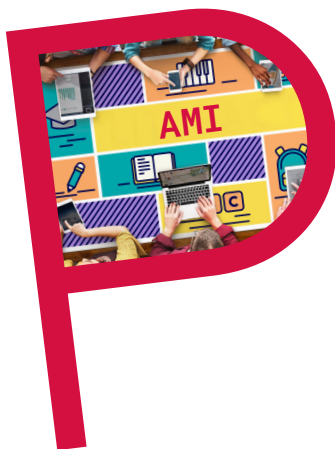
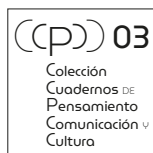


La alfabetización mediática e informativa en la era de la desinformación

Retos y propuestas
de desarrollo

Javier Marzal Felici - Francisco Fernández Beltrán
Roberto Arnau Roselló - Andreu Casero Ripollés
(editores)





La alfabetización mediática e informacional en la era de la desinformación

**Retos y propuestas
de desarrollo**

*** * * * ***

**Javier Marzal Felici,
Roberto Arnau Roselló,
Francisco Fernández Beltrán y
Andreu Casero Ripollés
(eds.)**

 **NAUllibres**

Colección Cuadernos de Pensamiento, Comunicación y Cultura, 3

Directores de la colección:

Javier Marzal Felici. Catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universitat Jaume I de Castellón

Patricia Núñez Gómez. Catedrática de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad Complutense de Madrid

Comité Científico:

Juan Miguel Aguado. Catedrático de Periodismo. Universidad de Murcia.
Ericka Patricia Álvarez Flores. Catedrática de Comunicación Social. Universidad Estatal de Sonora, México.
Andreu Casero Ripollés. Catedrático de Periodismo. Universitat Jaume I de Castellón.
Fernando Canet Centellas. Catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Univ. Politécnica de Valencia.
Luis Deltell Escolar. Catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Universidad Complutense de Madrid.
Pietsie Feenstra. Catedrática de Estudios Fílmicos. Universitè Paul Valéry 3, Montpellier, Francia.
Berta García Orosa. Catedrática de Periodismo. Universidad de Santiago de Compostela.
Gloria Jiménez-Marín. Catedrática de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Universidad de Sevilla.
Inmaculada Martínez Martínez. Catedrática de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Universidad de Murcia.
Dolors Palau Sampió. Catedrática de Periodismo. Universitat de València.
Nekane Parejo Giménez. Catedrática de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Universidad de Málaga.
Patricia Prieto-Blanco. Lecturer in Digital Media Practice. Lancaster University, Reino Unido.
Mar Ramírez Alvarado. Catedrática de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Universidad de Sevilla.
Salvador Rubio Marco. Catedrático de Estética y Teoría de las Artes. Universidad de Murcia.
Sandrina Francisca Teixeira. Catedrática de Estrategias de Marketing Digital. Universidad de Porto, Portugal.
Santiago Tejedor Calvo. Catedrático de Periodismo. Universitat Autònoma de Barcelona.
Marisa Torres da Silva. Catedrática de Ciencias de la Comunicación. Universidad Nova Lisboa, Portugal
Victoria Tur Viñes. Catedrática de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Universidad de Alicante.

Comité Editorial

Roberto Arnau Roselló. Profesor Titular de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Universitat Jaume I de Castellón.
Leire Azkúnaga García. Profesora Ayudante Doctora de la Universidad del País Vasco.
Marta de Miguel Zamora. Profesora Ayudante Doctora de la Universidad Complutense de Madrid.
Víctor Manuel Cerdán Martínez. PPL de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Univ. Complutense de Madrid.
Antonio Loriguillo López. Profesor Titular de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Univ. Jaume I de Castellón.
Luis Rodrigo Martín. Profesor Titular de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Universidad de Valladolid.
Teresa Sorolla Romero. Profesora Titular de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Universitat Jaume I de Castellón.

© Javier Marzal Felici, Roberto Arnau Roselló,
Francisco Fernández Beltrán y Andreu Casero Ripollés (eds.)

© De esta edición:

Nau Llibres. Periodista Badía 10. 46010 València. Tel.: 96 360 33 36

E-mail: nau@naullibres.com web: www.naullibres.com

ISBN: 978-84-19755-79-7

Depósito Legal: V-5376-2025

Diseño de cubierta y maquetación:

Pablo Navarro y Artes Digitales Nau Llibres

Ilustración de la cubierta:

[rootstocks] / Depositphotos.com

Impresión: Podiprint

Este obra se distribuye bajo licencia Creative Commons
Atribución-No Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)



Índice

Introducción: el papel de la Alfabetización Mediática e Informativa en un mundo polarizado.....	15
<i>Javier Marzal Felici, Roberto Arnau Roselló, Francisco Fernández Beltrán y Andreu Casero Ripollés</i>	
1. ¿Cómo hemos llegado hasta aquí? El impulso de la educación mediática desde la UNESCO, la Comisión Europea, Iberoamérica y otros contextos.....	17
2. Retos y desafíos de la AMI ante la expansión de la desinformación	23
3. Estructura de la obra La alfabetización mediática e informativa en la era de la desinformación. Retos y propuestas de desarrollo	31
4. Un poco de cronología, créditos de la obra y agradecimientos.....	37

BLOQUE I.

El campo científico de la AMI: debates y desafíos

1. El compromiso del servicio público audiovisual con la AMI.....	45
<i>José Manuel Pérez Tornero</i>	
1. La AMI en la agenda política global	46
2. El impulso de la UNESCO	47
3. El enfoque de la Unión Europea.....	53
4. El papel de la Directiva europea sobre servicios audiovisuales.....	55
5. El impacto de la Directiva	57
6. El caso español.....	59
7. El COVID y el relanzamiento de la AMI	61
8. Las obligaciones de los servicios públicos audiovisuales.....	63
9. Campos de actuación	64

**2. Reflexiones acerca de la alfabetización mediática e
informativa, como fórmula para salvaguardar la democracia . 67**

Carmen Marta Lazo

1. Contexto de la desinformación en una sociedad cada vez más polarizada.....	68
2. La alfabetización mediática e informativa como solución.....	73
3. Propuestas para el desarrollo de la AMI en educación formal y no formal.....	75
4. Hacia una sociedad informada y crítica.....	76
5. El Factor Relacional y el humanismo digital ante la desinformación	79
6. Conclusiones.....	81

**3. El papel de la alfabetización mediática en la lucha de la
Unión Europea contra la desinformación 85**

Charo Sádaba

1. Introducción	86
2. Alfabetización mediática en la Unión Europea: características y enfoques.....	88
3. Políticas y marcos de acción en la Unión Europea. Observatorios, guías y buenas prácticas	91
4. La alfabetización mediática en acción.....	95
5. Desafíos y limitaciones	97
6. Perspectivas de futuro.....	99
7. Conclusión	101

**4. Funciones esenciales de la Alfabetización Mediática e
Informativa en la sociedad digital contemporánea 103**

Marc Pallarès Piquer y Juan Diego Hernández Albarracín

1. Introducción	105
2. La función descriptivo-explicativa de la AMI	107
3. La función crítico-comprensiva de la AMI.....	110
4. La función propia de la tecnología/digitalización	113
5. Consideraciones finales.....	115

5. Prosumidores en formación:	
alfabetización ética y responsabilidad comunicativa en la infancia y en la adolescencia	119
<i>Beatriz Feijoo, Patricia Núñez-Gómez y Arantxa Vizcaíno-Verdú</i>	
1. Introducción	120
2. Aproximación al ecosistema comercial digital contemporáneo	122
3. Adolescentes como prosumidores en entornos persuasivos	125
4. La centralidad de la alfabetización ética en el contexto digital	128
5. Desafíos éticos emergentes en la comunicación digital	131
6. Alfabetización mediática e informacional en la Era de la Inteligencia Artificial: Aspectos clave	133
<i>Alfonso Gutiérrez Martín</i>	
1. Precisiones terminológicas	134
2. Inteligencia artificial y educación	137
3. La enseñanza en la era de la IA	139
4. La AMI en la era de la IA	141
5. IA y Educación Mediática. Aspectos clave	143
6. Conclusiones. AMI para un futuro incierto	147
7. Alfabetizar en IA... y más, con inteligencia natural	151
<i>Fátima Martín Gómez de Carvalho, Roberta Marilia Bezerra Moraes y Agustín García Matilla</i>	
1. Introducción	152
2. Alfabetización en IA para que la desinformación no redefina la realidad	153
3. Facetas en las que la IA aún no puede competir con relación a la Inteligencia Humana	156
4. La necesidad de ampliar la alfabetización mediática e informacional en la era de la IA	160
5. La educomunicación y el contexto postdigital	162
6. Competencias para alfabetizar en IA: conocimiento, ética y regulación	163
7. Propuestas y retos para la alfabetización en IA: Un enfoque centrado en el ser humano	166
8. Conclusión	168
9. Consideraciones adicionales	169

8. Los jóvenes ante la encrucijada de la alfabetización mediática e inteligencia artificial informacional.....	171
<i>Félix Ortega-Mohedano, Teresa Martín García y María Marcos Ramos</i>	
1. Oportunidades de la IA en la AMI.....	172
2. Creación de contenido interactivo.....	175
3. Pensamiento crítico mejorado y verificación de hechos	178
4. Riesgos y amenazas en la inteligencia artificial mejorada con inteligencia artificial	182
5. Brecha digital y disparidades socioeconómicas	183
6. Conclusiones.....	184
9. La alfabetización mediática en el diseño institucional de las corporaciones públicas de radiodifusión en Europa: del mandato supranacional a los marcos normativos y estratégicos.....	187
<i>Francisco Fernández Beltrán</i>	
1. La importancia creciente de la alfabetización mediática y el papel de los PSM	188
2. La regulación europea como marco de referencia	190
3. Objetivos y alcance de la investigación	193
4. Resultados	194
5. Conclusiones.....	206
10. Alfabetización mediática en Italia: evolución y nuevas perspectivas.....	209
<i>Luciano di Mele</i>	
1. Orígenes y desarrollo de la alfabetización mediática en Italia.....	210
2. Orígenes y desarrollo de MED Asociación Italiana de Educación Mediática.....	215
3. Educación mediática e IA: la fuerza de la red.....	224
4. Conclusiones.....	227
11. La promoción de la alfabetización mediática por los defensores de la audiencia en las televisiones públicas autonómicas de España	229
<i>Rubén Nieto-González</i>	
1. Introducción	230
2. Marco teórico	231

3. La investigación.....	236
4. Conclusiones.....	245
12. Alfabetización mediática y medios de comunicación de proximidad: análisis, reflexiones y propuestas para Castilla-La Mancha	247
<i>María-José Establés</i>	
1. Introducción	248
2. La diversidad y las desigualdades territoriales de Castilla-La Mancha.....	249
3. Medios de comunicación de proximidad y brechas de acceso	252
4. ¿Se piensa en la alfabetización mediática de la ciudadanía en Castilla-La Mancha? Experiencias formativas entre la universidad y medios de comunicación locales y regionales	254
5. La Estrategia AMI del Gobierno de Castilla-La Mancha: un enfoque centrado principalmente en la alfabetización digital	258
6. Propuestas para mejorar la alfabetización mediática de la ciudadanía de Castilla-La Mancha	259
7. Conclusiones.....	263
13. Instrucción fílmica: la posverdad en la trama de la cultura y el pensamiento	267
<i>José Antonio Palao Errando</i>	
1. Mito y Logos.....	268
2. La gran mitología del siglo XX.....	270
3. Las mitologías digitales.....	273
4. La posverdad.....	276
5. Agenda, visibilización y odio	282
6. Corrección política y posverdad ultrarreferencial.....	286
7. Conclusiones.....	288
14. Reescrituras fan y mundos posibles desde la perspectiva de la educación mediática. El fanfiction como espacio de reapropiación subversiva del canon de Harry Potter	291
<i>Claudia Ferrando-Paulo y Teresa Sorolla-Romero</i>	
1. La escritura participativa en Harry Potter	293
2. La reescritura del canon como política	302
3. Conclusiones.....	307

BLOQUE II.

Propuestas para el desarrollo de la AMI

15. Una educación mediática que desinforma	313
<i>Joan Ferrés Prats</i>	
1. Contradicciones de la educación mediática	314
2. Ámbitos de la desinformación	317
3. Justificación de la reivindicación	327
16. La Alfabetización Mediática e Informacional frente a la desinformación electoral: diagnóstico y recomendaciones	329
<i>Andreu Casero-Ripollés y Gonzalo Peña-Ascacíbar</i>	
1. Introducción	330
2. La desinformación electoral	331
3. El relieve de la Alfabetización Mediática e Informacional.....	335
4. Recomendaciones para abordar la desinformación electoral desde la Alfabetización Mediática e Informacional	341
5. Conclusiones.....	344
17. Discursos de odio en los medios de comunicación y redes sociales: Impacto en la percepción social y los estándares estéticos de las nuevas generaciones	347
<i>Bruna Scaratti Selau y Ignacio Aguaded</i>	
1. Introducción	349
2. Objetivos	352
3. Material y métodos	352
4. Resultados	361
5. Discusión.....	367
18. Por una alfabetización mediática crítica, estructural y afectiva: propuestas desde los márgenes	369
<i>Paloma Contreras-Pulido</i>	
1. Introducción: alfabetizar afectivamente en tiempos de infoxicación.....	370
2. Genealogía crítica de la alfabetización mediática.....	372
3. Aproximación teórica-política a una AMI afectiva	377
4. Hacia un Plan Nacional de AMI: propuesta situada	382

19. AMI para el compromiso democrático en la era de la desinformación: de lo instrumental a lo ciudadano.....	387
<i>Nereida Carrillo Pérez</i>	
1. La AMI: una historia al lado del compromiso democrático	388
2. La AMI ante los retos de la democracia.....	392
3. Iniciativas de AMI para el compromiso ciudadano.....	397
4. Recomendaciones para impulsar la AMI para el compromiso ciudadano.....	401
20. Ciudadanía mediática y alfabetización publicitaria: claves para una sociedad crítica, ética y protegida	403
<i>Victoria Tur-Viñes y Ingrid Zacipa-Infante</i>	
1. Introducción	404
2. De la alfabetización al concepto de ciudadanía mediática	406
3. Alfabetización publicitaria y ciudadanía mediática. La ciudadanía, inmersa en un entorno publicitario.....	410
4. Menores y publicidad.....	413
5. Casos de marcas que promueven la ciudadanía mediática en sus estrategias publicitarias	422
6. Propuestas de intervención en alfabetización publicitaria para una ciudadanía mediática.....	433
7. Conclusiones.....	441
21. Trabajar la Alfabetización Mediática en la etapa de primaria. La intervención en el aula para combatir la desinformación	443
<i>Eva Herrero-Curiel y Belinda de Frutos Torres</i>	
1. Introducción	444
2. La Alfabetización Mediática a través de la intervención en el aula.....	445
3. Aportaciones desde la psicología cognitiva sobre la adquisición de competencias AMI	449
4. Las habilidades mediáticas a través de las competencias curriculares, una propuesta para la etapa de educación primaria ..	452
5. Conclusiones.....	456

22. Análisis del programa educativo Gasteiztxo:

Educación en medios desde la educación secundaria 459

*Ainhoa Fernández de Arroyabe Olaortua, Leire Azkunaga García y
Ainara Miguel Sáez de Urabain*

1. Conceptualización y contextualización de la AMI 460
2. Metodología 468
3. Estructura del programa Gasteiztxo 470
4. Análisis y evaluación del programa Gasteiztxo 472
5. Conclusiones 477

23. Pensamiento crítico para un fact-checking en el aula:

problemas y perspectivas 481

Mónica Rodríguez Díaz y Raúl Rodríguez Ferrándiz

1. El pensamiento crítico como eje de las competencias de AMI 482
2. Fake news en el marco epistemológico de la posverdad 485
3. Fact checkers profesionales y fact-checking amateur 487
4. Fact-checking: problemas y oportunidades 489
5. El fact-checking en el aula: una experiencia concreta. 492

24. Proyectos e investigaciones sobre AMI:

Desafíos y oportunidades de la alfabetización

mediática e informacional como objeto de estudio 495

Santiago Tejedor y Stephanie Vick

1. Antecedentes: revisión de literatura 497
2. Metodología 500
3. Discusión y Resultados 501
4. Conclusiones 514

25. Los medios locales ante el reto de la alfabetización

mediática 517

Adrián Beltrán

1. Introducción 518
2. La fatiga informativa y la pérdida de referentes 520
3. El valor del periodismo de proximidad 523
4. Los profesionales de comunicación ante la alfabetización
mediática 526
5. Conclusión 533

26. Propuestas para un Plan Nacional de Alfabetización Mediática, Informacional y Comunicacional (Plan AMIC)	535
<i>Juan Zafrá</i>	
1. Introducción	536
2. Plan AMIC.....	541
3. Punto de partida.....	543
4. Estrategia nacional	544
5. Enseñanza en todos los niveles	546
6. Modernización de la Administración pública.....	548
7. Medidas legislativas	549
8. Compromisos de los medios de comunicación.....	551
9. Estados generales de la información y de la comunicación	554
27. Impulsar la educación mediática en tiempos de desinformación: retos y desafíos en la era de la posverdad	557
<i>Javier Marzal Felici, Roberto Arnau Roselló y María Soler Campillo</i>	
1. Acotaciones previas: en torno al concepto de Alfabetización Mediática e Informacional.....	558
2. El marco de la regulación audiovisual y el desarrollo de la AMI: el rol de la CNMC y de los reguladores audiovisuales regionales..	567
3. Mapa de medidas para impulsar la AMI.....	579
4. Algunas reflexiones finales: el papel de las universidades y la regeneración política, claves para el desarrollo de la educación mediática.....	596
Referencias bibliográficas y documentales	601
Curriculum Vitae de las autoras y autores	707
Acerca de la colección.....	729

Introducción: el papel de la Alfabetización Mediática e Informativa en un mundo polarizado

Javier Marzal Felici, Univ. Jaume I, Castellón, marzal@uji.es

Roberto Arnau Roselló, Univ. Jaume I, Castellón, rarnau@uji.es

Francisco Fernández Beltrán, Univ. Jaume I, Castellón, fbeltran@uji.es

Andreu Casero Ripollés, Univ. Jaume I, Castellón, casero@uji.es

Resumen

Este capítulo corresponde a la introducción de la obra *La alfabetización mediática e informativa en la era de la desinformación. Retos y propuestas de desarrollo*. En primer lugar, se ofrece una contextualización de los principales hitos y acciones que se han desarrollado en los últimos 50 años, desde instituciones tan relevantes como la UNESCO, la Comisión y el Parlamento Europeos, sin dejar de lado las aportaciones y desarrollos realizados desde iberoamérica y otros contextos culturales. En segundo lugar, se exponen los retos y desafíos a los que se enfrenta el desarrollo de

la AMI en un entorno actual tan complejo como el de la desinformación. En tercer lugar, se presenta la estructura y los principales contenidos de esta obra, que contiene 27 capítulos, con la participación de 45 investigadores y profesionales de la comunicación y de la educación. Finalmente, se contextualiza esta obra colectiva que presentamos en el marco académico y profesional del grupo de investigación ITACA UJI, la Cátedra RTVE-UJI, la Cátedra APA-CACV UJI y del proyecto de investigación AMI-EDUCOM como impulsores de esta publicación.

Abstract

Introduction: The Role of Media and Information Literacy in a Polarized World

This chapter corresponds to the introduction of the work *Media and Information Literacy in the Age of Disinformation: Challenges and Proposals for Development*. First, it provides a contextualization of the main milestones and actions that have taken place over the last 50 years, from such important institutions as UNESCO, the European Commission, and the European Parliament, without neglecting the contributions and developments made in Ibero America and other cultural contexts. Secondly, it outlines the challenges facing the development of MIL in today's complex environment of disinformation. Thirdly, it presents the structure and main contents of this work, which contains 27 chapters, with the participation of 45 researchers and professionals in the fields of communication and education. Finally, this collective work is contextualized within the academic and professional framework of the ITACA UJI research group, the RTVE-UJI Chair, the APA-CACV UJI Chair, and the AMI-EDUCOM research project as the driving forces behind this publication.

1.

¿CÓMO HEMOS LLEGADO HASTA AQUÍ? EL IMPULSO DE LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA DESDE LA UNESCO, LA COMISIÓN EUROPEA, IBEROAMÉRICA Y OTROS CONTEXTOS

Creemos necesario comenzar la introducción a esta obra haciendo referencia a los principales antecedentes que están haciendo posible el avance firme en la lucha por la “Alfabetización Mediática e Informacional” (AMI), en la que participan muchas instituciones, pero también numerosos expertos, profesionales y académicos, que han dedicado sus vidas al desarrollo de herramientas conceptuales y analíticas para el estudio crítico de los medios de comunicación al servicio de la ciudadanía.

Sin lugar a dudas, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) es la institución internacional que más ha trabajado por el desarrollo de la alfabetización mediática e informacional en las últimas décadas. En el origen de los trabajos de la UNESCO en favor de la AMI debe reconocerse el Informe MacBride, *Un solo mundo, múltiples voces. Comunicación e información en nuestro tiempo*, que puede considerarse como un documento fundacional que señala el camino para la defensa del periodismo independiente y de la libertad de expresión, cuyo derecho debe ejercerse con la máxima responsabilidad, desde una firme ética profesional (MacBride, 1980).

El apoyo de la UNESCO a la Alfabetización Mediática ha ido reforzándose a lo largo de las últimas décadas, a través de una serie de declaraciones institucionales que han tenido una enorme influencia (Hernando-Gómez, García-Ruiz y Buenestado-Fernández, 2022). En 1982, la Declaración de Grünwald (Alemania), firmada por 19 países, subrayó de necesidad de impulsar la educación en medios en un mundo en el que los medios de comunicación

son omnipresentes. En 2003, la Declaración de Praga (República Checa), firmada por 23 países, expuso que la sociedad de la información sólo se puede construir a través del desarrollo de la Alfabetización Informacional, que los gobiernos deben desarrollar a través de programas específicos. En 2005, la Declaración de Alejandría (Egipto) subrayó la necesidad de invertir en las estrategias para potenciar la alfabetización mediática y el aprendizaje a lo largo de la vida como esenciales para el desarrollo de la sociedad de la información. En 2007, la Agenda de París (Francia) de la UNESCO permitió enunciar 12 recomendaciones para promover la educación mediática en los sistemas educativos. En 2011, la Declaración de Fez (Marruecos) de la UNESCO, en la que participaron 40 países, señaló la “alfabetización informacional y mediática” como un derecho fundamental para fortalecer la ciudadanía y para fomentar una cultura participativa, dialógica e intercultural. En 2014, la Declaración de París (Francia) profundizó en el concepto de “Alfabetización mediática e informacional” en el entorno digital, destacando que las competencias mediáticas son complementarias a las competencias tecnológicas. Finalmente, la Declaración de Seúl (Corea del Sur) de 2020 consistió en un llamamiento urgente para potenciar la Alfabetización Mediática e Informacional, en un contexto tan complejo como el de la pandemia del COVID, cuando se multiplicó exponencialmente la desinformación.

La UNESCO ha desarrollado una intensa actividad en el campo de las publicaciones en materia de Alfabetización Mediática e Informacional para abordar los desafíos del entorno digital, la desinformación y la Inteligencia Artificial, a través de guías, marcos curriculares e informes temáticos esenciales. Entre las publicaciones más relevantes de los últimos años, se pueden destacar aportaciones tan notables como el Informe *User empowerment through Media and Information Literacy responses to the evolution of Generative Artificial Intelligence (GAI)*, estudio que subraya la necesidad de aplicar la AMI en el campo de la IA, por su alto impacto en la actual sociedad (Frau-Meigs, 2024a), que sigue la estela de la *Reco-*

mendación sobre la ética de la inteligencia artificial (UNESCO, 2022); la obra colectiva *Ciudadanía alfabetizada en medios e información: pensar críticamente, hacer clic sabiamente* (Grizzle, Wilson y Gordon (eds.), 2023), que ofrece un amplio curriculum para el desarrollo de múltiples competencias en AMI a estudiantes y educadores; el Informe de la UNESCO *Detrás de las pantallas: perspectivas de los creadores de contenidos digitales. Comprender sus intenciones prácticas y retos* (Ha, 2024), estudio que pone de manifiesto la necesidad de formar en AMI a los creadores de contenidos por su capacidad de influencia; el manual para periodistas y formadores de periodistas *Media and Information Literacy in Journalism. A Handbook for Journalists and Journalism Educators* (Muratova, Grizzle y Mirzakhmedova, 2019), que ofrece una guía sobre cómo mejorar la formación en AMI en el campo del periodismo; entre otras. La UNESCO es, pues, la organización líder a nivel mundial que promueve de forma más vehemente la Alfabetización Mediática e Informacional, señalando que se trata de un derecho y una competencia esencial para el desarrollo sostenible y la participación ciudadana.

En los últimos años, han surgido numerosas iniciativas en Europa para el desarrollo de políticas, el intercambio de buenas prácticas y la promoción de la educación mediática entre sus estados miembros, desde la Recomendación Rec(2006)12 del Consejo de Europa sobre la “Responsabilización de los niños en el nuevo entorno de la información y de las comunicaciones”, hasta el establecimiento de directrices para la promoción y el desarrollo de medidas sobre Alfabetización Mediática como la Directiva (UE 2018/1808) de servicios de comunicación audiovisual, y desarrollos legislativos tan relevantes como el Reglamento o Ley de Servicios Digitales (2023) o el Reglamento o Ley de Libertad de los Medios de Comunicación (2024), desarrollos normativos que configuran un marco propicio para el desarrollo de la AMI en nuestro continente. Desde las instituciones europeas, se han articulado diferentes iniciativas para combatir la desinformación, entre otras, la creación por la Comisión Europea del Grupo de Expertos de Alto Nivel en Noticias Falsas y Desinfor-

mación Online en 2018; la Orden PCM/1030/2020 de 30 de octubre de 2020 para actuar contra la desinformación, desde el Consejo de Seguridad Nacional del Gobierno de España; o el *Informe Caimcross Review* del Reino Unido para combatir la desinformación (Sádaba y Salaverría, 2023). En las tres iniciativas se contempla el fomento de la alfabetización mediática como estrategia eficaz para luchar contra la desinformación. En este sentido, cabe destacar que la AMI tiene un efecto directo muy positivo en la mejora de la capacidad crítica de los que reciben formación en este campo (López-González; Sosa; Sánchez y Faure-Carvalho, 2023). En definitiva, la Comisión Europea está impulsando la AMI como un eje clave para las democracias modernas y para el avance de la sociedad digital, para lo cual ha enunciado directrices, recomendaciones y reglamentos (leyes) con el fin de que los países miembros de la UE cuenten con una ciudadanía capacitada para enfrentarse a un escenario mediático cada vez más polarizado y complejo.

Por otra parte, los medios de comunicación públicos también han mostrado en estos últimos años un gran interés por la temática de la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI). La Unión Europea de Radiodifusión (UER, o European Broadcasting Union, EBU), organización internacional que engloba a radiodifusores de radio y TV, de titularidad y servicio públicos, que cuenta con 68 miembros de 56 países, presentó en octubre de 2023 su informe *Public Service Media. Strengthening Media Literacy*, desarrollado por su Departamento de Investigación (el llamado “Media Intelligence Service”). Este reciente informe pone de manifiesto la intensa actividad de los medios de comunicación de servicio público en el campo de la educación mediática que se ha visto sustancialmente incrementada en los últimos años, con el fin de corregir la grave falta de habilidades digitales entre los ciudadanos europeos, ya que solo el 54% de los europeos de entre 16 y 74 años poseen habilidades digitales básicas. Numerosos miembros de la UER han señalado que están actualmente implementando iniciativas diseñadas para abordar los niveles bajos o inexistentes de alfabetización mediática. Entre los temas que

están abordando destacan la inteligencia artificial, las noticias sobre los usos y hábitos de consumo digital, el desarrollo de las habilidades digitales así como la producción de programas sobre AMI dirigidos a niños y jóvenes. Existe un amplio consenso entre las corporaciones de medios de comunicación públicos al reconocer que la AMI será muy importante en los próximos años. En definitiva, el informe señala que fomentar el consumo activo de medios, el pensamiento crítico y la participación cocreativa en producciones audiovisuales –con la ayuda de los profesionales de las corporaciones– pone de manifiesto el papel esencial de los medios de servicio público como pilar esencial de la educación en alfabetización mediática, que empodera a la ciudadanía y, por extensión, refuerza las democracias (EBU / UER, 2023). En este sentido, ante el auge descontrolado de la desinformación, el informe subraya que la alfabetización mediática e informacional (AMI) se convertirá en muy poco tiempo en un elemento esencial de los medios de comunicación públicos. Cabe destacar, en el panorama español, algunas iniciativas pioneras como el espacio sobre educación mediática “SuperCampus” de 3Cat, de la Corporación Catalana de Medios Audiovisuales (CCMA) o la iniciativa AMIBOX y el proyecto “Mentes AMI”, de la Fundación Atresmedia.

Pero no sería justo olvidar, en este apresurado recorrido, la referencia a algunos grandes pensadores de la comunicación y de la educación que han sentado las bases epistemológicas sobre las que se fundamenta, en gran medida, la educación mediática. Porque, como enunció hace casi mil años el teólogo Bernardo de Chartres, “somos como enanos subidos a hombros de gigantes”. Entre las decenas de estudiosos, podemos destacar los trabajos de Len Masterman, que estableció los principios pedagógicos de la educación mediática, con una clara apuesta por una perspectiva crítica, analítica y desmitificadora de los medios (Masterman, 1985); el estudio seminal de Marshall McLuhan que ayudó a entender el impacto de los medios en la sociedad y el pensamiento (McLuhan, 1964); los trabajos de Neil Postman sobre los peligros de la televisión y el

entretenimiento en la educación y en la política, y la necesidad de promover el pensamiento crítico ante los medios (Postman, 1985); la concepción de la educación como práctica de libertad por Paulo Freire, quien entendía la alfabetización como una herramienta para el empoderamiento y la participación democrática (Freire, 1967); las investigaciones de Sonia Livingstone sobre la relación de los niños y jóvenes con los nuevos medios y la importancia de la alfabetización digital (Livingstone, 2009); o los trabajos de James Potter sobre la alfabetización mediática como habilidad cognitiva y conjunto de competencias (Potter, 1998).

Otros pensadores que podrían considerarse influyentes para el desarrollo de la AMI son Mario Kaplún, con su propuesta del modelo “Emi-Rec” y del empoderamiento de los ciudadanos a través del pensamiento crítico (Kaplún, 1998); Jesús Martín-Barbero, cuya teoría de las mediaciones contribuyó a desarrollar la perspectiva crítica de la Alfabetización Mediática (Martín-Barbero, 1987); Armand Mattelart que, de forma indirecta, ha dotado a la AMI de una dimensión crítica y descolonizadora al analizar las estructuras de poder que subyacen en la producción y difusión de los mensajes mediáticos, desde la perspectiva de la economía política de la comunicación (Mattelart, 1998); finalmente, se podría señalar que Umberto Eco ha sido uno de los pensadores clave para el desarrollo de la alfabetización mediática gracias a sus aportaciones en el campo de la semiótica, y del análisis de la cultura de masas y los medios de comunicación.

De este modo, el intenso trabajo llevado a cabo por instituciones como la UNESCO, el Parlamento y el Consejo de la Unión Europea y de numerosos pensadores, académicos y profesionales de los campos de la comunicación y de la educación, han hecho posible el crecimiento y la consolidación de la Alfabetización Mediática e Informativa como un campo de estudio reconocible, cuya expansión tiene una relación muy directa con el auge de la desinformación en la actualidad.

2.

RETOS Y DESAFÍOS DE LA AMI ANTE LA EXPANSIÓN DE LA DESINFORMACIÓN

A nadie se nos escapa que la “Alfabetización Mediática e Informativa” (AMI) se ha convertido en la última década en un tema de investigación destacado entre los estudios de ciencias de la comunicación y de la educación, por la relevancia social y la notable producción científica que estamos conociendo en el ámbito académico, y que también está despertando el interés de los profesionales de la comunicación y de la educación. Sin duda, este creciente interés por la AMI se debe a una serie de fenómenos interrelacionados que caracterizan la sociedad contemporánea.

Por un lado, se observa un aumento muy notable de la desinformación y las llamadas *fake news*. En efecto, la acelerada propagación de bulos, noticias falsas y discursos de odio, provocada en gran medida por la rápida expansión de las plataformas digitales y de las redes sociales, han transformado el sistema mediático tal y como lo hemos conocido hasta hace pocos años. Sin duda, la irrupción de la Inteligencia Artificial (IA) en el panorama actual está contribuyendo a acelerar la citada transformación del ecosistema de medios, con la aparición de contenidos textuales, visuales y audiovisuales, con una alta capacidad para engañarnos a través de los *deepfakes*. El desarrollo de las redes sociales ha multiplicado los desórdenes de la comunicación hasta niveles nunca vistos, con la expansión de fenómenos como el ciberacoso, la proliferación de *spam* de diferentes naturalezas (para difundir ideas, sembrar dudas, crear estafas, etc.), la proliferación de lenguajes y actitudes violentas, la promoción de actitudes narcicistas y/o exhibicionistas, etc.

Todo ello está teniendo efectos muy negativos en los hábitos de consumo cultural y mediático de la ciudadanía, que está alterando la forma misma de percibir el mundo. Nunca se ha constatado con

más claridad que vivimos en una sociedad mediatizada, donde los medios –los medios de comunicación tradicionales (que ya no lo son tanto) y los medios sociales– influyen decisivamente en nuestra manera de entender el mundo.

En este momento de la historia de la humanidad está teniendo lugar una lucha sin cuartel en el campo de la información y de la comunicación, que afecta a los órdenes de la política, de la economía, de la sociedad y de la cultura. Los grandes conflictos bélicos de nuestro tiempo –como la guerra de Ucrania o la guerra de Gaza, entre muchos otros– se están librando también en el campo de la desinformación, que trata de influir en el descrédito de las instituciones e, incluso, en la confianza de nuestra democracia, hiriendo gravemente la cohesión social. El resultado es una sociedad cada vez más individualista, con menor capacidad para la empatía y para involucrarse en los asuntos relacionados con el bien común. Lenta e inexorablemente, se está expandiendo una visión maniquea del mundo, que no admite matices y tonos intermedios. Nos hallamos inmersos en una cosmovisión dualista y polarizada del mundo, que no sólo afecta al universo de la información o del periodismo, sino también al campo de la comunicación publicitaria, de la comunicación institucional y empresarial, de la comunicación política –muy especialmente– y, también, al universo del entretenimiento y de la ficción.

De este modo, la lucha contra la desinformación es mucho más amplia de lo que podría parecer a simple vista: el reto sigue siendo ahora mismo ayudar a tomar conciencia sobre la naturaleza representacional de las imágenes y de los discursos audiovisuales, que inundan las redes sociales y pueblan las pantallas que nos rodean. En realidad, el debate sobre la desinformación en la sociedad de masas ya se podía constatar hace más de medio siglo, cuando Dorfman y Mattelart demostraban en *Para leer al Pato Donald* la enorme influencia de los relatos de la factoría Disney en el imaginario social latinoamericano y global (Dorfman y Mattelard,

1972), en la línea de otros estudios de referencia, sobre el poder de las imágenes a la hora de crear identidades culturales (Debord, 1999; Berger, 2000; Baudrillard, 1978; Mitchell, 1994; entre otros), imágenes que “colonizan” con gran efectividad nuestros sueños e imaginarios. Porque no se puede olvidar que las imágenes –los textos audiovisuales– también “desinforman”, en tanto que son producciones simbólicas que están estrechamente relacionadas con sus contextos culturales, que encierran de este modo una carga ideológica que se debe poner en relación con el marco político, económico, social y cultural en el que surgen (Marzal, Azkunaga, Loriguillo y Sorolla, 2025). De este modo, podemos afirmar que nos hallamos ante una ciudadanía cada día más indefensa ante la tiranía del *tsunami de las imágenes* que nos inunda diariamente (Pérez Tornero, 2020). Didi-Huberman nos recuerda que “nunca antes, según parece, la imagen [...] se había impuesto con tanta fuerza en nuestro universo estético, técnico, cotidiano, político, histórico. Nunca antes mostró tantas verdades tan crudas, y sin embargo, nunca antes nos mintió tanto, solicitando nuestra credulidad; nunca antes proliferó tanto y nunca había sufrido tantas censuras y destrucciones” (Didi-Huberman, 2012: 10). Podemos afirmar, por tanto, que en la era de la posverdad y de la desinformación, las imágenes y los mensajes audiovisuales tienen un papel absolutamente central (Rodríguez-Serrano, Soler-Campillo y Marzal-Felici, 2021), que no puede ser ignorado, en modo alguno, por nuestro sistema educativo.

Por todo ello, no puede extrañarnos que la desinformación sea uno de los temas que más preocupan a los gobiernos de la Unión Europea desde hace años (Casero-Ripollés et al., 2023). La habilidad de algunos líderes políticos como Boris Johnson, Donald Trump, Jair Bolsonaro, Vladimir Putin o Giorgia Meloni –y de sus potentes y muy preparados equipos de campaña– para utilizar los recursos retóricos clásicos de la propaganda del Tercer Reich, que inventara Joseph Goebbels en los años treinta del siglo XX, han sido aplicados con diligencia al entorno mediático actual, domina-

do por las redes sociales. Y resulta sorprendente constatar que los principios de la propaganda nacionalsocialista parecen cumplirse de forma casi literal en la actualidad, generando un entorno de fuerte polarización, en el que no existe un debate racional y donde el mundo se convierte en un escenario de visiones contrapuestas, “en blanco y negro”, sin matices ni complejidad alguna. Por un lado, se sigue el “principio de simplificación y del enemigo único”, que responde a una visión maniquea (dualista), con la que se trata de identificar de forma mecanicista y automática a los enemigos de la sociedad (los inmigrantes, los comunistas o “bolivarianos”, los colectivos LGTBI+, etc.). Otras técnicas que se utilizan en la comunicación política contemporánea, en el marco de la era de las *fake news*, son la negación de los propios errores, articulando respuestas con nuevos ataques; la simplificación de los mensajes, para facilitar su comprensión por un público amplio; la desfiguración y la exageración de los mensajes; hacer pasar por noticias verdaderas, mensajes basados en informaciones fragmentarias o rumores no contrastados; silenciar todo aquello que puede favorecer al adversario, ofreciendo una visión simplificadora de la realidad informativa; repetir machaconamente los mismos mensajes, sin duda, con el fin de que se conviertan en verdades; difundir argumentos que se puedan conectar con odios y prejuicios tradicionales; transmitir la idea de unanimidad; o renovar continuamente las informaciones y argumentos, para no dar tiempo al adversario a responder; entre otras técnicas.

Actualmente, las redes sociales están inundadas de declaraciones irreverentes, irónicas, chabacanas y populistas, con el objetivo de generar polémica y controversia (Portalés Oliva y Montero Farrero, 2018). La tragedia climática de la DANA que provocó unas terribles inundaciones en Valencia, con la muerte de 230 personas, ocurrida el 29 de octubre de 2024, permitió constatar en la práctica el uso perverso de los medios sociales, convertidos en una poderosa “máquina de fango” para producir y propagar noticias falsas, informaciones erróneas y mentiras, por utilizar la expre-

sión empleada por Umberto Eco en su séptima y última novela, *Número cero* (2016), donde ofrece una descripción desoladora del periodismo en Italia, que podemos reconocer en cualquier lugar del mundo en la actualidad. De este modo, nos encontramos en medio de la lógica de la “política-espectáculo” o *politainment*, un escenario que ejerce una fuerte presión en la profesión periodística, rendida al *infotainment* por claras razones económicas. Se puede constatar que nunca antes han existido más pantallas, que ocupan nuestras vidas hasta niveles máximos. Por si fuera poco, llegó una crisis sanitaria, como la pandemia por el coronavirus de 2020, que todavía incrementó más el protagonismo de los medios de comunicación, lo que motivó que el gobierno de España calificara a los medios de comunicación como “servicios esenciales” cuando declaró el “estado de excepción” en marzo de 2020.

Desde finales de 2024 ha sido noticia la aparición del generador de imágenes gratuito Grok, la Inteligencia Artificial de X (antes Twitter), que está siendo utilizada para crear imágenes racistas, xenófobas y violentas. Coincidiendo con la victoria de Donald Trump de las elecciones presidenciales de los Estados Unidos, tanto X, la red social de Elon Musk, y otras redes sociales como Meta (antes Facebook), Instagram o Whatsapp, las tres propiedad de Mark Zuckergerg, anunciaron la eliminación de los procesos de control y de *fact-checking*, apelando a una supuesta protección de la libertad de expresión de sus usuarios. En los últimos meses, hemos asistido a una creciente exposición en las redes sociales ante vídeos e imágenes IA que han banalizado realidades tan graves como el conflicto bélico de Israel y Palestina, o sobre las manifestaciones de millones de ciudadanos contra el gobierno de Trump, difundidas incluso por el gobierno de los EE.UU. La multiplicación de imágenes racistas y xenófonas, por ejemplo a futbolistas de raza negra, tienen efectos muy negativos en una ciudadanía desinformada, en especial, entre los niñ@s y jóvenes, los más permeables y menos preparados para protegerse ante este tipo de discursos de odio. Es por ello que no sorprende que casi un 25% de los jóvenes

entre 18 y 25 años se declare votante de la ultraderecha en España, y que la confianza en las noticias se sitúe en el 30%, si tenemos en cuenta que una gran mayoría de ellos se están informando de lo que sucede en el mundo a través de las redes sociales, como así lo confirman los informes *Digital News Report* del Reuters Institute for the Study of Journalism de 2024 y 2025.

De este modo, el vertiginoso desarrollo de la Inteligencia Artificial debe abordarse con urgencia desde la perspectiva de la educación mediática, en tanto que la IA tendrá, según algunos organismos como el Foro Económico Mundial (2024), un papel esencial para el auge de la desinformación. No resulta extraño que la UNESCO, con motivo del Día Internacional de la Educación (del pasado 24 de enero de 2025), haya publicado tres documentos sobre Inteligencia Artificial. Por un lado, el Informe realizado por Anya Schiffrin, *Artificial Intelligence and the future of journalism: an issue brief for stakeholders*, donde advierte sobre los riesgos del desarrollo de la IA sin control, que no sea entrenada con información de calidad, con respeto a la autenticidad de los contenidos, a la transparencia de la información, y con protección sobre los derechos de autor y la propiedad intelectual. Asimismo, se subraya que la concentración en el sector de la IA tendrá implicaciones muy profundas que amenazan la diversidad cultural, por lo que se señala que las empresas desarrolladoras de estas tecnologías han de compensar a los creadores, editores y organizaciones periodísticas (Schiffrin –UNESCO–, 2024). Los otros dos Informes publicados por la UNESCO inciden en la necesidad de introducir en el sistema educativo el estudio de la Inteligencia Artificial con el fin de formar futuros usuarios y creadores en IA que sean críticos y responsables, en un marco competencial de naturaleza humanista, que se ha de abordar inevitablemente de forma interdisciplinar (UNESCO, 2024b), lo que requiere una formación específica para los docentes (UNESCO, 2024a). Como señalan numerosos autores que participan en este libro colectivo, *La alfabetización mediática e informacional en la era de la desinformación. Retos y propuestas de*

desarrollo, la aparición de la Inteligencia Artificial debe servir para impulsar la realización de materiales didácticos para abordar su estudio en las aulas, en el marco de la elaboración de propuestas educativas sobre desinformación, y también para la ciudadanía en general, como señalan también otros expertos (Novominsky y Le-Voci-Sayad, 2025).

Algunos filósofos como Daniel Innerarity señalan que la rápida y creciente relevancia de la IA conduce a un nuevo entorno digital, que es contemplado por muchos como una amenaza a nuestra democracia, que ya *The Economist* en 2019, calificaba como “*aithoritarianism*”, es decir, como una suerte de “autoritarismo de la inteligencia artificial que podría destruir las instituciones democráticas”. Innerarity propone la elaboración de una teoría de la decisión democrática en un entorno mediado por la inteligencia artificial, esto es, la construcción de una teoría crítica de la razón automática. En su informe para la UNESCO, *Inteligencia artificial y democracia*, Innerarity señala la necesidad de promover la participación pública y el desarrollo de procedimientos legales para impedir o limitar la propagación de la desinformación, a través de las instituciones y organismos que desarrollan el *fact-checking*, para posibilitar la máxima *transparencia* en la vida política, con el fin de tener una opinión pública bien informada (Innerarity, 2024: 21). De este modo, la educación y, más concretamente, la Alfabetización Mediática e Informativa debe convertirse en el instrumento fundamental para ayudarnos a tomar conciencia, al conjunto de la ciudadanía, de la naturaleza del espacio mediático que habitamos, ahora fuertemente condicionado por el desarrollo de la IA.

Así pues, es necesario que la alfabetización mediática e informativa sea entendida como “una dimensión esencial de la educación moral y cívica”, en palabras de Audrey Azoulay, Directora General de la UNESCO entre 2017 y 2025 (UNESCO, 2019). En este sentido, las competencias mediáticas no deben verse sola-

mente como un conjunto de habilidades productivas y comunicativas, sino que implican en especial el desarrollo del pensamiento crítico, “el valor constructivo del diálogo abierto y participante”, “el ideal de una democracia comunicativa activa” y “el valor de la comprensión y el respeto por la diversidad cultural y el diálogo entre culturas” (Pérez Tornero y Varis, 2012). Como señalan algunas expertas, las competencias mediáticas tienen que ver también con el desarrollo de una *reflexividad activa*, con la construcción de un diálogo entre las culturas, y también con la lucha contra la desigualdad, la intolerancia, los discursos de odio y el desarrollo de competencias sociales y cívicas (Kačínová y Sádaba-Chalezquer, 2022), por ello estas investigadoras hablan de “competencia mediática extendida o aumentada”.

La Alfabetización Mediática e Informativa tiene ante sí un amplio campo de posibilidades de desarrollo en diferentes ámbitos. Por poner un solo ejemplo, ante catástrofes como la DANA de Valencia, los incendios forestales de Los Angeles, las sequías e inundaciones en Australia, las olas de calor extremas en China y Emiratos Árabes, los huracanes de Haití, Jamaica, etc., que han tenido lugar en el último año, parece más necesario que nunca la apuesta por una educación mediática que, además, integre la alfabetización mediática y la sensibilización por el medio ambiente, como recomienda la comunidad científica, cuando se constata un peligroso auge del negacionismo climático (López, 2021). En definitiva, en un mundo de posverdad, la educación mediática constituye una eficaz herramienta para poner freno a la rápida circulación de contenidos falsos, sesgados y engañosos, porque la formación del pensamiento crítico es vital para que los ciudadanos adquieran las habilidades de pensamiento crítico necesarias para evaluar las fuentes, el propósito y la evidencia de la información, convirtiéndose en consumidores más inteligentes y participantes activos de la democracia, porque no se debe olvidar que el flujo libre de información de calidad es la base de una democracia sana (Hulick, 2023). En este sentido, podemos afirmar que los trabajos e

investigaciones que integran este libro, *La alfabetización mediática e informacional en la era de la desinformación. Retos y propuestas de desarrollo*, compartimos un propósito común: contribuir al desarrollo de la Alfabetización Mediática e Informacional que, en España, tiene todavía un largo camino por recorrer.

3.

ESTRUCTURA DE LA OBRA LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL EN LA ERA DE LA DESINFORMACIÓN. RETOS Y PROPUESTAS DE DESARROLLO

La presente obra colectiva se articula en torno a una estructura en dos bloques que combinan la reflexión teórica, el análisis empírico y propuestas de acción orientadas a fortalecer la alfabetización mediática e informacional (AMI) en un contexto de grandes desafíos por el desarrollo de la digitalización y el auge de la desinformación. Con la participación de 45 investigadores e investigadoras de reconocida trayectoria, procedentes de universidades y entidades de España y Europa, la publicación se organiza en 27 capítulos que avanzan desde la conceptualización del campo de estudio hasta su institucionalización como política pública y derecho ciudadano.

3.1.

Bloque I. El campo científico de la AMI: debates y desafíos

El primer bloque ofrece una aproximación conceptual y analítica a los fundamentos del campo científico de la AMI, subrayando su relevancia como disciplina para una formación crítica de la ciudadanía ante las problemáticas de la desinformación, la polarización y la sobreabundancia informativa.

El capítulo inicial, elaborado por José Manuel Pérez Tornero, aborda el papel del servicio público audiovisual en la promoción de la alfabetización mediática, situando esta función en el núcleo de la misión democrática de los medios públicos europeos. Le sigue la contribución de Carmen Marta Lazo, quien plantea la AMI como instrumento esencial para la defensa de la democracia y la construcción de una ciudadanía activa, a través de un enfoque relacional y humanista centrado en la ética digital y la empatía comunicativa.

En el tercer capítulo, Charo Sádaba Chalezquer examina la estrategia de la Unión Europea frente a la desinformación, destacando el papel de la alfabetización mediática en las políticas comunitarias y el funcionamiento de observatorios como el *European Digital Media Observatory* (EDMO) y su red de hubs regionales, entre los que figura *Iberifier*. Su análisis identifica avances significativos en la coordinación europea, pero también carencias en la evaluación y la coherencia de las políticas nacionales.

Los capítulos siguientes profundizan en las funciones y dimensiones de la AMI desde perspectivas complementarias. Marc Pallarès Piquer y Juan Diego Hernández Albarracín delimitan las funciones descriptiva, crítica y tecnológica de la AMI, mientras que Beatriz Feijoo, Patricia Núñez-Gómez y Arantxa Vizcaíno-Verdú analizan el papel de la alfabetización ética y de la responsabilidad comunicativa en la formación de los adolescentes como prosumidores en entornos digitales persuasivos.

El eje tecnológico cobra especial relevancia con las aportaciones de Alfonso Gutiérrez Martín, Fátima Martín Gómez de Carvalho, Roberta Marilia Bezerra Moraes y Agustín García Matilla, quienes examinan los retos que plantea la inteligencia artificial para la educación mediática. Estos capítulos coinciden en reivindicar una alfabetización “centrada en el ser humano”, capaz de integrar ética, creatividad y regulación ante el avance de la automatización y los algoritmos.

Félix Ortega-Mohedano y su equipo de la Universidad de Salamanca complementan este enfoque desde la perspectiva juvenil, destacando oportunidades y riesgos de la IA en la educación mediática. En el ámbito institucional, Francisco Fernández Beltrán explora la incorporación de la AMI en los marcos normativos de las corporaciones públicas europeas, mientras que Luciano di Mele revisa la evolución del movimiento italiano de educación mediática y su consolidación en redes internacionales.

El bloque concluye con capítulos que amplían la mirada cultural y territorial. Rubén Nieto-González analiza la labor de las defensorías de las audiencias en las televisiones autonómicas españolas; María-José Establés examina la situación de la AMI en Castilla-La Mancha, con especial atención a las desigualdades territoriales; José Antonio Palao Errando reflexiona sobre la posverdad como mito cultural desde la “instrucción fílmica”; y Claudia Ferrando-Paulo y Teresa Sorolla-Romero reivindican las reescrituras fan (*fanfiction*) como prácticas de reapropiación crítica y subversiva de los relatos mediáticos.

En conjunto, este primer bloque configura una base teórica y crítica sólida, donde la AMI se entiende como un campo interdisciplinar que articula comunicación, educación, tecnología y ética, y como un instrumento fundamental para la regeneración democrática en sociedades altamente digitalizadas como las actuales.

3.2.

Bloque II. Propuestas para el desarrollo de la AMI

El segundo bloque se orienta hacia la praxis y la acción transformadora. Reúne propuestas, estudios empíricos y experiencias educativas que materializan la AMI en contextos concretos, desde el aula hasta las políticas de comunicación pública.

El texto de Joan Ferrés Prats, *Una educación mediática que desinforma*, abre el bloque con un análisis crítico de las contradiccio-

nes internas de la educación mediática contemporánea. El autor denuncia la marginación del inconsciente y la falta de atención a las emociones y sesgos cognitivos, reivindicando un modelo que combine pensamiento crítico y alfabetización emocional.

Andreu Casero-Ripollés y Gonzalo Peña-Ascacíbar desarrollan un diagnóstico sobre la desinformación electoral, destacando el papel de la AMI como herramienta preventiva ante la manipulación política. Proponen medidas de verificación, formación cívica y fortalecimiento institucional para blindar los procesos democráticos frente a la desinformación organizada.

El estudio de Bruna Scaratti Selau e Ignacio Aguaded examina la relación entre discursos de odio, redes sociales y construcción de la autoimagen juvenil. A partir de un enfoque empírico mixto, sus resultados revelan la urgencia de incorporar la dimensión emocional y estética en la AMI, vinculando la alfabetización con la salud mental y el bienestar digital.

En el capítulo siguiente, Paloma Contreras-Pulido formula una propuesta de *alfabetización mediática crítica, estructural y afectiva*, inspirada en la genealogía crítica de la educación popular latinoamericana. Propone avanzar hacia un *Plan Nacional de AMI* que incorpore la afectividad como eje de cohesión y empoderamiento social.

Nereida Carrillo Pérez, por su parte, plantea la AMI como compromiso democrático, abogando por pasar de un enfoque instrumental a uno ciudadano. Su texto ofrece recomendaciones para fomentar la participación cívica informada y combatir la pasividad informativa, especialmente entre jóvenes.

En el ámbito de la publicidad, Victoria Tur-Viñes e Ingrid Zaccipa-Infante exploran la relación entre alfabetización mediática y ciudadanía publicitaria, mostrando cómo las marcas pueden desempeñar un papel educativo en la construcción de valores éticos y críticos. Analizan casos concretos de campañas que promueven la responsabilidad social y la protección de menores frente a la saturación comercial.

Desde la educación primaria, Eva Herrero-Curiel y Belinda de Frutos Torres aportan una propuesta metodológica basada en la intervención en el aula. Su investigación, apoyada en la psicología cognitiva, demuestra que el desarrollo temprano de competencias mediáticas mejora la comprensión crítica y la capacidad de verificación informativa del alumnado.

El capítulo de Ainhoa Fernández de Arroyabe y su equipo analiza el programa educativo *Gasteiztxo*, dirigido a la educación secundaria en el País Vasco. A través de su evaluación, se evidencia la viabilidad de integrar competencias mediáticas y transversales en contextos escolares mediante metodologías activas y colaborativas.

Mónica Rodríguez Díaz y Raúl Rodríguez Ferrandis introducen la práctica del *fact-checking* en el aula como vía para fomentar el pensamiento crítico, conectando la verificación profesional con experiencias docentes. Santiago Tejedor y Stephanie Vick amplían la perspectiva al revisar proyectos de investigación sobre AMI – como *OMEDIALITERACY*, *IA-COM* o *Safenarrative*– que demuestran la expansión del campo como objeto científico y aplicado.

El capítulo de Adrián Beltrán Miralles, presidente de la asociación profesional adComunica, analiza el papel del periodismo local como agente de alfabetización y confianza pública. Su diagnóstico subraya el valor del periodismo de proximidad frente a la fatiga informativa y la polarización, proponiendo estrategias colaborativas entre medios, administraciones y ciudadanía.

A continuación, el capítulo de Juan Zafra, Director General del Club de Editores de España (CLABE), presenta el *Plan Nacional de Alfabetización Mediática, Informativa y Comunicacional (Plan AMIC)*, estructurado en nueve ejes estratégicos que incluyen la incorporación de la AMI en todos los niveles educativos, la modernización de la administración pública, la aprobación de medidas legislativas específicas y el establecimiento de compromisos verificables por parte de los medios de comunicación y las plataformas digitales. Este plan, inspirado en los *États Généraux de*

l'Information franceses, propone una gobernanza participativa que articule Estado, sociedad civil y sector privado.

Finalmente, Javier Marzal Felici, Roberto Arnau Roselló y María Soler Campillo cierran la obra con una reflexión global sobre los retos de la AMI en un mundo interconectado y desinformado. Su capítulo traza un mapa de medidas para impulsar la AMI en España y en el ámbito internacional, destacando el papel clave de las universidades, los reguladores audiovisuales y los medios públicos. Los autores subrayan que la alfabetización mediática debe concebirse como una política de Estado y una infraestructura ética esencial para la regeneración política y la calidad democrática.

Estas contribuciones, diversas pero convergentes, muestran con ejemplos y propuestas muy concretas cómo la AMI se puede orientar a la transformación social, la defensa de la democracia y la construcción de una ciudadanía digital crítica, ética y participativa. En definitiva, en este segundo bloque se pueden encontrar propuestas para impulsar la educación mediática en el marco de las políticas públicas y de la gobernanza democrática de la comunicación.

De este modo, la estructura de *La alfabetización mediática e informacional en la era de la desinformación. Retos y propuestas de desarrollo* responde a una lógica de progresión, que intenta conducir al lector o lectora desde un análisis conceptual al necesario compromiso político. Los dos bloques que integran esta obra convergen en una tesis común: la AMI es hoy un elemento imprescindible para la defensa de la democracia, la cohesión social y la participación ciudadana en la era digital.

Lejos de concebir la alfabetización mediática como mera competencia instrumental, la obra la plantea como un *derecho cívico y una condición de ciudadanía plena*, que debe ser promovida desde las instituciones públicas, la educación formal y no formal, los medios de comunicación y las plataformas tecnológicas. Con ese objetivo en mente, la obra se presenta no sólo como un diagnós-

tico del presente, sino como una hoja de ruta para las políticas de comunicación y educación del futuro inmediato.

4.

UN POCO DE CRONOLOGÍA, CRÉDITOS DE LA OBRA Y AGRADECIMIENTOS

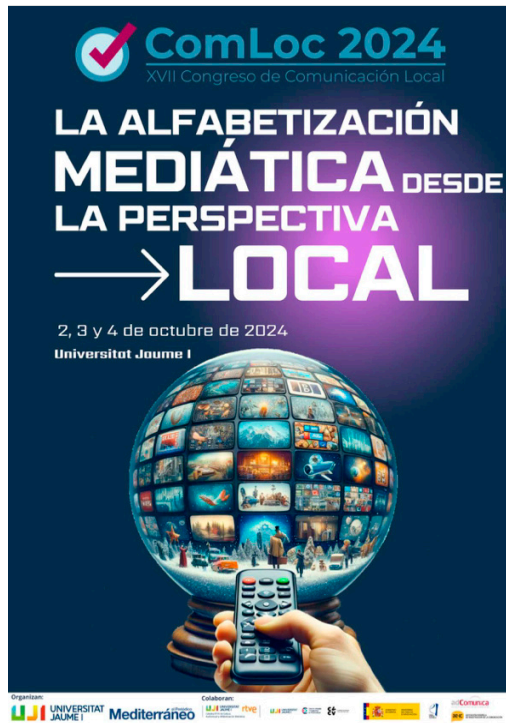
Creemos necesario contextualizar esta obra, *La alfabetización mediática e informacional en la era de la desinformación. Retos y propuestas de desarrollo*, en el marco de la trayectoria investigadora que venimos desarrollando en el seno del Grupo de Investigación ITACA de la Universitat Jaume I de Castellón.

En los últimos años, venimos trabajando en el estudio del ecosistema mediático, más específicamente, sobre el papel de los medios de comunicación públicos como agentes esenciales para la salud de nuestro sistema democrático. Primero lo hemos hecho, entre 2019 y 2022, abordando la problemática de la participación ciudadana en los medios de comunicación públicos, en el marco del proyecto de investigación PARCICOM, código RTI2018-093649-B-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, a través del estudio y análisis del concepto de participación ciudadana, desde múltiples perspectivas, con la colaboración de expertos nacionales e internacionales (Marzal-Felici, López-Olano y Soler-Campillo, 2021a). En segundo lugar, se abordó el análisis de experiencias de cocreación audiovisual en España y en Europa, mediante casos de estudio (Marzal-Felici, Moriano, Fieiras-Ceide, Vaz-Álvarez y Loriguillo-López, 2022), que dio lugar a la realización del *Informe sobre Innovación, Participación y Cocreación* que realizamos para la cadena pública autonómica *À Punt*, que también está disponible en acceso abierto (Marzal-Felici, López-Olano y Soler-Campillo, 2021b).

En 2023, pusimos en marcha un nuevo proyecto de investigación, evolución natural del anterior proyecto, sobre la “Alfabetización mediática en los medios de comunicación públicos”, AMI-EDUCOM, con código PID2022-138840NB-I00, codirigido por Javier Marzal Felici y Roberto Arnau Roselló, y financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y la Agencia Estatal de Investigación. En 2025, en el marco de este proyecto hemos publicado la obra *El análisis fílmico y el desafío de la educación mediática*, libro colectivo de acceso abierto, y que pone el acento en la necesidad de que la alfabetización mediática no olvide la importancia del universo del entretenimiento y de la ficción, y particularmente del cine, como campo de estudio para el desarrollo del pensamiento crítico de niños, jóvenes y de la ciudadanía en general.

La publicación de la obra colectiva *La alfabetización mediática e informacional en la era de la desinformación. Retos y propuestas de desarrollo* ha sido posible gracias a la financiación del proyecto AMI-EDUCOM, y al apoyo de la Cátedra RTVE de “Cultura Audiovisual y Alfabetización Mediática” de la Universidad Jaume I, creada en 2022, y de la Cátedra Interuniversitaria en la UJI de “Análisis y Prospectiva del Audiovisual”, financiada por el Consejo Audiovisual de la Comunidad Valenciana, lo que nos ha permitido multiplicar la organización de numerosas actividades de investigación, docentes, de formación del profesorado y de divulgación que desarrollamos en torno a la Alfabetización Mediática e Informacional.

Inicialmente, este libro nace de la celebración del XVII Congreso Internacional de Comunicación Local, celebrado en Castellón, los días 2, 3 y 4 de octubre de 2024, en la que participaron algunos/as de los principales expertos académicos en Alfabetización Mediática e Informacional de España, alrededor de una docena de especialistas reconocidos a nivel internacional, además de una veintena de investigadores que presentaron comunicaciones.



Cartel del XVII Congreso de Comunicación Local, ComLoc 2024

A principios de 2025, el Foro contra las Campañas de Desinformación, dependiente del Departamento de Seguridad Nacional de Presidencia del Gobierno, propuso a la Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia, la CNMC, la creación del Grupo de Trabajo de “Impulso a la Alfabetización Mediática”, bajo la coordinación de la Subdirección de Audiovisual de la CNMC y el grupo de investigación ITACA de la Universitat Jaume I, que dirigen dos editores de esta obra colectiva, Roberto Arnau Roselló y Javier Marzal Felici. Por otro lado, entre las actividades paralelas de apoyo al Grupo de Trabajo de la CNMC, desarrolladas por iniciativa del grupo de investigación ITACA-UJI, destacamos la celebración del Seminario online, el Webinar “Propuestas para impulsar la Alfabetización Mediática en España”, en la que participaron 21 expertos españoles en AMI, algunos de los cuales también habían participado en el ComLoc 2024. Queremos destacar muy

especialmente el trabajo realizado desde la CNMC, en concreto de José Ángel García Cabrera, Subdirector de Audiovisual en la CNMC, y de Rubén Samaniego Sánchez, jefe de área de Género y Alfabetización Mediática de la CNMC, con quienes ha sido muy fácil desarrollar una tarea de coordinación del Grupo de Trabajo de “Impulso a la Alfabetización Mediática”, por su esfuerzo y generosidad. También agradecemos a Rubén Nieto González, investigador contratado para el proyecto AMI-EDUCOM, su labor de apoyo a la coordinación desde la Universitat Jaume I, junto a Javier Marzal Felici.



Algunos de los carteles del Webinar “Propuestas para Impulsar la Alfabetización Mediática en España”, celebrado entre el 1 de abril y el 28 de mayo de 2025, a lo largo de 21 sesiones.

Así pues, esta obra colectiva, que está disponible en acceso abierto, en su versión digital en pdf y epub, ha sido posible gracias a la financiación del proyecto de investigación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades AMI-EDUCOM, de la Cátedra RTVE-UJI, de la Cátedra APA-CACV-UJI y de los fondos propios del grupo de investigación ITACA-UJI, que ejemplifican la cooperación interinstitucional necesaria para consolidar una estrategia nacional de educación mediática sostenible y evaluable. Nos emociona, en especial, que esta obra sea una de las primeras que inaugura la nueva Colección de libros Cuadernos de Pensamiento, Comunicación y Cultura, una colección de libros que publica la editorial Nau Llibres de Valencia, que ha adoptado un sistema de garantía de calidad riguroso, con la evaluación por pares de las obras publicadas, en un momento de grave crisis del libro académico en el campo de las humanidades y de las ciencias sociales.

Es nuestro propósito que *La alfabetización mediática e informacional en la era de la desinformación. Retos y propuestas de desarrollo* ofrezca algunas claves para impulsar la AMI como una herramienta de resistencia contra la desinformación, la hipercomunicación y la sobrecarga de información, y como contrapunto de la velocidad, saturación y superficialidad de la vida digital y mediática actual, como diría nuestro reciente premio Princesa de Asturias de Comunicación y Humanidades, Byung-Chul Han (2010). Confiamos en que sea así.

BLOQUE I.

El campo científico de la AMI: debates y desafíos

1 | El compromiso del servicio público audiovisual con la AMI¹

José Manuel Pérez Tornero, Universitat Autònoma de Barcelona,
JosepManuel.Perez@uab.cat

Resumen

La Alfabetización Mediática e Informativa se ha constituido como un objetivo estratégico global. Impulsada por la UNESCO, la Unión Europea trata de afrontar los efectos de la gran mediatización y, en particular, la desinformación. En este contexto, los servicios públicos audiovisuales (SPA) aparecen como claves para contrarrestar la manipulación informativa y promover el pensamiento crítico. La UNESCO y la UE han establecido un marco internacional de referencia para las políticas AMI; y, la UE las ha integrado en sus regulaciones a través de la Directiva de servicios

1 El objetivo de este texto es proporcionar información sobre la evolución de las políticas AMI para definir el compromiso de los servicios audiovisuales con dichas políticas. Para ello se ha utilizado, especialmente, documentación ofrecida por los diferentes organismos internacionales (especialmente, UNESCO y UE) y se han utilizado sistemas de búsqueda de información basados en IA para su identificación y sistematización.

audiovisuales. El capítulo examina el impacto de esta regulación en España y los retos futuros.

Abstract

Media and Information Literacy (MIL) has been established as a global strategic objective. Promoted by UNESCO, the European Union is seeking to address the effects of widespread media coverage and, in particular, misinformation. In this context, public audiovisual services (PAS) appear to be key to counteracting information manipulation and promoting critical thinking. UNESCO and the EU have established an international reference framework for AMI policies, and the EU has integrated them into its regulations through the Audiovisual Media Services Directive. The chapter examines the impact of this regulation in Spain and the challenges ahead.

1.

LA AMI EN LA AGENDA POLÍTICA GLOBAL

La alfabetización mediática e informacional –AMI, por sus siglas en castellano, y Media and Information Literacy o MIL, por sus siglas en inglés– se ha convertido durante los últimos años en una reivindicación ampliamente compartida por múltiples organizaciones internacionales (UNESCO, 2024; OCDE, 2024; Parlamento Europeo, 2024a), Estados, organizaciones no gubernamentales y expertos.

La razón de esta preocupación radica en que a la AMI se le atribuye un papel clave y estratégico para afrontar los múltiples problemas de la denominada gran mediatización (Pérez Tornero, 2020). Problemas que van desde la protección de la infancia, los trastornos derivados de la adicción a las pantallas, de la dispersión

de la atención, hasta aquellos que impactan plenamente en cuestiones sociopolíticas como la regulación de los medios, la lucha contra la desinformación y los lenguajes de odio, los problemas de la fragmentación social, de la polarización y la erosión de las instituciones democráticas, entre otros.

En coherencia con ello, los principales organismos internacionales y numerosos Estados están actualizando de forma continua sus políticas y recomendaciones sobre AMI, proponiendo protocolos de actuación y generando políticas activas sobre la materia. Entre ellos destacan especialmente dos que han liderado las políticas de alfabetización mediática en los últimos tiempos: la UNESCO y la Unión Europea.

2.

EL IMPULSO DE LA UNESCO

La UNESCO, agencia de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), ha acreditado un largo recorrido en el campo de la AMI. El origen de este recorrido hay que situarlo en los años 80 del siglo XX y se expresa a través de la reivindicación de lo que se denominó entonces educación en medios –concepto que constituye un precedente claro de la AMI–. En este sentido, hay que destacar los siguientes hitos, distanciados entre ellos unos diez años, que marcaron significativos enfoques de la cuestión: a) 1982, la declaración de Grünwald; b) 1990, la declaración de Toulouse (Nuevas direcciones en educación en medios, 1990); y c) 2002, la declaración de Sevilla.

Todas estas declaraciones tienen en común poner de relieve la necesidad de establecer estrategias educativas con respecto al sistema mediático vigente en cada momento. En los 80, un sistema dominado por la televisión y los medios masivos. En los 90, un panorama que se estructuró en torno a la implantación de Internet

y de la web. Y en los años 2000, en relación con el proyecto de la sociedad de la información y el conocimiento, que se desarrolló en torno a la hegemonía creciente de los medios digitales.

Avanzado el nuevo siglo, con el proyecto Mentor –en el que interviene la UNESCO, pero está sostenido por la UE– se da un paso adelante en sentido práctico. Aquel proyecto avanzó un primer currículo de educación en medios para profesores, aunque acotado al área mediterránea.

Ese currículo, elaborado por expertos del sector, conoció su primera versión tras la conferencia celebrada en Tesalónica en el año 2003 y una segunda versión en marzo de 2004. Fue, sin duda, el precedente de lo que más adelante se conocería como el Currículo AMI de la UNESCO para profesores.

El citado currículo de la UNESCO parte de un primer documento, *Teacher Training Curricula for Media and Information Literacy: Background Strategy Paper International* (Pérez Tornero, 2008b), que, elaborado sucesivamente por diversas comisiones de expertos, da lugar más adelante a *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers* (Wilson, Carolyne, Grizzle y otros, 2011).

A la vez que este currículo para profesores se va extendiendo, la UNESCO avanza en dos estrategias complementarias: la constitución de una red de universidades, UNESCO UNITWIN MILID, con el objetivo de consolidar científica y académicamente la disciplina de AMI; y la creación de la Global Alliance for Media and Information Literacy (GAPMIL).

La red MILID se constituyó de común acuerdo con un programa de la ONU, la Alianza de Civilizaciones (UNAOC), y en torno a nueve universidades fundadoras de la red: la Universidad Autónoma de Barcelona (España), la Universidad de El Cairo (Egipto), la Universidad de Tsinghua (China), la Universidad Temple (EE. UU.), la Universidad Tecnológica de Queensland (Australia), la Universidad de São Paulo (Brasil), la Universidad de Kingston (Jamaica) y la Universidad Mohammed Ben Abdellah (Marruecos).

Los objetivos de aquella red se establecieron en un primer acuerdo firmado por todas las universidades con la UNESCO y la UNAOC y reflejaban los siguientes objetivos:

1. Actuar como observatorio para analizar críticamente el papel de la alfabetización mediática e informacional (MIL) como catalizadora de la participación cívica, la democracia y el desarrollo; como promotora de medios de comunicación libres, independientes y plurales; así como su contribución a la prevención y resolución de conflictos y de tensiones y polarizaciones interculturales.
2. Potenciar la investigación intercultural y cooperativa sobre MIL y los intercambios entre universidades y medios de comunicación, fomentando iniciativas de MIL orientadas al respeto de los derechos humanos, la dignidad y la diversidad cultural.
3. Desarrollar en las universidades participantes prácticas educativas y de producción mediática que contribuyan a disolver prejuicios y barreras interculturales, y que favorezcan el diálogo y la cooperación global entre la ciudadanía, así como entre instituciones sociales y políticas de todo el mundo. Además de la dimensión internacional, estas prácticas tendrán reflejo a nivel local en las ocho ciudades o barrios donde se ubican las universidades socias.
4. Promover acciones globales relacionadas con MIL (incluida la adaptación del Currículo de MIL para la formación del profesorado de la UNESCO y otras herramientas pertinentes, publicaciones, congresos, seminarios, recursos didácticos y programas de intercambio de profesorado y estudiantado) que puedan contribuir a estimular el diálogo y la comprensión entre personas de distintas culturas y sociedades, así como dentro de ellas.
5. Crear un centro virtual para investigar, estudiar y desarrollar iniciativas de MIL orientadas a la generación de

proyectos y publicaciones que vinculen universidades y centros de investigación.

6. Promover y apoyar otras iniciativas mediáticas globales que puedan reforzar la participación cívica mediante sistemas de medios e información abiertos, libres e independientes que favorezcan el diálogo y la cooperación intercultural.
7. Fomentar y apoyar la participación ciudadana, así como a las instituciones educativas y culturales cuyas iniciativas impulsen la alfabetización mediática e informacional, la cooperación y el diálogo intercultural.

Con motivo de la constitución en Fez, se produjo la declaración de Fez (2011), en la que ya se afirma la idea de que la AMI es un derecho humano fundamental y clave para alcanzar el desarrollo y el bienestar en las nuevas sociedades de la información.

Tras la conferencia de Sevilla y la declaración de Fez, la voluntad de la UNESCO de desarrollar el movimiento de AMI en cooperación con la UE se concreta en la organización de dos foros europeos sobre alfabetización mediática: París, 2014 (primer Foro Europeo de Media Literacy) y, el segundo, Riga, 2016 (declaración de Riga) con ocasión del II Foro Europeo de Media Literacy.

Tras esas declaraciones y conferencias, la política de AMI de la UNESCO se va ampliando y reforzando con la aportación de nuevas perspectivas y desarrollos, entre los que hay que anotar, especialmente, la declaración de Belgrado (2019), la declaración de Seúl, entre otras.

Pero la resonancia del trabajo de la UNESCO en AMI se potencia desde el año 2012, cuando se establece la Global Media and Information Literacy Week, una convocatoria anual a la acción para que los países adopten políticas específicas y colaboren en torno a la MIL (UNESCO, 2024f; UNESCO, s. f.-a).

Esta movilización global se articula, además, mediante la ampliación y consolidación de algunas redes existentes y la constitución de nuevas.

La Red Universitaria MILID se refuerza e integra nuevos miembros y acaba por constituirse como una infraestructura académica global de referencia dedicada a la investigación, la docencia y la transferencia en alfabetización mediática e informacional. Como subraya la UNESCO (2011b), este ecosistema académico cumple un papel decisivo en la formulación de currículos internacionales de AMI, tarea consolidada en la actualización global del Media and Information Literacy Curriculum para docentes publicada en 2021 (UNESCO, 2021b). A su vez, la UNESCO (2013b) lanzó GAPMIL (Alianza Global para la MIL), que poco a poco se fue convirtiendo en un pilar complementario del movimiento iniciado por la MILID Network: movimiento estratégico para orientar a los Estados en el diseño de políticas públicas en AMI, proporcionando marcos normativos, indicadores y estrategias de gobernanza multinivel.

En el año 2025, en la Global MIL Week de Cartagena de Indias, la UNESCO da un paso decisivo. Agrupa las redes existentes hasta ahora (MILID Network y GAPMIL) en una nueva alianza: ambas entidades se funden en la UNESCO Media and Information Literacy Alliance. Esta alianza agrupa a actores de más de un centenar de países y coordina un esfuerzo global para difundir las buenas prácticas en materia de AMI.

Ha sido la misma UNESCO la que ha situado la alfabetización mediática e informacional en el centro de una estrategia geopolítica más amplia. Si en un principio estuvo ligada a la educación y a la adquisición de habilidades ante los medios, poco a poco ha ido convirtiéndose en una dimensión clave para la protección de la democracia, la lucha contra la desinformación y las guerras híbridas. De acuerdo con la UNESCO (2022b), la AMI ya no se concibe únicamente como un recurso educativo, sino como una infraestructura esencial para la seguridad cognitiva y la gobernanza democrática del siglo XXI, especialmente ante la expansión de plataformas digitales globales y la irrupción de la inteligencia artificial generativa.

En este contexto, Naciones Unidas ha subrayado el nuevo perfil sociopolítico de la AMI a través de la celebración anual de la Global Media and Information Literacy Week. Se ha concebido esta celebración como una llamada y un recordatorio dirigidos a los Estados para que adopten políticas nacionales específicas en AMI, con un enfoque dirigido hacia la defensa de los derechos humanos y una ciudadanía activa y participativa (UNESCO, 2024g). Esta nueva visión sobre la AMI ha cristalizado, además, en documentos estratégicos recientes como el *Guidance for Regulating Digital Platforms* (UNESCO, 2023b), que reconoce la alfabetización mediática –junto con la regulación y la transparencia algorítmica– como un elemento imprescindible para garantizar ecosistemas informativos seguros, plurales y democráticos a escala global.

La UNESCO ha desarrollado en paralelo otros marcos normativos que convergen estratégicamente con la alfabetización mediática e informacional (AMI) en la construcción de una ciudadanía digital crítica y responsable. La Recomendación sobre la Ética de la Inteligencia Artificial, aprobada por unanimidad por los 193 Estados miembros el 23 de noviembre de 2021, establece principios globales sobre transparencia algorítmica, justicia social, protección de datos y supervisión humana de los sistemas de IA. Este instrumento configura un marco ético que complementa la dimensión crítica de la AMI ante la automatización de los procesos de información.

Además, la UNESCO ha impulsado su Marco de Competencias Digitales y de Alfabetización Mediática e Informacional (*Media and Information Literacy and Digital Competencies Framework*), orientado a programas educativos nacionales que fortalezcan la autonomía digital, la seguridad informacional y la participación activa en entornos digitales.

Ambos documentos, aunque formalmente independientes, se articulan dentro de la línea de la AMI como parte de una estrate-

gia sistémica de gobernanza cognitiva global en la que la alfabetización mediática ya no se limita a los medios de comunicación tradicionales, sino que incorpora los nuevos desarrollos digitales basados en Internet, la interactividad y la IA. Ponen especial énfasis en los desafíos éticos, cognitivos y culturales derivados de los modelos de lenguaje, los algoritmos y las plataformas digitales, en la medida en que constituyen una nueva arquitectura de poder y la base para la convivencia y la paz mundial.

3.

EL ENFOQUE DE LA UNIÓN EUROPEA

Por su parte, desde finales de los años noventa, la Unión Europea ha desarrollado una trayectoria progresiva en torno a lo que inicialmente denominó alfabetización digital, entendida como la capacidad de la ciudadanía para adquirir competencias técnicas que le permitieran integrarse en la economía del conocimiento emergente. Este enfoque, fuertemente inspirado por la lógica del aprendizaje permanente formulada en el Informe Delors (UNESCO, 1996), se consolidó institucionalmente con la Estrategia de Lisboa (2000) y cristalizó en el Marco Europeo de Competencias Digitales (DigComp), lanzado por primera vez en 2013 y actualizado en sucesivas versiones (Carretero, Vuorikari y Punie, 2017; Cosgrove y Cachia, 2025), que orienta desde entonces políticas educativas, formativas y de empleabilidad en toda la UE.

Más adelante, se produjo un giro significativo de la política de la UE. De empezar considerando la alfabetización digital solo como una competencia necesaria para adaptarse a la transformación digital, se fue evolucionando poco a poco hacia una visión más amplia y de carácter cultural y sociopolítico: ligando así la AMI con las industrias creativas y con un ideal de ciudadanía activa y participativa comprometida con el pensamiento crítico y la lucha contra la desinformación.

El informe *Current Trends on Media Literacy in Europe* (Pérez Tornero, 2006) marcó un punto de inflexión en la manera en que la Unión Europea conceptualizaba la alfabetización digital y mediática. Elaborado por encargo de la Comisión Europea, este estudio constituyó el primer diagnóstico sistemático sobre los «enfoques existentes –y posibles–» de la media literacy en los Estados miembros. El citado informe se estructuraba en tres dimensiones: en primer lugar, una revisión conceptual que situaba la alfabetización mediática en relación con la educación en medios, la alfabetización digital y las competencias ciudadanas; en segundo lugar, un mapeo de las políticas nacionales llevadas a cabo en distintos países europeos; y, finalmente, un conjunto de recomendaciones estratégicas dirigidas tanto a la Comisión como a los gobiernos nacionales para elevar los niveles de alfabetización mediática en la UE.

Entre sus aportaciones principales destacan:

1. La identificación de tres modelos de intervención –proteccionista, promocional y un modelo mixto (de protección y de promoción) que incorporaba la dimensión de la ciudadanía activa–;
2. El reconocimiento de que la alfabetización mediática no debía entenderse solo como un asunto educativo, sino también como un ámbito de política cultural y regulatoria; y
3. La recomendación de establecer un marco común europeo de indicadores para evaluar los niveles de media literacy.

Asimismo, el informe ponía el foco en un doble eje constitutivo: la dimensión creativo/productiva (capacidad de los ciudadanos para crear contenidos) y la dimensión crítica/participativa (capacidad para acceder, comprender, analizar y responder a los medios). El documento advertía de que el emergente ecosistema digital transformaría radicalmente el papel del consumidor/usuario, que se convertiría, poco a poco, en un agente activo del sistema comunicacional, exigiendo, por tanto, nuevas políticas de cooperación entre industria, reguladores, academia y sociedad civil.

Las recomendaciones del estudio incluían la creación de un grupo permanente de expertos europeos, la sistematización de buenas prácticas, la incorporación de la media literacy en los planes educativos y la generación de campañas públicas de sensibilización dirigidas a toda la ciudadanía, no solo al sistema escolar.

Las consecuencias del citado análisis se sintieron pronto en la actividad de la Comisión. Sirvió, en primer lugar, como base directa para informes posteriores encargados por la Comisión que trataban de formular indicadores válidos para la evaluación de políticas públicas –como el Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels in Europe (Pérez Tornero y Celot, 2009)– y contribuyó a la incorporación formal del mandato de alfabetización mediática en la normativa audiovisual europea, lo que evidencia su influencia estructural en la gobernanza comunitaria del concepto. En las conclusiones de este estudio se establecieron los principios que marcarían la estrategia comunitaria posterior: armonización de indicadores, cooperación multiactor (reguladores, medios, academia y sociedad civil) y reconocimiento explícito de la alfabetización mediática como política democrática y cultural, no exclusivamente educativa. La senda abierta por todos estos trabajos influyó significativamente en las tareas del grupo de expertos de alto nivel de la Comisión y en las sucesivas revisiones de la Directiva Audiovisual, a las que el principio de la alfabetización mediática se añadiría de un modo muy significativo y daría lugar al desarrollo de políticas específicas dentro de los diferentes Estados europeos.

4.

EL PAPEL DE LA DIRECTIVA EUROPEA SOBRE SERVICIOS AUDIOVISUALES

De hecho, en torno al año 2000, el enfoque derivado de todos estos estudios evolucionó hacia una comprensión culturalmente más ambiciosa de la media literacy, entendida ya no solo como

competencia técnica, sino como capacidad crítica para interactuar con los medios y fortalecer la autonomía cultural europea frente a la creciente hegemonía audiovisual estadounidense. Este giro cultural cristalizó en la Directiva de Servicios de Comunicación Audiovisual (AVMSD 2007/65/CE, revisada en 2010 y 2018), que por primera vez impuso a los Estados miembros la obligación legal de promover la alfabetización mediática. Paralelamente, la Comisión Europea creó en 2006 un High-Level Expert Group on Media Literacy e impulsó foros, proyectos piloto y recomendaciones estratégicas (Comisión Europea, 2007, 2009), inaugurando con ello una estrategia coordinada y permanente en la materia.

A partir de 2018, la media literacy adquirió un nuevo significado dentro de una lógica claramente geopolítica y democrática, vinculada a la lucha contra la desinformación, la injerencia electoral y las guerras híbridas. En este contexto se creó en 2020 el Observatorio Europeo de Medios Digitales (EDMO) como infraestructura de coordinación entre academia, verificadores, medios y centros tecnológicos frente a la desinformación (Comisión Europea, 2020). Este proceso desembocó posteriormente en el Digital Services Act (DSA) y el Digital Markets Act (DMA), adoptados entre 2022 y 2024, que establecen obligaciones regulatorias sin precedentes para las grandes plataformas digitales, incluyendo exigencias explícitas de transparencia algorítmica y promoción activa de alfabetización mediática (Comisión Europea y Parlamento Europeo, 2022c).

Este giro no se limita ya a la alfabetización como política educativa o cultural, sino que se inscribe dentro de una comprensión más amplia de la gobernanza digital europea, en la que la media literacy pasa a integrar un modelo regulatorio orientado a la gestión sistémica de los riesgos informativos. Según subraya la Comisión Europea (2022), la AMI –junto con la transparencia algorítmica, la protección de datos y los mecanismos de supervisión democrática de las plataformas– se convierte en un pilar estructural del nuevo marco regulatorio del ecosistema digital. En este contexto,

la Digital Services Act (DSA) introduce obligaciones concretas para las grandes plataformas en materia de mitigación de riesgos sistémicos (como la desinformación, la manipulación informativa o los contenidos que afecten a procesos electorales), exigiendo, además, que incorporen mecanismos activos de promoción de alfabetización mediática y empoderamiento ciudadano (Comisión Europea y Parlamento Europeo, 2022c). Este nuevo enfoque de la media literacy supera la lógica puramente formativa o moralizante de la media literacy tradicional y se configura como una obligación estructural del propio diseño de las plataformas. Es precisamente en esta tesitura donde la alfabetización mediática se entiende por parte de la UE como una capacidad preventiva, un mecanismo de resiliencia democrática y una condición necesaria para la salud informativa de las sociedades europeas. Con este giro, la AMI deja de ser únicamente una competencia individual para convertirse en una política pública estructural y un principio normativo de gobernanza digital, plenamente integrado en las estrategias legales, tecnológicas y geopolíticas de la Unión Europea.

5.

EL IMPACTO DE LA DIRECTIVA

La revisión de la Directiva de Servicios de Comunicación Audiovisual (AVMSD) en 2018 consolidó por primera vez un mandato explícito para que los Estados miembros promovieran, fortalecieran y evaluaran de forma activa la alfabetización mediática entre toda la población, expandiendo esta misión más allá del ámbito educativo formal y situándola también en la esfera mediática y cultural.

La Directiva adopta una lógica de subsidiariedad, delegando en los Estados la implementación concreta de estas estrategias, pero, en realidad, la Comisión Europea ha sido la que ha liderado el proyecto y la que ha acompañado constantemente el proceso

con orientaciones estratégicas específicas, incluyendo informes sobre los progresos nacionales y directrices para armonizar el modo en que deben ser reportadas las iniciativas en materia de AMI (Comisión Europea, 2023).

En la línea de la Directiva, hay que señalar el papel que han desempeñado los reguladores europeos del audiovisual. Siguiendo los consejos de la Comisión, los reguladores se agrupan en el Grupo Europeo de Reguladores Audiovisuales (ERGA) y, apoyados por el EDMO, han impulsado la cooperación entre verificadores, plataformas digitales y radiotelevisiones públicas, subrayando el hecho de que estas últimas tienen una responsabilidad central no solo como productoras de contenidos, sino como agentes activos en la formación crítica de la ciudadanía (Comisión Europea, 2020).

Hay que destacar que, a partir de la Directiva, los servicios públicos audiovisuales (PSB) han comenzado a desplegar estrategias cada vez más sistemáticas de alfabetización mediática, superando la fragmentación y la dispersión de años anteriores.

La European Broadcasting Union (EBU) ha sido una gran promotora de esta nueva dimensión de los servicios públicos. Ha puesto de relieve cómo sus miembros están desarrollando programas escolares, comunitarios y editoriales orientados al pensamiento crítico, la verificación y la producción responsable de contenidos (EBU, 2012, 2023).

En este contexto, los servicios públicos audiovisuales se empiezan a consolidar como infraestructuras cívicas esenciales para el desarrollo de la AMI, conjugando la cooperación con instituciones académicas y potenciando acciones de formación y de difusión de la AMI.

Finalmente, la Digital Services Act (DSA), adoptada en 2022, introduce obligaciones sin precedentes para las grandes plataformas digitales en materia de mitigación de riesgos sistémicos –incluida la desinformación y la manipulación electoral– y establece explícitamente la necesidad de que dichos actores contribuyan al fomento

de la alfabetización mediática como parte de su responsabilidad estructural (Comisión Europea y Parlamento Europeo, 2022c).

6.

EL CASO ESPAÑOL

En España, los servicios públicos audiovisuales –titulares el Estado, las comunidades autónomas y, en ciertos casos, los municipios– se conciben como instituciones orientadas a garantizar y ampliar los derechos a la información, la educación y la cultura. Desde la Ley 7/2010, General de la Comunicación Audiovisual, el marco jurídico delimita su función social y su contribución a una ciudadanía activa. Sin embargo, la alfabetización mediática e informacional (AMI) apenas figuraba de forma explícita hasta que la Directiva (UE) 2018/1808 incorporó obligaciones específicas para que los Estados miembros promovieran, evaluaran y reportaran medidas de AMI, así como para que los prestadores –públicos y privados– facilitaran herramientas eficaces (Consejo de la Unión Europea y Parlamento Europeo, 2018). La Comunicación de la Comisión de 2023 precisó, además, el alcance y contenido de los informes nacionales previstos por el artículo 33a (33 bis en la versión española consolidada), armonizando criterios de seguimiento entre países (Comisión Europea, 2023).

España materializó este giro con la Ley 13/2022, de 7 de julio, General de Comunicación Audiovisual, que consagra la AMI como principio rector, la define con mayor detalle y establece obligaciones de coordinación y reporte, con atención especial a los menores y al papel de la autoridad audiovisual competente (art. 10) (BOE, 2022). En coherencia con la Ley 3/2013, la CNMC asumió la supervisión del mercado audiovisual y la elaboración de informes trienales sobre AMI. La entrada en vigor del Reglamento (UE) 2022/2065, Digital Services Act (DSA), obliga a las grandes plata-

formas a mitigar los denominados riesgos sistémicos –entre ellos desinformación y manipulación electoral– y reconoce explícitamente la contribución a la AMI como parte de su responsabilidad estructural (Comisión Europea y Parlamento Europeo, 2022c).

En este entorno, el sistema público audiovisual –con RTVE y las radiotelevisiones autonómicas– se configuraba, al menos sobre el papel, como un sistema capaz de producir información de calidad, rendir cuentas editorialmente y asumir una función formativa en cooperación con reguladores y redes académicas. Lo previsible, también sobre el papel, sería una transición desde un interés académico-educativo fragmentado hacia un régimen normativo y de gobernanza que integra la AMI en la misión del servicio público y en la regulación del ecosistema digital. Ese teórico recorrido no parte de cero: el diagnóstico estatal sobre competencias audiovisuales, dirigido por Ferrés i Prats, García Matilla, Aguaded y otros colegas (2011), puso de relieve la carencia de estructuras y servicios para la ciudadanía en distintas dimensiones de competencia mediática y reclamó políticas públicas intersectoriales.

Sin embargo, a pesar de todo, casi toda la investigación académica sobre la materia seguía advirtiendo el sesgo instrumental de la educación en medios –centrada en el manejo de dispositivos más que en la lectura crítica– y la insuficiente articulación con las responsabilidades del servicio público (Medina-Vidal, Briones y Hernández, 2017).

Prueba de todo ello es la falta de sistematización del currículo educativo en materia de AMI, la ausencia de programas sistemáticos de formación en materia audiovisual –lo que se ha puesto muy en evidencia con motivo de la nueva redacción de la Ley del Cine y el renovado proyecto del actual Ministerio de Cultura de relanzar la integración de la educación audiovisual en la enseñanza– y, en general, la falta de coordinación de las distintas instancias que deberían incorporar políticas de AMI: Ministerio de Educación, consejerías de educación, medios públicos de comunicación, etc.

7.

EL COVID Y EL RELANZAMIENTO DE LA AMI

Curiosamente fue una catástrofe humanitaria, la pandemia de la COVID-19 (2020-21), la que reforzó la necesidad de impulsar políticas de alfabetización mediática de un modo coordinado. La COVID planteó claramente la necesidad de desarrollar competencias digitales críticas ante el nuevo impulso adquirido por las actividades virtuales, especialmente la educación en red; la necesidad de impulsar la educación mediática y las habilidades digitales en sectores vulnerables (por edad o condición social); y la necesaria implicación de las instituciones públicas y los servicios audiovisuales públicos en AMI.

A pesar de todo, el resultado final sigue siendo una descoordinación patente y la falta de una base conceptual compartida por los diferentes actores.

En todo caso, algunas iniciativas merecen ser reseñadas:

En marzo de 2020 el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (MEFPD) y RTVE lanzaron “Aprendemos en casa”, una programación diaria en Clan y La 2 dirigida al alumnado de 6–16 años, diseñada para sostener el aprendizaje durante el confinamiento y con especial foco en colectivos vulnerables (La Moncloa, 2020; MEFPD, 2020; RTVE, 2020). Aunque su propósito era pedagógico general, consolidó la idea de que RTVE tenía que cumplir la misión clave de convertirse en agente de mediación cultural y educativa y especialmente en materia de AMI.

A partir de 2020, RTVE amplió esta misión con VerificaRTVE, unidad de verificación y producción de contenidos orientados a fomentar el pensamiento crítico y combatir la desinformación, acompañada de guías, talleres y alianzas sectoriales.

El lanzamiento de varias iniciativas financiadas por el programa Next Generation EU que incluían desde la promoción de com-

petencias digitales para la ciudadanía hasta un amplio programa de formación audiovisual destinado a potenciar la industria cultural.

En el plano autonómico, el Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC) impulsó EduMediaTest, una herramienta gratuita y validada académicamente para evaluar y formar la competencia mediática del alumnado (Ferrés, Figueras y Ambròs, 2022), lo que ejemplifica la capilaridad territorial de la AMI y su integración con políticas de infancia y educación.

En materia de seguimiento y evaluación, la CNMC ha puesto en marcha el ciclo de informes exigido por la Ley 13/2022. Primero, aprobó un informe (15/12/2022) focalizado en prestadores estatales, basado en cuestionario (INF/DTSA/143/22) (CNMC, 2022). Posteriormente, publicó el informe trienal 2020–2022 (9/5/2024), que amplía cobertura y sienta un estándar de reporting alineado con las orientaciones de la Comisión (CNMC, 2023; Comisión Europea, 2023).

En todo caso, el balance que cabe hacer de todas estas iniciativas se puede resumir en tres puntos:

1. Por un lado, existe un abanico heterogéneo de iniciativas – RTVE, autonómicas y otros operadores –, todas ellas loables pero dispersas y de alcance limitado.
2. Por otro lado, los problemas de erosión de la esfera pública democrática –polarización, desinformación, guerras híbridas, etc.– se van haciendo cada día más patentes y exigiendo acciones más contundentes.
3. Y, finalmente, se hace más patente la ausencia de la necesaria coordinación entre entidades a la hora de formular políticas de AMI. La desproporción del Estado y de las autonomías –a través de ministerios, consejerías y servicios públicos audiovisuales– a la hora de potenciar la AMI y la adquisición de habilidades digitales: hace que destinen mucho más presupuesto al desarrollo de productos de consumo, al desarrollo del mercado audiovisual y su industria y a la información

política –muchas veces tildada de falta de independencia y de calidad– que al estímulo de la participación ciudadana y del pensamiento crítico a través de la AMI.

8.

LAS OBLIGACIONES DE LOS SERVICIOS PÚBLICOS AUDIOVISUALES

En este contexto, desde nuestro punto de vista, se hace necesario movilizar a todos los sectores sociales e institucionales implicados en una acción coordinada en materia de AMI que podría formalizarse a través de un pacto de Estado o, como mínimo, de un sistema ágil de coordinación entre los diferentes actores del sector.

¿Cuáles son las razones que justifican este objetivo?

En primer lugar, que algunos de los objetivos explícitamente reconocidos por la normativa de servicios públicos audiovisuales –como, por ejemplo, la información veraz y objetiva, el derecho a la información, la participación y el derecho a estar bien informados– no pueden cumplirse sin una política bien coordinada y financiada de alfabetización mediática correspondiente. Lo mismo sucede con los objetivos de la igualdad cívica, la diversidad cultural e incluso el ejercicio de la ciudadanía política: sin una correspondiente alfabetización mediática, perderían la posibilidad de existir.

En segundo lugar, porque, pese a que en la mayoría de los medios audiovisuales públicos y privados –aunque hay que reconocer diferencias entre unos y otros– se han desarrollado iniciativas de AMI, lo cierto es que estas han prosperado en un clima de dispersión de esfuerzos, de escasa evaluación de resultados, y han tendido a ser más producto de un afán cosmético de justificar el

servicio público audiovisual que una auténtica voluntad de servicio. Esto queda claramente de manifiesto cuando se compara la cantidad invertida en programas de entretenimiento consumista y la cantidad destinada a programas informativos y formativos: la desproporción a favor de los primeros es enorme.

En tercer lugar, porque, pese a la acción –saludable– de algunos organismos reguladores y consejos asesores, la cuestión de la alfabetización mediática no ha dejado de ser meramente testimonial y muy escasa en resultados. Esto se aprecia en la escasa cantidad de recursos destinados a las acciones de AMI. Pero se hace más patente en el hecho de que –pese a que continuamente se apela a la evaluación de las políticas públicas– en materia de AMI la ausencia de un conjunto de indicadores específicos mínimamente consensuados es flagrante.

Todo esto indica que, aunque se han superado las barreras legales existentes para incorporar la alfabetización mediática al servicio público de las radiotelevisiones, y pese a que los poderes públicos y las instituciones han hecho, en los últimos tiempos, declaraciones y gestos simbólicos a favor de la AMI, sin embargo, los resultados concretos son todavía muy escasos.

9.

CAMPOS DE ACTUACIÓN

Conviene, por tanto, manifestar claramente cuáles serían las actuaciones que los servicios audiovisuales pueden prestar a la alfabetización mediática. A continuación, señalamos las que consideramos más necesarias.

1. Lucha contra la desinformación y la manipulación
 - a. Potenciación de los sistemas que garanticen la independencia informativa y su calidad. Lo que, aplicado a las radiotelevisiones públicas, significa asegurar la inde-

pendencia de la dirección editorial de los programas con respecto, por una parte, al Gobierno y a los partidos, y, por otra, con respecto a los intereses comerciales.

- b. Potenciación de los servicios destinados al periodismo de calidad y de los necesarios mecanismos de comprobación y verificación que este exige.
 - c. Potenciar el periodismo destinado a orientar a la ciudadanía y ayudarla a comprender el contexto de la información. Esto exige renunciar al infoentretenimiento, que tiende a mezclar el espectáculo con el conocimiento de los hechos –pero siempre en detrimento de este–; que prefiere estimular las reacciones emocionales a las racionales; y que acaba favoreciendo el sectarismo y la polarización, perjudicando así el debate público y banalizando la participación que la democracia exige. Solo asumiendo decisiones de este tipo se puede evitar la fragmentación social, la hegemonía de la propaganda, la desinformación y el lenguaje del odio.
 - d. Promover la comprensión y la crítica de la publicidad y de las relaciones públicas con objeto de limitar los efectos del consumismo y la continua espectacularización que este fomenta.
2. Contribución a los sistemas educativos y acciones de formación y educación
- a. Potenciación de los currículos de AMI en todos los niveles educativos, adaptados siempre a los contextos y necesidades concretas.
 - b. Fomentar la producción y el uso de contenidos educativos que puedan favorecer la AMI.
 - c. Desarrollar programas informativos específicos con objetivos educativos destinados al público joven.
 - d. Desarrollar una estrategia de coproducción con los sectores educativos sobre alfabetización mediática.

- e. Asegurar líneas eficaces de asesoría y orientación en materia de uso crítico y apropiado de los medios.
 - f. Apoyo a la investigación como fuente de conocimiento crítico sobre los medios y como medio para mejorar la comprensión de los efectos mediáticos, especialmente sobre el público más vulnerable.
 - g. Promover la producción de programas culturales y educativos (relacionados con medios, lenguajes y tecnologías).
 - h. Activar campañas de concienciación pública sobre la importancia de la AMI que favorezcan su desarrollo.
 - i. Lanzar espacios educativo-culturales donde se combine la actividad mediática con la presencial para favorecer la implicación de las políticas de AMI en la vida cotidiana de los centros educativos y de la sociedad en general.
3. Participación y transparencia
- a. Potenciación de los comités asesores y de los convenios de coproducción entre los agentes sociales que participan en la AMI.
 - b. Debate y participación en la construcción de los protocolos de funcionamiento y códigos de conducta relativos a los medios de comunicación y plataformas digitales.
 - c. Defensa activa de los públicos mediante una investigación permanente que asegure análisis de la fiabilidad de los estudios sobre impacto y audiencia.
 - d. Creación de espacios de participación pública en los medios de comunicación.
 - e. Activar la transparencia de los servicios públicos de información sobre sus propios procesos internos: periodismo, programación, contratación.

2 | Reflexiones acerca de la alfabetización mediática e informacional, como fórmula para salvaguardar la democracia

Carmen Marta Lazo, Universidad de Zaragoza, cmarta@unizar.es

Resumen

La sociedad contemporánea se enfrenta a una gran paradoja: nunca antes ha tenido acceso a un caudal de información tan desbordante y, sin embargo, nunca ha sido tan difícil discernir qué es verdad y cribar lo que es falso. El acceso a un vasto océano de datos, proveniente de fuentes diversas y de múltiples formatos, ha transformado la manera en que nos relacionamos con el conocimiento y la información. Sin embargo, la revolución digital también ha dado lugar a un fenómeno igualmente creciente: la desinformación. En este contexto, la alfabetización mediática e informacional (AMI) emerge como una herramienta crucial para empoderar a la ciuda-

danía y proteger las democracias de los peligros que conlleva el consumo y la difusión de contenidos falsos o manipulados.

Abstract

Reflections on media and information literacy as a formula for safeguarding democracy

Contemporary society faces a great paradox: never before has it had access to such an overwhelming wealth of information, yet never before has it been so difficult to discern what is true and sift out what is false. Access to a vast ocean of data, coming from diverse sources and in multiple formats, has transformed the way we relate to knowledge and information. However, the digital revolution has also given rise to an equally growing phenomenon: disinformation. In this context, media and information literacy (MIL) emerges as a crucial tool for empowering citizens and protecting democracies from the dangers posed by the consumption and dissemination of false or manipulated content.

1.

CONTEXTO DE LA DESINFORMACIÓN EN UNA SOCIEDAD CADA VEZ MÁS POLARIZADA

La desinformación, entendida como la propagación de información falsa, errónea o distorsionada, se ha diseminado con gran velocidad, principalmente a través de plataformas digitales. Redes sociales, foros, blogs y sitios web se han convertido en los principales vehículos de este tipo de información, en su polo negativo, alterando percepciones y afectando la toma de decisiones de millones de personas.

A lo largo de las últimas décadas, la accesibilidad a la información ha experimentado una expansión sin precedentes. Internet

ha permitido que cualquier persona, desde su hogar, pueda crear, distribuir y consumir contenidos de manera rápida y eficiente. Las redes sociales, en particular, han jugado una función importante en esta transformación, democratizando la comunicación y el acceso a la información. Facebook, X (antes Twitter), YouTube, Instagram y TikTok (America Ritail, 2023) son solo algunos ejemplos de plataformas que se han convertido en los principales canales a través de los cuales millones de personas se informan en exclusiva diariamente.

Sin embargo, esta “democratización” de la información ha traído consigo una serie de retos. En primer lugar, la cantidad de información generada y compartida cada día es desbordante. Según distintas estimaciones (eDiscovery, 2023), cada minuto se ven más casi 700.000 horas de vídeo en YouTube, se envían más de 240 millones de mensajes, se publican más de 347.222 entradas en X y se realizan más de 2,4 millones de búsquedas en Google, entre otras actividades en las distintas redes existentes, lo que supone un consumo que multiplicado por las veinticuatro horas del día es inmenso. Este volumen desmesurado dificulta la tarea de filtrar, analizar y validar los datos de manera correcta. La cantidad de información ha sobrepasado las capacidades humanas de atención y análisis, lo que provoca una sobresaturación informativa y un efecto de “ruido informativo” que afecta la calidad de los contenidos que consumimos.

1.1.

La velocidad de propagación de la desinformación

A esta sobrecarga informativa se le suma la rapidez con la que circulan los contenidos en las redes sociales. Los algoritmos de estas plataformas priorizan los contenidos que más llaman la atención, que son impactantes, sensacionalistas o polémicos, independientemente de que no sean veraces. Esto ha generado una “espiral de desinformación” en la que las informaciones falsas se convierten en virales y pueden alcanzar millones de personas en cuestión de

minutos, a menudo sin ser verificadas o contrastadas con fuentes fiables. Algunos estudios (Vosoughi, Roy & Aral, 2018) muestran que las noticias falsas son un 70% más propensas a ser compartidas y convertirse en fenómenos virales que la información verídica, con mayor impacto aún en contenidos de política que en temas de terrorismo, desastres naturales, ciencia, leyendas urbanas o información financiera. Esto ocurre porque las “fake news” tienen un impacto más fuerte en las emociones de los usuarios, al estar teñidas de cuestiones extrañas o morbosas. El hecho de entrecomillar el concepto de “noticias falsas”, se debe a que es un oxímoron, dado que una noticia por el hecho de ser tal, siempre tiene que ser verdadera y nunca puede ser falsa. Por tanto, la concepción pertinente es “informaciones falsas”. De hecho, la Comisión Europea (2018) desaconseja el uso del término “fake news”, prefiriendo el término “desinformación”. Esto se debe a que, según argumenta, los políticos han utilizado “fake news” para desacreditar a medios críticos que proporcionan información precisa y veraz, lo que hace que el término sea engañoso. La Comisión aboga por definir la desinformación como “toda información falsa, imprecisa, o engañosa, presentada y promovida para obtener ingresos o causar daño público intencionadamente” (Comisión Europea, 2018).

Además, el carácter partidista y tendencioso de la información en redes sociales contribuye a la creación de “burbujas informativas”. Los algoritmos que alimentan estas plataformas son diseñados para personalizar el contenido, mostrándonos solo aquello que coincide con nuestras creencias, intereses y comportamientos previos. Esto reduce la exposición a diferentes puntos de vista y refuerza nuestros prejuicios, estableciendo límites en el diálogo y el entendimiento entre distintos sectores de la sociedad. En este entorno, el análisis crítico de la información se convierte en un desafío, ya que las personas tienden a consumir solo aquello que refrenda y valida sus opiniones, sin confrontarlo con información diversa que contradiga sus puntos de vista, lo que nutre de manera exponencial los sesgos de confirmación de la ideología propia y ge-

nera a nivel colectivo cada vez más polarización y menos tolerancia respecto a perspectivas más reflexivas, abiertas y democráticas.

Las grandes corporaciones tecnológicas utilizan nuestros datos para personalizar los contenidos y anuncios que nos muestran para maximizar la retención de la atención. Este uso masivo de datos plantea serios riesgos para la privacidad de los individuos. Los algoritmos pueden manipular la información que vemos, influir en nuestras decisiones de compra, nuestras opiniones políticas e incluso nuestras creencias más profundas. En algunos casos, estos algoritmos no solo refuerzan nuestras opiniones previas, sino que nos empujan a adoptar ideas extremas, al amplificar ciertos mensajes y suprimir otros. Esta manipulación de la información a través de los datos personales no solo vulnera nuestra privacidad, sino que también atenta contra nuestra capacidad de tomar decisiones informadas y autónomas. Para corroborarlo, investigadores de la Universidad de Cambridge y Stanford (Youyou, et al., 2015) entrevistaron a más de 80 mil personas y descubrieron que los gustos de cada usuario en su cuenta de Facebook revelan más sobre su personalidad que las opiniones de sus amigos o familiares. Para obtener una imagen precisa de la personalidad de una persona, la aplicación necesita analizar una cantidad específica de “me gusta”: 10 para conocerla como un amigo, 70 como un vecino, 150 como un familiar y 300 como un cónyuge. Michal Kosinski, uno de los investigadores que lideró esta investigación, advierte sobre la importancia de ser conscientes de que nuestros gustos están disponibles no solo para nuestros amigos, sino también para nuestros enemigos.

1.2.

La banalización de la información y su impacto social

La desinformación no solo se refiere a la propagación deliberada de mentiras, sino también a la banalización y simplificación de los temas. En un mundo donde el espacio y el tiempo para la reflexión se reducen cada vez más, la información se presenta en forma de

titulares sensacionalistas, memes, imágenes impactantes y vídeos breves, que carecen de un análisis profundo. Este formato simplificado y emocionalmente cargado apela a la parte más visceral de nuestra mente, dificultando el ejercicio de pensamiento crítico y reflexión. Como resultado, la capacidad de la sociedad para tener debates constructivos y razonados se ve gravemente afectada.

La información se convierte en un producto de consumo y, al igual que cualquier otro producto, su valor se mide por su capacidad para captar la atención de los usuarios. Los algoritmos de las redes sociales favorecen contenidos que maximizan el tiempo de interacción, independientemente de su calidad informativa. Esto fomenta una cultura de la inmediatez y la superficialidad, donde la veracidad y el análisis en profundidad quedan relegados a un segundo plano, mientras que los contenidos emocionales y provocativos ocupan el centro del ágora informativa. La banalización de la información también afecta la confianza en los medios tradicionales, erosionando la autoridad de las fuentes verificadas y dificultando la distinción entre fuentes seguras y fiables y no fiables.

1.3.

El impacto de la desinformación en la democracia

El impacto de la desinformación va más allá de la manipulación de las opiniones de cada persona, tiene consecuencias peligrosas para la salud de la democracia. En primer lugar, la desinformación puede distorsionar los procesos electorales, influir en la opinión pública y generar una narrativa falsa que favorezca ciertos intereses políticos o económicos. Los “bots” y las cuentas falsas, utilizadas por actores malintencionados, pueden amplificar un mensaje falso y enmascararlo, haciendo que se perciba como legítimo. Esto altera la toma de decisiones y hace que el electorado se vea influido por información que es incorrecta o sesgada.

Además, la desinformación fomenta la polarización política. Las personas que consumen contenido desinformativo tienden

a radicalizarse cada vez más rápidamente y a adoptar posiciones extremas. En lugar de promover un debate informado y razonado, la desinformación genera divisiones profundas entre diferentes grupos sociales y políticos.

Esta polarización dificulta la capacidad de la sociedad para encontrar soluciones en común y de llegar a acuerdos que beneficien al conjunto de la población. La falta de confianza entre los distintos sectores de la sociedad debilita las instituciones democráticas y promueve la desconfianza hacia las autoridades.

2. LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL COMO SOLUCIÓN

La alfabetización mediática no solo se circunscribe a la verificación de información, además involucra una serie de competencias cognitivas, procesuales y emocionales que permiten a las personas acceder, analizar, evaluar y crear contenidos de manera reflexiva y responsable. En un mundo donde las plataformas tecnológicas controlan gran parte del flujo informativo, el desarrollo de estas habilidades es fundamental como fórmula para asegurar que la información no sea un arma de manipulación, sino una herramienta para el fortalecimiento de la democracia.

La alfabetización mediática e informacional (AMI) conlleva un conjunto de competencias que permite a las personas acceder, analizar, evaluar y crear contenidos en diferentes medios, con un enfoque crítico y ético. En otras palabras, la AMI no solo busca enseñar a las personas cómo acceder a la información, sino también cómo evaluarla, filtrarla y, si es necesario, cuestionarla. Este tipo de alfabetización implica la capacidad de discernir entre lo verdadero y lo falso, de identificar los sesgos y las intenciones que se esconden detrás de los mensajes, y de comprender cómo los algoritmos de las redes sociales influyen en nuestras percepciones.

Las competencias clave dentro de la AMI incluyen:

1. Acceso y navegación crítica: Saber cómo buscar, localizar y acceder a información de manera ética y responsable. Esto implica comprender las fuentes de la información, evaluar su relevancia y asegurarse de que provenga de una fuente autorizada y fiable.
2. Análisis y evaluación: Ser capaz de analizar la fiabilidad de la información, identificar las intenciones que hay detrás de un mensaje y evaluar su contexto. Esto incluye saber detectar desinformación y reconocer los diferentes tipos de manipulación.
3. Creación de contenidos: Desarrollar la capacidad de elaborar contenidos informativos que sean claros, verificados y basados en hechos, no en opiniones. Esta dimensión también fomenta la ética en la creación de contenidos, promoviendo la responsabilidad en la distribución de la información.
4. Reflexión crítica: Fomentar una actitud reflexiva ante el consumo de información, cuestionando su origen y los motivos que hay detrás de la difusión de un mensaje, para no caer en la manipulación que pretende el emisor.
5. Participación responsable: Promover una participación activa y ética en los entornos digitales, respetando las normas de convivencia y los derechos de los demás.

La alfabetización mediática es una fórmula crucial para combatir la desinformación, en defensa de la democracia. En un mundo donde la información es utilizada para manipular y dividir, la AMI permite a los ciudadanos desarrollar una actitud crítica, capaz de cuestionar los mensajes que reciben y de tomar decisiones reflexivas. Una ciudadanía alfabetizada mediáticamente es capaz de reconocer las informaciones falsas, de participar de manera constructiva en el debate público y de protegerse frente a las amenazas que suponen los contenidos tergiversados y manipulados.

3.

PROPUESTAS PARA EL DESARROLLO DE LA AMI EN EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL

Para que la alfabetización mediática sea efectiva, debe ser aprendida desde una edad temprana. Por ello, la educación formal debe incorporar la AMI en sus programas de estudios, no solo en asignaturas de tecnología, sino de manera transversal, también en áreas de lengua, filosofía, ciencias sociales, entre otras. En estos campos, los estudiantes pueden aprender a desarrollar competencias críticas que les permitan analizar y evaluar la información que consumen.

También hay que tener en cuenta que el desarrollo de la AMI no debe limitarse solo al ámbito escolar, sino que debe ampliarse a contextos de educación no formal. Es fundamental ofrecer programas de formación continua a lo largo de la vida, para que la ciudadanía pueda adaptarse a los cambios constantes en los medios digitales y los nuevos desafíos que estos representan. Las plataformas tecnológicas y los gobiernos deben colaborar para crear programas de sensibilización y educación sobre la desinformación y sus riesgos.

Las plataformas deberían de contar con programas de rendición de cuentas y asumir un papel más activo en la lucha contra la desinformación, responsabilizarse de ser más transparentes en cuanto a los algoritmos que utilizan y cómo estos afectan la información que llega a los usuarios. Esto incluye la promoción de contenidos verificados y la creación de mecanismos que permitan a los usuarios identificar información fiable. A pesar de la conveniencia de este tipo de autocontrol, el magnate de Meta, Mark Zuckerberg (Escobar, 2025) ha anunciado que va a suprimir a los *fact checkers* de Facebook, Instagram y Threads, comenzando en Estados Unidos. Este controvertido movimiento reaviva el debate entre la libertad de expresión y el control de la información falsa. La plataforma si-

que el mismo camino que X (antes Twitter) de Elon Musk, que ha sustituido a estos verificadores por anotaciones proporcionadas por los mismos miembros de las redes sociales.

4.

HACIA UNA SOCIEDAD INFORMADA Y CRÍTICA

En la era de la desinformación, como hemos avanzado, la AMI permite a los individuos comprender las dinámicas mediáticas que dan forma a la opinión pública, a los procesos políticos y a la vida social.

Hoy en día, nos encontramos en una encrucijada histórica. Mientras las democracias enfrentan desafíos nunca antes vistos -desde la fragmentación social hasta la polarización política exacerbada por las redes sociales-, el dominio de los medios de comunicación y las plataformas digitales por parte de actores privados y gobiernos crea nuevas formas de control de la información, a menudo sin la debida transparencia o responsabilidad. En este contexto, la AMI se convierte en un antídoto necesario para la desinformación, proporcionando a las personas las herramientas necesarias para navegar en un entorno saturado de contenidos que, a menudo, carecen de fundamento o están diseñados para manipular.

La democracia, como sistema político basado en la toma de decisiones, depende de un flujo constante de información veraz y accesible. Sin embargo, en un entorno donde los algoritmos priorizan la velocidad y la emoción por encima de la veracidad, donde la desinformación y la manipulación de los hechos son prácticas comunes, la democracia está en riesgo. La AMI se presenta como una fórmula para contrarrestar esta amenaza, ya que no solo permite a los individuos identificar y verificar la información, sino también entender cómo los medios de comunicación y las plataformas digitales influyen en sus creencias, opiniones y acciones.

Además, una ciudadanía alfabetizada mediáticamente es más capaz de participar activamente en la esfera pública, contribuyendo de manera reflexiva a los debates sobre cuestiones políticas, sociales y económicas. La AMI fomenta una participación responsable en los entornos digitales, reconociendo los derechos y la dignidad de los demás, contribuyendo a una discusión constructiva en lugar de a la polarización destructiva. En este sentido, la alfabetización mediática no es solo una habilidad técnica, sino un valor cívico que refuerza la cohesión social y la solidez de las instituciones democráticas.

La AMI no puede ser concebida como una tarea aislada o marginal, sino como un esfuerzo colectivo que involucra a diversos actores sociales, políticos y económicos. El compromiso de los gobiernos, las instituciones educativas, las empresas tecnológicas y la sociedad en general es fundamental para lograr un cambio significativo en la forma en que interactuamos con la información en la era digital.

Los gobiernos tienen un papel crucial en la promoción de la AMI a través de políticas públicas que promuevan la educación en medios desde el sistema escolar, en las etapas más tempranas de la vida. El hecho de prohibir la tecnología impide que las personas tengan el control, hay que integrarla en el aula, desde la preparación para el análisis y la reflexión. Como ejemplo de ello, en Aragón, desde el Grupo GICID (Grupo de Investigación en Comunicación e Información Digital) llevamos a cabo un proyecto financiado por el Gobierno de la Comunidad Autónoma en el que implementamos la enseñanza de AMI a través del modelo TRIC (Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación) (Marta-Lazo y Gabelas, 2016) en enseñanza primaria y secundaria. Los resultados obtenidos indican que tanto el alumnado como el profesorado valoran muy positivamente la implantación de un temario de alfabetización mediática (Marta-Lazo, Gabelas-Barroso y Morte-Nadal, 2024).

Las escuelas y universidades deben integrar la alfabetización mediática e informacional en su currículo, no solo como una asignatura, sino como una parte esencial de la formación integral de los estudiantes. Desde la implementación del modelo TRIC; consideramos que es necesario enseñar a los jóvenes a cuestionar lo que consumen, a ser escépticos frente a los contenidos que no están verificados y a participar de manera ética en la creación y difusión de información. Asimismo, los programas de formación continua para adultos son esenciales para mantener a la ciudadanía actualizada en un entorno mediático que cambia constantemente.

Las empresas que gestionan las plataformas digitales, desde redes sociales hasta motores de búsqueda, deben asumir una mayor responsabilidad en la creación de entornos informativos más saludables. Esto incluye la promoción de contenidos verificables, la creación de sistemas de alerta sobre desinformación y el apoyo a iniciativas de alfabetización mediática. Las plataformas tienen la capacidad de implementar cambios en sus algoritmos para dar prioridad a fuentes de información fiables y desincentivar la propagación de noticias falsas.

Finalmente, la sociedad civil también tiene un papel crucial en la promoción de la alfabetización mediática. La conciencia individual y colectiva sobre los riesgos de la desinformación y la necesidad de un consumo crítico de los contenidos es un primer paso para contrarrestar la manipulación. Organizaciones no gubernamentales, movimientos sociales y medios de comunicación alternativos pueden contribuir a la educación y sensibilización, ofreciendo recursos y herramientas que permitan a los ciudadanos fortalecer su actitud analítica, reflexiva y crítica frente a los contenidos que consumen.

En lugar de ser una víctima pasiva de las fuerzas que modelan la información, la alfabetización mediática permite a las personas convertirse en “perceptores participantes” en la creación de contenidos, en el desarrollo de narrativas basadas en hechos verificables

y en la promoción de un debate social más constructivo. Este tipo de participación activa fortalece los vínculos sociales, fomenta la cooperación y permite la construcción de soluciones colectivas para los problemas más complejos que enfrenta la sociedad.

La democracia necesita ciudadanos que sean capaces de pensar por sí mismos, que puedan distinguir entre hechos y opiniones, y que puedan participar activamente en los debates sobre el futuro de su sociedad. Para ello, es fundamental que la AMI sea reconocida como una competencia clave para el siglo XXI y que todos los agentes involucrados trabajen de manera conjunta para asegurar que el conocimiento y el análisis prevalezcan sobre la confusión y el engaño. Solo de esta manera podremos fortalecer nuestras democracias, empoderar a la ciudadanía y garantizar que la información sirva para el bien común, en lugar de ser una herramienta para la desinformación y la manipulación.

5.

EL FACTOR RELACIONAL Y EL HUMANISMO DIGITAL ANTE LA DESINFORMACIÓN

El Factor Relacional es el eje nuclear de las TRIC, “centrado en el humanismo digital, que resalta la importancia de recuperar los valores esenciales de las interacciones humanas, tales como el respeto o la empatía, con el fin de recuperar y salvaguardar la potencialidad de los aspectos positivos que nos trae la era digital” (Marta-Lazo, 2024: 115).

De este modo, el Factor Relacional en el contexto de la alfabetización mediática nos invita a reflexionar sobre la importancia de las habilidades humanas para convivir en sociedad, especialmente en los entornos virtuales en los que interactuamos cada vez más.

Las plataformas digitales nos permiten compartir nuestras ideas, emociones y perspectivas, pero también nos exponen a las

dinámicas de control que no siempre terminamos de comprender. Aunque las máquinas y algoritmos tienen la capacidad de procesar grandes volúmenes de datos, su capacidad para comprender la complejidad de la experiencia humana es limitada. La autenticidad del ser humano, con su creatividad, emociones y capacidad de tener conciencia sobre lo que sentimos y de tener reflexión crítica sobre lo que consumimos y como interactuamos, sigue siendo insustituible por la inteligencia artificial. Una máquina no puede generar empatía, no puede ofrecer consuelo en momentos de angustia, ni generar proyectos con una proyección humanista, como sí lo hace un ser humano en un contexto comunitario.

La reflexión sobre si somos verdaderamente libres en la red es crucial. ¿Realmente tenemos control sobre los contenidos que consumimos y creamos? La ilusión de libertad digital, alimentada por el concepto de “prosumer” (productor y consumidor de contenido al mismo tiempo), se ve empañada por la realidad de que nuestras interacciones en línea están cada vez más filtradas y dirigidas por algoritmos que priorizan ciertos contenidos y reacciones emocionales. Este *feedback* constante y la autoría colectiva pueden hacernos sentir que tenemos poder sobre el flujo informativo, pero en muchos casos somos más sujetos de los sistemas que gobiernan las plataformas que realmente actores autónomos. Este dilema recuerda la visión de Ortega y Gasset sobre la “masa”, sugiriendo que, en muchos aspectos, nuestra actuación en línea sigue siendo controlada por fuerzas que escapan a nuestro control.

En relación con la desinformación, uno de sus factores más eficaces es su capacidad para apelar a emociones profundas, particularmente el miedo. La desinformación se aprovecha de la vulnerabilidad del cerebro humano que responde a estímulos emocionales que apelan a nuestra supervivencia. La manipulación de estos miedos es un mecanismo poderoso que facilita la propagación de contenidos falsos o engañosos. En este sentido, la desinformación no solo se distribuye como un conjunto de hechos falsos, sino como una herramienta emocionalmente cargada que refuerza los

sesgos preexistentes de los individuos, volviendo más difícil la adopción de una actitud crítica.

El cerebro humano, en su funcionamiento cotidiano, tiende a evitar el esfuerzo cognitivo innecesario, recurriendo a atajos mentales para procesar la información de manera rápida. Esto se traduce en una vulnerabilidad frente a la desinformación, ya que las personas, ante la sobrecarga de información, a menudo prefieren aceptar lo que les resulta más sencillo de comprender o lo que confirma sus creencias preexistentes. Este comportamiento es explotado por las plataformas de redes sociales, cuyos algoritmos priorizan contenidos que generan reacciones emocionales intensas, como el miedo o la indignación, que son más propensos a ser compartidos y difundidos rápidamente.

En este contexto, como ya hemos expuesto, se vuelve fundamental potenciar las capacidades de los individuos para reconocer los mecanismos que alimentan la desinformación y para desarrollar habilidades críticas que les permitan resistir la manipulación emocional. La AMI debe ir más allá de la simple identificación de hechos falsos y debe incorporar la comprensión de cómo las emociones y los algoritmos interactúan para influir en nuestra toma de decisiones y en nuestra percepción del mundo.

En esencia, en un mundo cada vez más digitalizado, la habilidad para navegar, en el océano de la información, de manera ética y reflexiva en los entornos virtuales no solo es una competencia individual, sino una necesidad colectiva para salvaguardar la democracia y el bienestar social.

6.

CONCLUSIONES

La desinformación se ha convertido en uno de los mayores desafíos del siglo XXI, afectando no solo la confianza pública, sino

también la calidad de nuestra democracia, la cohesión social, la salud pública y la integridad en los procesos electorales. En este contexto, las estrategias para combatir la desinformación deben ser fáciles de comprender y procesar y multidimensionales, involucrando una colaboración activa entre gobiernos, plataformas tecnológicas, medios de comunicación, la academia, la sociedad civil y la propia ciudadanía.

Uno de los pilares fundamentales en la lucha contra la desinformación es la alfabetización mediática. La educomunicación para conseguir impregnar competencias en actitud crítica frente a los mensajes que consumimos y en la capacidad de discernir información veraz es esencial para que las personas sepan identificar informaciones falsas y que también comprendan cómo los algoritmos, las plataformas y los actores malintencionados pueden influir en sus percepciones.

La alfabetización mediática desde la escuela constituye una estrategia eficaz, pero debe extenderse más allá de los ámbitos educativos, involucrando también a la sociedad adulta y a las personas mayores, quienes muchas veces son las más vulnerables a las manipulaciones digitales.

La verificación de hechos y la curaduría de contenidos son herramientas adicionales clave en la lucha contra la desinformación. Estas prácticas, a menudo desarrolladas por periodistas, expertos y organizaciones no gubernamentales, contribuyen a filtrar la abundante información circulante y a garantizar que solo se difunda contenido veraz y contrastado. La colaboración entre plataformas tecnológicas y actores independientes puede ser crucial para evitar la propagación de información errónea a gran escala, aunque la constante evolución de las técnicas de manipulación exige un monitoreo continuo.

Las políticas públicas juegan una función nuclear y el Estado debe asumir una postura activa en la regulación de la desinformación, no solo promoviendo leyes que garanticen la veracidad

de la información, sino también asegurando que las libertades y derechos fundamentales, como la libertad de expresión, no se vean comprometidas en el proceso. En muchos países, los gobiernos ya han comenzado a implementar marcos regulatorios que obligan a las plataformas de redes sociales a tomar medidas contra los contenidos falsos. Sin embargo, el equilibrio entre la regulación y la protección de la libertad de expresión sigue siendo un tema polémico. Las experiencias en numerosos contextos electorales muestran la importancia de contar con sistemas de *fact-checking* y colaboración entre instituciones para mitigar la proliferación de desinformación en períodos críticos.

Las plataformas digitales también tienen una responsabilidad directa en la lucha contra la desinformación, ya que son las principales vías a través de las cuales circula la información. La transparencia de los algoritmos y la mejora continua en las tecnologías de detección de informaciones falsas son pasos necesarios y también es fundamental que las plataformas trabajen de manera conjunta con instituciones educativas, medios de comunicación y organizaciones independientes para crear una red con los mismos objetivos, con la necesidad de fomentar las informaciones verdaderas.

Otro aspecto relevante es el impacto de la inteligencia artificial en la generación y distribución de información. Aunque la IA tiene el potencial de mejorar significativamente la verificación de información, también puede ser utilizada para crear y diseminar desinformación a gran escala. El uso de herramientas de IA para la creación de *deepfakes* o noticias fabricadas pone de relieve la necesidad de contar con marcos éticos que regulen su empleo. La ética en el uso de datos y la transparencia en los procesos algorítmicos son fundamentales por lo que deben ser considerados por las empresas tecnológicas, con el fin de evitar sesgos, manipulaciones o invasiones de privacidad.

No obstante, el fenómeno de la desinformación no es insuperable. La desinformación no respeta fronteras y su lucha requiere un

esfuerzo global. Instituciones internacionales, como la UNESCO, están trabajando en la creación de estrategias globales para combatir este fenómeno, pero la participación activa de gobiernos y organizaciones de todo el mundo es necesaria para hacer frente a la manipulación informativa en un contexto interconectado.

En resumen, para enfrentar la desinformación de manera efectiva, es necesario un enfoque multidisciplinar y global que incluya estrategias educativas, regulatorias y tecnológicas, así como la participación activa de todos los agentes sociales. Solo a través de una acción coordinada, un compromiso con la ética y la transparencia y un esfuerzo constante por fortalecer la alfabetización mediática, será posible aminorar el impacto de la desinformación y proteger la salud de nuestra democracia.

3 | El papel de la alfabetización mediática en la lucha de la Unión Europea contra la desinformación

Charo Sádaba, Universidad de Navarra, csadaba@unav.es

Resumen

Este trabajo analiza el papel central de la alfabetización mediática en la estrategia de la Unión Europea para combatir la desinformación. Se destaca cómo la alfabetización mediática no solo fortalece la resiliencia social ante los contenidos engañosos, sino que también apoya políticas públicas basadas en la evidencia. En este contexto, los hubs regionales de la European Digital Media Observatory (EDMO) desempeñan un papel clave al conectar a investigadores, verificadores y educadores, promoviendo iniciativas de formación, análisis y colaboración interdisciplinar. La experiencia de estos hubs y de otras muchas iniciativas, demuestra el valor de enfoques coordinados y adaptados a los contextos locales en la lucha contra la desinformación.

Abstract

The role of media literacy in the European Union's fight against disinformation

This paper analyzes the central role of media literacy in the European Union's strategy to combat disinformation. It highlights how media literacy not only strengthens social resilience to misleading content, but also supports evidence-based public policies. In this context, the regional hubs of the European Digital Media Observatory (EDMO) play a key role in connecting researchers, fact-checkers, and educators, promoting training, analysis, and interdisciplinary collaboration initiatives. The experience of these hubs and many other initiatives demonstrates the value of coordinated approaches tailored to local contexts in the fight against disinformation.

1.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la desinformación se ha convertido en uno de los fenómenos más preocupantes para la salud democrática, la cohesión social y la confianza en las instituciones (Comisión Europea, 2022–2023; Brennen et al., 2020; Salaverría et al., 2020). Gracias a las redes sociales, los algoritmos de recomendación, la baja barrera de entrada para crear y difundir contenido y el desarrollo de tecnologías avanzadas de manipulación –como *deep-fakes* o ultrafalsos y generación automática de texto– la capacidad de propagación de mensajes falsos o engañosos se ha potenciado enormemente (Shu et al., 2020). Esto coincide con unos años de gran polarización del discurso político y público, lo que está generando un clima social complejo.

Para la Unión Europea, esto no es solo un problema técnico o mediático, sino una cuestión estratégica: la desinformación puede

erosionar la legitimidad, polarizar políticamente, propagar discursos de odio, afectar elecciones, debilitar la integración comunitaria y poner en riesgo derechos fundamentales como la libertad de expresión y la verdad informativa (Comisión Europea, 2019).

Frente a este escenario, la alfabetización mediática emerge como un componente central de la respuesta política, educativa y cultural (Sádaba y Salaverría, 2023). La alfabetización mediática no trata solamente de dotar a las personas de herramientas para detectar mentiras, sino de fomentar un conjunto más amplio de competencias: pensamiento crítico, análisis de fuentes, comprensión de estructuras mediáticas y algorítmicas, capacidad para producir contenido responsable, conciencia de los sesgos cognitivos y principios éticos en la comunicación digital (Comisión Europea / European Digital Media Observatory, 2024). Todas estas herramientas son vitales en un mundo hiperconectado ya que, en suma, alfabetizar mediáticamente implica construir ciudadanos más resilientes, capaces de participar de manera activa en ecosistemas comunicativos complejos (Comisión Europea, 2022–2023).

Aunque es muy importante asegurar la alfabetización mediática de niños, niñas y adolescentes, esta competencia no es solo relevante para los más jóvenes (Neira et al, 2025; Herrero-Diz et al., 2021); su importancia se extiende a todos los grupos de edad (Santibáñez-Velilla; Latorre-Santibáñez; Tejada-Sánchez, 2014).

En un entorno donde la información circula rápidamente a través de múltiples plataformas digitales, desde redes sociales hasta servicios de mensajería, la ciudadanía necesita habilidades para analizar, evaluar y utilizar la información de manera crítica. Los adultos, incluidos profesionales y personas mayores, se enfrentan a riesgos como la desinformación, las estafas digitales (Vizcaino-Verdú et al, 2025) o la manipulación de contenidos, que pueden tener consecuencias significativas en decisiones personales, financieras o sociales (Sádaba et al., 2023; Ramírez-García, González-Fernández y Sedeño-Valdellós, 2017). Por ello, fomentar

competencias mediáticas en todos los segmentos de la población es esencial para construir sociedades informadas y resilientes.

Además, la alfabetización mediática evoluciona con la tecnología, lo que significa que las habilidades adquiridas en una etapa de la vida pueden volverse insuficientes si no se actualizan continuamente (Gagrčin et. al, 2024; Valtonen et al., 2019). Esto hace necesario ofrecer programas y recursos adaptados a cada grupo de edad, considerando sus necesidades, contextos y formas de interacción con los medios. Desde talleres escolares y plataformas educativas para jóvenes hasta cursos y guías prácticas para adultos y personas mayores, la alfabetización mediática debe ser un proceso continuo y accesible a lo largo de todo el ciclo vital, garantizando que cada persona pueda participar de manera crítica y segura en el ecosistema informativo contemporáneo.

El presente capítulo examina cómo la Unión Europea entiende, impulsa y aplica la alfabetización mediática para combatir la desinformación. Se analiza el marco político-normativo, las dimensiones de implementación, se mencionan algunas iniciativas prácticas, desafíos persistentes y perspectivas de futuro. También se integran hallazgos recientes de estudios, informes y proyectos financiados por la UE y otras organizaciones académicas, para aportar evidencias empíricas que sustenten las propuestas.

2.

ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN LA UNIÓN EUROPEA: CARACTERÍSTICAS Y ENFOQUES

La alfabetización mediática se ha consolidado en el marco de la Unión Europea como una herramienta estratégica para fortalecer la sociedad frente a los retos de la información en la era digital. A partir del análisis de distintos textos y medidas de la UE, es posible identificar varios atributos y características clave de cómo se

concibe y se implementa la alfabetización mediática desde la óptica europea institucional.

Uno de los objetivos centrales que se atribuyen a la alfabetización mediática es aumentar la resiliencia de la sociedad frente a campañas de desinformación y manipulación informativa. Según la Comisión Europea y la Estrategia Digital Europea, una ciudadanía con mayor formación mediática es más capaz de identificar información engañosa y de evitar contribuir involuntariamente a su propagación. Este enfoque no solo busca proteger a los individuos, sino también fortalecer el tejido social frente a dinámicas de manipulación, promoviendo una ciudadanía más crítica y responsable.

Algunas voces señalan que la insistencia en equipar a la ciudadanía no debería implicar la renuncia de las administraciones, desde cualquier nivel, a luchar contra la desinformación y sus efectos, y advierten del peligro de apuntar a la responsabilidad individual de manera tan clara. Por eso, junto con la resiliencia, se añaden otras dimensiones de la alfabetización mediática en las iniciativas y textos europeos.

La UE enfatiza también la importancia de incorporar la alfabetización mediática en el currículo escolar desde las primeras etapas educativas. Las iniciativas buscan capacitar a docentes, desarrollar competencias digitales y de pensamiento crítico en estudiantes, y fomentar hábitos de consumo informativo consciente. La Estrategia Digital Europea subraya que la formación temprana es fundamental para preparar a los jóvenes a navegar de manera crítica y segura en entornos mediáticos complejos. En este sentido parece también avanzar el consenso de que la educación primaria podría ser un mejor momento para comenzar esta formación en el ciclo educativo (Herrero-Curiel & La Rosa, 2022). Por ejemplo, en el informe del Comité de Personas Expertas para asegurar un entorno digital seguro para juventud e infancia (2024), promovido

por el Gobierno de España, se apunta también a la importancia de incorporar esta competencia al currículo educativo.

Otro aspecto central es compartir experiencias y ofrecer guías y materiales prácticos que orienten a distintos actores en la promoción de la alfabetización mediática. La Comisión Europea, en colaboración con organismos como el European Digital Media Observatory (EDMO), ha elaborado guías para autoridades, educadores y plataformas digitales, con recomendaciones para implementar iniciativas eficaces. Las *Guidelines for Effective Media Literacy Initiatives* ofrecen metodologías y ejemplos de buenas prácticas que buscan elevar la calidad de las intervenciones en distintos contextos (Comisión Europea, 2024c). No obstante, si siempre es relevante el contexto, en este caso es vital, lo que hace que el valor de estas guías esté sobre en lo conceptual más que en lo concreto, que debe ser valorado de acuerdo con cuestiones socioculturales particulares.

La alfabetización mediática también se refuerza desde el ámbito legal. Normativas como la Directiva de Servicios de Medios Audiovisuales revisada (AVMSD) exigen que los Estados miembros promuevan políticas y acciones en este ámbito, y que informen regularmente sobre sus progresos. De este modo, la alfabetización mediática se integra no solo como una práctica educativa o social, sino también como un compromiso regulatorio con la transparencia y la calidad de la información.

La UE promueve además la sensibilización ciudadana mediante campañas que explican cómo se produce la desinformación, qué técnicas se utilizan para manipular la información y cómo verificar contenidos. Estas acciones buscan construir una ciudadanía informada y crítica, capaz de evaluar mensajes mediáticos de manera autónoma. Se trata de un enfoque complementario a la educación formal, dirigido a todos los segmentos de la población. La Semana de la Alfabetización Mediática, por ejemplo, se ha convertido en un evento anual que busca generar conciencia sobre su necesidad

aprovechando el impacto y la notoriedad propias de un evento transnacional.

Finalmente, la alfabetización mediática se apoya en mecanismos de financiación específicos que impulsan iniciativas de organismos educativos, universidades y organizaciones de la sociedad civil. Estos fondos permiten desarrollar investigación, programas innovadores, fortalecer capacidades locales y garantizar que la alfabetización mediática tenga un alcance amplio y sostenible.

En conjunto, estas dimensiones muestran que la alfabetización mediática en la UE no se limita a la adquisición de competencias individuales, sino que se concibe como un enfoque integral: combina educación, regulación, concienciación y recursos prácticos, con el objetivo de construir una sociedad más resiliente, crítica e informada en un entorno mediático cada vez más complejo.

3.

POLÍTICAS Y MARCOS DE ACCIÓN EN LA UNIÓN EUROPEA. OBSERVATORIOS, GUÍAS Y BUENAS PRÁCTICAS

Uno de los pilares legales fundamentales es la Directiva de Servicios de Medios Audiovisuales (AVMSD), revisada en 2018. Bajo esta directiva, los Estados miembros están obligados a promover la alfabetización mediática y a informar periódicamente a la Comisión sobre las medidas adoptadas para desarrollar dichas competencias (Comisión Europea, 2023).

La AVMSD exige también que las plataformas de compartición de vídeo implementen medidas efectivas de alfabetización mediática, reconociendo que estas plataformas tienen un papel significativo en la diseminación de desinformación (Comisión Europea, 2023).

El Plan de Acción para la Educación Digital (2021-2027) incluye como línea de acción la necesidad de que la educación formal y no formal prepare a jóvenes y adultos para enfrentar los desafíos informativos del siglo XXI, incluidas la desinformación y los sesgos digitales (Comisión Europea, 2022–2023).

En este mismo marco, un grupo de expertos trabajó en un informe con conclusiones y recomendaciones clave para los responsables políticos, formadores, docentes y organizaciones civiles, en torno a cómo estructurar programas educativos, qué competencias priorizar y cómo evaluar los efectos a medio / largo plazo (Comisión Europea, 2022–2023). Estas *Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training* ofrecen herramientas prácticas: definición de conceptos técnicos, ejercicios en el aula y evaluación de hábitos digitales, entre otros (Comisión Europea, 2022b).

Quizá uno de los elementos más destacables de la lucha europea contra la desinformación es la creación del Observatorio Europeo de Medios Digitales (EDMO), una iniciativa independiente financiada por la Unión Europea, establecida en junio de 2020 bajo la dirección del Instituto Universitario Europeo (EUI) en Florencia.

Su misión principal es coordinar y fortalecer la colaboración entre una comunidad interdisciplinar dedicada a combatir la desinformación. Esta comunidad incluye verificadores, investigadores académicos, profesionales de los medios de comunicación y expertos en alfabetización mediática. EDMO actúa como un punto de referencia en Europa para el análisis de datos y políticas relacionadas con la desinformación, la confianza pública, la alfabetización mediática y la información de calidad.

La estructura de EDMO se organiza en torno a una plataforma central, EDMOeu, que conecta y coordina las actividades de 14 centros nacionales o multinacionales (denominados “hubs”) que cubren 27 países de la Unión Europea y Noruega. Estos hubs desempeñan un papel crucial en la detección y exposición de la

desinformación, la organización de actividades de alfabetización mediática y el análisis de los ecosistemas de medios digitales y sus vulnerabilidades. Además, EDMO colabora estrechamente con plataformas, organizaciones de medios, administraciones públicas y otros actores relevantes para abordar de manera efectiva los desafíos que presenta la desinformación.

Entre las actividades destacadas de EDMO se incluyen la creación de redes de organizaciones de verificadores, el fomento de la colaboración en proyectos internacionales, la recopilación y difusión de investigaciones académicas sobre desinformación, y el apoyo a las autoridades públicas en la implementación del Código de Prácticas de la UE sobre Desinformación. Asimismo, EDMO promueve la alfabetización mediática mediante la organización de talleres, la elaboración de materiales educativos y la sensibilización del público sobre los riesgos asociados a la desinformación en línea. Su enfoque integral y colaborativo lo posiciona como un actor clave en la lucha contra la desinformación en Europa.

IBERIFIER (Iberian Digital Media Research and Fact-Checking Hub) es el observatorio regional de medios digitales activo en España y Portugal, vinculado al EDMO. Su objetivo principal es investigar y abordar la desinformación en el ecosistema mediático ibérico, a través de una combinación de investigación académica, desarrollo tecnológico, verificación (*fact-checking*), producción de informes estratégicos y actividades de alfabetización mediática. El consorcio está integrado por universidades, verificadores, centros de investigación en medios digitales y ciencia de datos, entre otras entidades.

Entre sus líneas de trabajo destacan: estudiar las tendencias del ecosistema digital ibérico; desarrollar tecnologías computacionales para detectar tempranamente la desinformación; verificar informaciones falsas; elaborar informes sobre las amenazas de desinformación; y promover la alfabetización mediática entre ciudadanos, periodistas y otros colectivos.

Desde su arranque, también ha producido datos relevantes como el *IBERIFIER Digital Media Dataset*, que recoge información de medios digitales de ambos países.

IBERIFIER Plus, una fase reforzada y ampliada del proyecto, fue lanzada en mayo de 2024 y cuenta con un consorcio mayor para profundizar en lo ya comenzado por IBERIFIER. Las mejoras incluyen, entre otras, un mayor esfuerzo de *fact-checking* en los idiomas español, portugués y catalán; la exploración de tecnologías de inteligencia artificial para detectar desinformación de forma temprana; el análisis del impacto de la desinformación, especialmente en los medios digitales; el refuerzo de la alfabetización mediática; y un enfoque más amplio geográficamente, que pretende extender su influencia hacia los países iberoamericanos, así como regiones del África y Asia con hablantes de español y portugués.

En abril de 2025, la Comisión Europea lanzó convocatorias por un total de casi 5 millones de euros para fortalecer la alfabetización mediática y la resiliencia frente a la desinformación (Comisión Europea, 2025). Este financiamiento apoya proyectos de detección de campañas de manipulación, análisis de impacto y refuerzo del contenido creado por organizaciones independientes de verificación (*factchecking*), colaborando con medios, creadores de contenido e influencers para aumentar su alcance.

El *Código de Práctica sobre Desinformación*, reforzado en 2022, representa un pacto entre plataformas y actores privados con compromisos para limitar la diseminación de desinformación, especialmente durante procesos electorales o crisis (Comisión Europea, 2022a).

4. LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN ACCIÓN

4.1. Educación formal: escuelas, colegios y universidades

En varios Estados miembros, los programas escolares han comenzado a incorporar contenidos de alfabetización mediática. Estos incluyen unidades didácticas sobre cómo evaluar noticias, distinguir entre hechos y opiniones, analizar imágenes y comprender algoritmos de redes sociales (Comisión Europea, 2019).

Por ejemplo, en España, el Gobierno de Navarra ha firmado un convenio con Iberifier para la formación de profesorado de primera y secundaria en alfabetización mediática. En Alemania, la iniciativa *Schule und Medienkompetenz* integra módulos sobre manipulación digital, privacidad y ciberseguridad en secundaria. Francia, por su parte, creó en los años ochenta la red de centros de formación de profesores “CLEMI” (Centre pour l’éducation aux médias et à l’information) que combina formación docente con proyectos de aula sobre pensamiento crítico y medios digitales.

Un desafío frecuente es la falta de formación especializada del profesorado. Muchos docentes reconocen la importancia de trabajar la alfabetización mediática, pero carecen de formación específica o recursos didácticos adecuados. La UE ha impulsado cursos, talleres y recursos digitales para capacitar a profesores (Comisión Europea, 2022b), además de instar a las autoridades nacionales a insistir en la formación de este grupo, que es clave para asegurar una correcta integración de esta competencia en el curriculum educativo.

4.2.

Educación no formal y sociedad civil

Programas como *Better Internet for Kids* (BIK) desarrollan campañas, entrenamientos para jóvenes, padres y educadores,

y mapeo de iniciativas con *MediaSmartOnline* (Comisión Europea, 2022–2023). Con una red de centros, *Safer Internet Centers*, repartidos por toda Europa y cofinanciados por la Comisión, se aseguran actividades de concienciación y formación de niños, niñas, jóvenes, profesores y familias sobre un buen uso de la tecnología. Esta red cuenta además con líneas de ayuda especializada que atiende a algunos de los desafíos que afronta la ciudadanía en entorno digital: ciberacoso, fraudes o discurso de odio entre otros.

Otros proyectos específicos de sensibilización han identificado temas sensibles como el impacto emocional de redes sociales, la necesidad de una mayor conciencia sobre la información compartida en redes, la privacidad y el necesario desarrollo de los valores que requiere una ciudadanía digital. Por ejemplo, en Irlanda, el *Safer Internet Center* ha promovido talleres con adolescentes sobre deepfakes que buscaban enseñarles a identificar manipulación visual y analizar la intención detrás de la creación de contenidos falsos. En Polonia, la red de bibliotecas públicas ha implementado laboratorios de medios donde jóvenes crean contenido responsable y aprenden a detectar fuentes poco fiables. El entorno de las bibliotecas públicas se ha identificado también como particularmente adecuado para dirigirse a públicos adultos o senior.

4.3.

Rol de medios de comunicación, plataformas digitales y actores privados

Las plataformas de redes sociales, buscadores y sitios de vídeo tienen responsabilidad normativa y práctica en la promoción de la alfabetización mediática de acuerdo con la AVMSD (Comisión Europea, 2023). Aunque los estados miembros están todavía desarrollando los reglamentos que les permitan hacer un seguimiento efectivo del cumplimiento de estos compromisos, se insiste desde muchas instancias en esta responsabilidad. Por ejemplo, YouTube y TikTok han implementado “centros de aprendizaje de noticias”

y etiquetas de verificación de hechos en colaboración con EDMO, con materiales accesibles en múltiples idiomas europeos.

Los verificadores están también desarrollando una amplia actividad dirigida a los ciudadanos para que comprendan cómo se verifica información y cómo se construyen los mensajes (Comisión Europea / European Digital Media Observatory, 2024). A lo largo de toda Europa los medios tradicionales también van adquiriendo conciencia de su compromiso con esta tarea que, en su caso, debe ser renovado, ya que durante años han estado vinculados a actividades de alfabetización mediática en colegios con iniciativas como la prensa o la radio en la escuela.

5.

DESAFÍOS Y LIMITACIONES

Existen diversas dificultades que afectan a la implementación efectiva de la alfabetización mediática en los Estados miembros. En primer lugar, se observan desigualdades significativas entre países, derivadas de diferencias en recursos disponibles, en la capacitación docente y en la priorización política que los gobiernos otorgan a estas iniciativas (Comisión Europea, 2023). Estas disparidades se traducen no solo en una cobertura desigual, sino también en variaciones sustanciales en la calidad y profundidad de los programas, lo que limita su potencial para garantizar un acceso equitativo a competencias mediáticas en toda la ciudadanía europea.

Otro desafío relevante es la escalabilidad y sostenibilidad de los proyectos existentes. Una parte considerable de las iniciativas depende de convocatorias competitivas o de financiación temporal, lo que genera incertidumbre respecto a su continuidad y dificulta planificaciones a largo plazo. La naturaleza fragmentada de este financiamiento hace que muchos programas exitosos no logren consolidarse ni extenderse a nuevas regiones o contextos

educativos. A ello se suma la necesidad de mantener los contenidos permanentemente actualizados para responder a tecnologías emergentes y dinámicas cambiantes del ecosistema digital, como los deepfakes, el uso de bots o la generación automática de contenidos. Estas innovaciones plantean amenazas inéditas que exigen enfoques flexibles, en constante revisión y con capacidad de anticipación (Comisión Europea –SMART 2016/008–, 2017; Comisión Europea –SMART 2017/0081–, 2019).

La evaluación de impacto constituye otro ámbito con notorias limitaciones. Aunque abundan proyectos innovadores y de alta calidad, son escasas las iniciativas acompañadas de estudios longitudinales sólidos que permitan medir resultados de manera sistemática y comparativa. Sin estas evaluaciones, resulta complejo identificar buenas prácticas transferibles y establecer estándares comunes que orienten la política pública.

Asimismo, la participación y el contexto cultural desempeñan un papel crucial. La diversidad de públicos, lenguas y realidades socioeconómicas en Europa requiere adaptar los programas a distintos entornos, de modo que sean culturalmente relevantes y pedagógicamente efectivos. Iniciativas que funcionan en un país pueden no tener el mismo impacto en otro sin un ajuste cuidadoso a los valores, hábitos de consumo mediático y necesidades educativas locales.

Finalmente, la coordinación institucional sigue siendo un reto considerable. La alfabetización mediática involucra a múltiples actores y sectores —educación, medios de comunicación, industria tecnológica, sociedad civil y organismos reguladores—. La ausencia de mecanismos de articulación sólidos complica el diseño de estrategias coherentes y la implementación de políticas integrales. Sin un marco de gobernanza claro que promueva sinergias y evite duplicidades, los esfuerzos tienden a dispersarse, reduciendo su eficacia e impacto a largo plazo.

6.

PERSPECTIVAS DE FUTURO

Para fortalecer la alfabetización mediática en los Estados miembros, se han identificado diversas estrategias clave que requieren un enfoque integral y sostenido.

En primer lugar, resulta fundamental integrar la alfabetización mediática de manera sistemática en los currículos escolares, no como un añadido opcional, sino como un componente transversal del proceso educativo. Esto debe ir acompañado de la formación docente continua y de calidad, que proporcione a los educadores herramientas pedagógicas y conocimientos actualizados para guiar a los estudiantes de manera consistente frente a los cambios en el entorno digital. Incluir a los estudiantes de nivel universitario en este ejercicio sería también aconsejable, aunque la especialización de grados y másteres pueda hacer a priori poco factible este intento.

Asimismo, el uso de metodologías innovadoras y de aprendizaje experiencial desempeña un papel central. La implementación de proyectos prácticos, laboratorios de medios, simulaciones y aplicaciones interactivas no solo favorece la comprensión crítica de los contenidos, sino que también permite a los estudiantes desarrollar habilidades prácticas para analizar, producir y contrastar información en contextos reales. En este sentido, aprovechar la tecnología de manera constructiva se vuelve indispensable: herramientas de verificación de datos, sistemas que visualicen sesgos en la información y recursos digitales de análisis pueden convertirse en aliados clave frente a la manipulación y la desinformación.

Los modelos híbridos de enseñanza, que combinan modalidades presenciales y digitales, ofrecen además un acceso más flexible a los contenidos y fomentan el aprendizaje autónomo. Este tipo de enfoques permiten llegar a un mayor número de estudiantes y

adaptarse a diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Sin embargo, su implementación exige infraestructura adecuada, conectividad suficiente y capacitación tanto para docentes como para alumnos.

Otro aspecto decisivo es asegurar una financiación estable y sostenible, que garantice la continuidad y la expansión de las iniciativas. Los programas a corto plazo, dependientes de convocatorias puntuales, difícilmente generan un impacto estructural. En cambio, una financiación sostenida permite consolidar buenas prácticas, formar comunidades educativas sólidas y asegurar la escalabilidad de los proyectos.

La evaluación rigurosa constituye igualmente un componente esencial. Más allá de la recopilación de resultados inmediatos, se necesitan estudios longitudinales que midan el impacto real de las intervenciones en las competencias mediáticas, en los comportamientos digitales y en la resiliencia frente a la desinformación. Solo a través de evidencia robusta será posible ajustar, mejorar y transferir los programas de manera efectiva.

La adaptación cultural y lingüística representa otro eje estratégico. La diversidad de contextos en Europa implica que los materiales y metodologías deben adecuarse a realidades sociales, tradiciones mediáticas y prácticas comunicativas específicas, garantizando así su pertinencia y eficacia.

Finalmente, la cooperación transnacional se revela indispensable. El intercambio de buenas prácticas, recursos educativos y experiencias entre países no solo enriquece las iniciativas nacionales, sino que contribuye a establecer marcos de referencia compartidos y coherentes en toda Europa. De este modo, se refuerza la capacidad colectiva para enfrentar los retos comunes de la alfabetización mediática en un entorno informativo cada vez más complejo y cambiante (Comisión Europea / European Digital Media Observatory, 2024).

7.

CONCLUSIÓN

La alfabetización mediática constituye una estrategia proactiva de fortalecimiento democrático y de resiliencia social frente a los desafíos de la sociedad digital. En el marco de la Unión Europea, se manifiesta en un amplio abanico de iniciativas: desde la incorporación de competencias mediáticas en las políticas educativas y la legislación, hasta el trabajo de observatorios especializados, proyectos creativos de investigación y campañas de sensibilización dirigidas a distintos públicos. Estos esfuerzos reflejan un reconocimiento creciente de la alfabetización mediática como un componente esencial de la ciudadanía contemporánea.

Los avances logrados en las últimas dos décadas son significativos y han permitido sentar las bases de un ecosistema de políticas y prácticas cada vez más sólido. No obstante, persisten retos de envergadura: la desigualdad entre Estados miembros en cuanto a recursos y prioridades políticas; la dificultad para asegurar la sostenibilidad y escalabilidad de los programas; la necesidad de adaptación continua ante un panorama tecnológico en constante cambio; las limitaciones en la evaluación del impacto; y la fragmentación institucional que dificulta la coordinación de esfuerzos.

El éxito futuro de la alfabetización mediática en Europa dependerá de la capacidad de los Estados y de las instituciones comunitarias para comprometerse con una visión a largo plazo. Ello implica garantizar recursos adecuados, promover la cooperación multisectorial, diseñar marcos de gobernanza coherentes y fomentar metodologías innovadoras que respondan a la complejidad del entorno mediático. Además, será imprescindible avanzar en mecanismos de evaluación rigurosos que permitan no solo medir la eficacia de las intervenciones, sino también aprender de ellas y transferir buenas prácticas entre contextos diversos.

En definitiva, la alfabetización mediática no debe entenderse únicamente como una competencia técnica, sino como un pilar fundamental para el fortalecimiento de sociedades informadas, críticas y democráticas. Su desarrollo constituye una inversión estratégica en el futuro de la cohesión social, la calidad democrática y la capacidad de resiliencia de la ciudadanía europea frente a la desinformación y la manipulación digital.

4 Funciones esenciales de la Alfabetización Mediática e Informacional en la sociedad digital contemporánea

Marc Pallarès Piquer, Univ. Jaume I de Castellón, pallarem@edu.uji.es

Juan Diego Hernández Albarracín, Universidad Simón Bolívar,
Colombia, j.hernandez@unisimonbolivar.edu.co

Resumen:

Este capítulo propone una lectura integral de la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) como una herramienta clave para el desarrollo de una ciudadanía crítica, consciente y participativa en la era digital. Los autores definen tres funciones esenciales de la AMI: la descriptivo-explicativa, que permite comprender los entornos tecnológicos y mediáticos desde una perspectiva crítica; la crítico-comprensiva, que facilita la interpretación del contexto, los intereses y las estructuras de poder detrás de los mensajes mediáticos; y la función propia de la tecnología / digitalización, que reconoce la

dimensión simbólica, social y experiencial de los entornos digitales. Lejos de entender la AMI como una alfabetización meramente funcional, se plantea como una práctica socioeducativa articulada con los derechos humanos, la ética digital y la transformación social. A través de un análisis profundo y actualizado, el capítulo vincula comunicación, educación y tecnología como campos interdependientes que deben integrarse para enfrentar los retos de la desinformación, la sobrecarga informativa y la exclusión digital. La propuesta se alinea con los principios establecidos por la UNESCO en torno a las dimensiones comunicativa, instrumental, cognitiva, emocional y ética de la competencia digital. En definitiva, la AMI es presentada como una mediación crítica indispensable para interpretar, producir y compartir información en un mundo tecnológicamente mediado, constituyéndose en un eje fundamental para fortalecer la democracia, la participación y la justicia informacional.

Abstract

Core Functions of Media and Information Literacy in the Contemporary Digital Society

This chapter offers a comprehensive view of Media and Information Literacy (MIL) as a key tool for developing a critical, aware, and participatory citizenry in the digital age. The authors define three core functions of MIL: the descriptive-explanatory, which enables a critical understanding of technological and media environments; the critical-comprehensive, which focuses on interpreting the contexts, interests, and power structures behind media messages; and the technological / digital function, which acknowledges the symbolic, social, and experiential dimensions of digital spaces. Rather than presenting MIL as a merely functional skill set, the chapter positions it as a socio-educational practice connected to human rights, digital ethics, and social transformation. Through a thorough and updated analysis, the chapter links communication, education, and technology as interdependent

fields that must converge to address challenges such as misinformation, information overload, and digital exclusion. The proposal aligns with UNESCO's principles regarding the communicative, instrumental, cognitive, emotional, and ethical dimensions of digital competence. Ultimately, MIL is portrayed as an essential critical mediation for interpreting, producing, and sharing information in a technologically mediated world, establishing itself as a central pillar for strengthening democracy, participation, and informational justice.

1.

INTRODUCCIÓN

La AMI analiza las funciones de la información, los medios de comunicación y la galaxia digital en nuestra cotidianeidad, profundiza en las vías de desarrollo y propiedad de estos medios, canaliza la valoración crítica de la producción de contenidos y se centra en las decisiones que, en última instancia, adoptaremos como receptores de información y contenidos mediáticos (Francisco, Pallarès, Abellán y Farné, 2022).

Otra cuestión a considerar es que la AMI despliega un conjunto de aptitudes para que las personas tengamos la opción de acceder, entender, analizar y, posteriormente, difundir la información y los mensajes mediáticos. De esta manera, si se puede afirmar que *nos alfabetizamos* es porque, en primer lugar, tenemos la capacidad de ser críticos con los contenidos que manejamos, y, en segundo término, disponemos de la posibilidad de generar otros mensajes, y estamos también en condiciones de compartirlos de manera adecuada dentro del contexto de la esfera pública en la que estamos inmersos (Aguaded, Jaramillo y Delgado, 2021).

A todo lo explicitado anteriormente hay que añadir que una de las vías más eficaces para minimizar los efectos de la desinfor-

mación y para generar espacios de formación de una ciudadanía crítica es, también, la apuesta por la alfabetización mediática e informacional.

Para poder llevar a cabo las atribuciones mencionadas hasta aquí, se hace necesario comprender las características de la competencia mediática como eje que reúne a otras competencias del ámbito de la comunicación y la información. A la postre, comprender y aplicar las dimensiones y capacidades de la competencia mediática es la finalidad nuclear de la AMI, y, para profundizar en su evolución en las últimas décadas (así como para justificar la necesidad de su desarrollo e implementación en todos y cada uno de los ámbitos sociales), se hace necesario:

1. Comprender la magnitud de la AMI para poder concretar su relevancia en la formación de la ciudadanía.
2. Contextualizar la congruencia de la AMI en el día a día para explicar la relevancia de su progreso en los contextos sociales y educativos actuales (especialmente en aquellos contextos en los que la tecnología y la sociedad están constantemente interactuando).

A estas cuestiones vamos a dedicar este capítulo, teniendo muy presente dos cuestiones; en primer término, que se trata de un campo en continua transformación, “puesto que las tecnologías modifican los lenguajes y la comunicación” (Portalés, 2019: 7); en segunda instancia, que, en las sociedades actuales, prácticamente todas las personas somos creadoras y transmisoras de mensajes y contenidos.

Como consecuencia de ello, se puede aseverar que la AMI resulta esencial para que el conocimiento, la expansión y el respeto a los derechos humanos sea un elemento significativo, ya que su vigencia se puede considerar incluso como “vital para una convivencia más humana en el mundo (...) porque si una persona no accede a sus derechos digitales podrá ver limitadas sus condiciones de vida porque en el mundo digital actual esa carencia puede afectar su crecimiento personal y social” (Zeballos, 2023: 22).

De todo lo anterior se infiere que la AMI abarca los distintos ámbitos de la realidad. De esta manera, a la función modelizadora y analítica de cualquier concepción que se tenga sobre la AMI hay que añadirle otras funciones:

- a) La función descriptivo-explicativa;
- b) La crítico-comprensiva;
- c) La función propia de la tecnología / digitalización.

Una aproximación a los retos de la AMI no puede prescindir de ninguna de estas tres funciones, puesto que todas ellas constituyen distintos enfoques que confluyen en la consideración de una AMI entendida como un eje conceptual que canaliza la constitución de intercambios (comunicativos) sociales y que se proyecta en una irrefrenable transformación del vínculo “ejercicio de comunicación existente-mundo-ciudadanía”, vínculo impulsado mediante una temporalidad determinada por los ecos corales de sujetos muy diversos.

2.

LA FUNCIÓN DESCRIPTIVO-EXPLICATIVA DE LA AMI

La AMI tiene como finalidad nuclear determinar la capacidad de valorar críticamente los elementos cognitivos y contextuales que intervienen en el intercambio de mensajes (González, Herro, Gil y Recio, 2022). En consecuencia, la AMI implica siempre un enfoque crítico acerca del papel de la galaxia digital (y de todas sus manifestaciones en tanto que esfera generadora de contenidos) en campos como el de la información, pero también en otros como el de la educación y el del ocio.

A la AMI hay que atribuirle una serie de objetivos, actitudes y/o dimensiones, encaminadas, todas ellas, a intentar hacer posible:

1. El análisis del uso del conocimiento de la tecnología para procesar información.

2. El conocimiento de los procesos de identificación de las competencias mediáticas y audiovisuales que son adquiridas por la ciudadanía en entornos informales y formales.
3. La profundización del conocimiento que la ciudadanía tiene del dominio de las herramientas tecnológicas para buscar, guardar y recuperar información.
4. La reflexión sobre la capacidad de análisis y calibración de la información de la que se dispone, con el propósito de distinguir aquello que resulta provechoso / interesante / necesario y aquello que no lo es.
5. La reflexión crítica del contenido de la esfera tecnológico-digital en función de los objetivos de cada vía / espacio de comunicación concreto.
6. La promoción de actuaciones que fomenten un uso ético de la información.
7. El conocimiento de los despliegues de los distintos dispositivos de expresión de conocimiento, un conocimiento destinado a procesar información de toda índole.
8. El desarrollo de actitudes de comprensión de los escenarios comunicativos, con especial atención a las vías que hacen posible la autoexpresión y la participación democrática.
9. La aproximación a las casuísticas de generación de mecanismos de expansión informacional destinados a crear y expandir conocimiento.
10. La articulación de parámetros pedagógicos que establezcan el papel de los diferentes formatos (teléfonos móviles, prácticas audiovisuales, etc.) en entornos de educación formal.

Hay que tener presente que este conjunto de objetivos, actitudes y/o dimensiones se deben planificar en un contexto que está marcado por una “conectividad constante” (Gil Quintana, 2023), un ecosistema comunicativo que requiere de la capacitación crítica del receptor. No obstante, se debe tener en cuenta que:

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 (Francisco, Pallarès, Abellán y Farnés, 2022: 19-20).

Es fundamental entender que la AMI no puede circunscribirse a meros parámetros funcionales (Riquelme, 2022); de hecho, al analizar la repercusión de los procedimientos de comunicación y sus consecuencias en la vida social (y política, psicológica, etc.) de la sociedad, la AMI también precisa establecer parámetros de análisis y reflexión sobre las nuevas vías que hacen posible compartir conocimiento e información. Esto, en cierta manera, exige una revisión del propio concepto de *competencia mediática*, ya que la ciudadanía en red “requiere de un conjunto diferente de habilidades, alfabetizaciones y relaciones sociales para prosperar y tener éxito [...] las necesitamos para navegar en este ecosistema cambiante de cómo se produce y circula la información, la cultura y el conocimiento” (Jenkins *et al.*, 2015: 97).

Contamos con multitud de concepciones bibliométricas y con análisis exhaustivos referidos al despliegue conceptual de la materia, pero se hace necesario reestructurar el conglomerado de

competencias mediático-digitales propuestas desde algunas de las tribunas académicas².

Para tal finalidad, resulta crucial describir la función crítico-comprensiva de la AMI, esencialmente para poder asimilar las aportaciones y discursos más recientes acerca de los postulados teóricos y empíricos de la alfabetización y de las competencias mediáticas. En realidad, hacemos referencia a la función crítico-comprensiva como una aproximación a la producción de un “saber actuar” en acorde con preceptos teóricos, normas de funcionamiento social y operaciones que, de hecho, tengan la posibilidad de establecer un cierto grado de eficacia en la acción.

3.

LA FUNCIÓN CRÍTICO-COMPENSIVA DE LA AMI

Los mensajes insertados en (y expandidos mediante) la galaxia digital se generan conjuntando sistemas verbales e icónicos de comunicación con procedimientos cada vez más eficientes, que permiten la interacción, la gestión y la propagación de la información entre los seres humanos (Sánchez Mesa, 2019).

El propio acto comunicativo conlleva acciones de propagación de información, esto es, intercambio de datos, de ideas, etc., en una realidad que, hoy, cambia de manera vertiginosa. Como consecuencia de dichos cambios, el acto comunicativo tiende a incrementar sus posibilidades efectivas como constructo que genera y difunde información, ya que “el desarrollo del mundo digital ha implicado la multiplicación de medios con capacidad para ofrecer cada vez más información” (Francisco, Pallarès, Abellán y Farnés, 2022: 22).

2 Aunque quede al margen de los objetivos de este capítulo, se pueden mencionar aquí cuestiones como las siguientes: ¿El concepto de competencia audiovisual es apropiado y diferenciado de los conceptos de alfabetización audiovisual y alfabetización mediática? ¿La alfabetización mediática está ignorando la relevancia de todo aquello que se refiere a las potencialidades de la esfera visual?

A la estela de todo ello, se hace necesario llevar a cabo análisis de las condiciones iniciales, procesuales o emergentes del contexto sobre el cual se va a desarrollar el acto comunicativo; a ello se destina este apartado. Tal y como sucede en cualquier actuación analítica referida a dimensiones sociales de primer nivel, se dispone de más inferencia predictiva cuando desde la academia se analiza de forma exhaustiva el contexto, cuando se conocen los marcos de actuación posibles y, además, se actúa de forma coordinada entre los distintos ámbitos (la política, la educación, la sociología, la psicología, etc.).

Hablar de la función crítico-comprensiva de la AMI es, por lo tanto, prever una serie de conocimientos esenciales y contingentes de la situación en la que se produce el acto comunicativo que hace posible que una información “x” pase de un creador de contenidos “y” a unos receptores (conjunto de población “z”). Establecer y fomentar dinámicas de comprensión de la función crítico-descriptiva permite (a la pedagogía, pero también a la sociedad en su conjunto) planificar actuaciones de AMI, puesto que hace posible la comprensión de la naturaleza y la relevancia tanto de la educación formal como de la no formal, y abre espacios de actuación desde los que (re)formular propuestas destinadas a la AMI.

La función crítico-comprensiva de la AMI instituye las vías de indagación a la diversidad de medios de comunicación, establece marcos de análisis de sus regímenes de propiedad y hace viable poder detectar los intereses públicos que persigue cada emisor mediático en cada contexto (Aguaded, Jaramillo y Delgado, 2021). En la AMI, como sucede en otras dimensiones socio-educativas, el conocimiento de las cuestiones esenciales de su configuración termina siendo producto de los hábitos, las costumbres, las creencias y, en definitiva, de la cultura. Conocer todo lo que implica la instauración de la AMI a nivel social, pues, requiere valorar, interpretar, experimentar e instaurar dinámicas de funcionamiento establecidas a partir de constructos socio-culturales (Alonso y Gewerc, 2018).

En cierta manera, se puede aseverar, en primer lugar, que la función crítico-comprensiva de la AMI es esencial porque las tecnologías están dotadas de “vida social” (Trifonas, 2012); esta función crítico-comprensiva es la encargada de poner de relieve que dichas vidas sociales adoptan formas (y se expanden por la esfera digital) con una serie de propósitos, intenciones y/o actitudes muy concretas.

En segundo lugar, la función crítico-comprensiva es relevante (y necesaria) porque a partir de ella desde donde se pueden categorizar y nombrar los vínculos entre la tecnología, la educación y los medios digitales. Hace ya más de una década que los estudios sobre la “Teoría Actor-Red” (*Actor-Network*) pusieron de relieve que la terminología utilizada para contextualizar la reflexión del “aprendizaje tecnológico” (terminología tal como: aprendizaje en red, educación virtual, aprendizaje distribuido, etc.) tiene, toda ella, su propia génesis de articulación semántica y de determinación de tecnicismos (Martínez Barreiro, 2022), que generalmente se relacionan con las ventajas que se piensa que aporta cada dispositivo (Loveless y Williamson, 2017).

Además de todo lo apuntado hasta aquí, no hay que olvidar la creación (que la propia casuística de funcionamiento de la galaxia digital puede desarrollar) de “mundos figurados” (Gascón, 2021); se trata de escenarios que han sido ideados (y *habitados*, digitalmente hablando) por personas que participan en redes de significado; en dichos escenarios las interpretaciones de las acciones humanas se deciden en función de una serie de actuaciones, actividades, pactos, rituales, etc. (Loveless y Williamson, 2017).

En lo referente a esto último, la función crítico-comprensiva de la AMI tiene la labor de describir las distintas maneras en las que las personas adoptamos “posiciones sociales” que, de una forma u otra, pueden adentrarse en esos mundos figurados. Hablamos de “mundos figurados” que, a través de la apertura dialógica (y la vertiginosidad comunicativa) que la esfera tecnológico-digital

les permite, incluso tienen la capacidad de ganar terreno a la inmediatez del tiempo, por eso la AMI debe abordar también el rol que cumplen las representaciones (en red), y tiene que analizar las creencias y los elementos cognitivos que condicionan a los agentes involucrados en la creación efectiva de aquella acción comunicativa que, mediante formatos muy diversos, traslada la información.

4.

LA FUNCIÓN PROPIA DE LA TECNOLOGÍA/ DIGITALIZACIÓN

Cualquier acción tecnológica, cuando se canaliza para saciar las demandas y/o anhelos de los sistemas humanos, queda inscrita en un entramado cognitivo-simbólico con derivadas muy variadas. Es por ello que, tal y como ocurre con muchas de las formas de configuración socio-educativa, la AMI requiere de multitud de factores para poder convertirse en efectiva; de hecho, actualmente no contamos con una única vía dominante que construya socialmente la tecnología (Marta-Lazo y Gabelas-Barroso, 2023), más bien hay un sinfín de factores que influyen en las diferentes vías de constitución. Así, la eficacia de una vía comunicativa, esto es, el hecho de que ese canal de comunicación resulte más o menos eficaz y/o accesible para el conjunto de la ciudadanía, queda determinada por las aptitudes, los valores, la posibilidad que tiene cada segmento poblacional de disponer (o no disponer) de la tecnología más avanzada, etc.

En este contexto, y teniendo en cuenta la propia evolución tanto de la sociedad como de la tecnología / digitalización, ambos elementos quedan vinculados en el interior de una actividad humana tan común como la de generar (y difundir) información. Se puede constatar, entonces, que, a día de hoy, la sociedad no *conoce* todo lo que se llega a generar (toda la información), es decir, todo lo que la

tecnología / digitalización es capaz de producir y difundir. Podría deducirse, entonces, que el campo de la tecnología quizás resulte más vasto que el marco de actuación al que la AMI puede aspirar.

Sin embargo, la oportunidad de la AMI para configurarse en todo lo que se ha ido exponiendo en este capítulo se tiene que consolidar por el sustento de las decisiones políticas, por la asunción social de sus propósitos esenciales y por la estrecha vinculación entre lo que la tecnología nos permite *hacer* a los seres humanos y la AMI. Poner puertas al campo (o demonizar la tecnología) es lo que aleja a la AMI tanto de su verdadero sentido como de su potencial como elemento al servicio de la sociedad.

Los mensajes inscritos (y difundidos) en la galaxia tecnológico-digital ya no son un espacio de saber sino de experiencia, una intersección social antes que cognoscitiva que implica que la AMI no siempre pueda tanto determinar objetivos preestablecidos como sí analizar viaductos (tecno-digitales) por recorrer. En las (nuevas) formas que la tecnología encuentra cada día para desplegar ingentes formatos de expansión de información se sitúa la significatividad nuclear de la acción de la AMI. Si la tecnología avanza a pasos agigantados, la AMI debe plantearse alcanzar espacios de reflexión y análisis del conjunto de mediaciones adaptadas a la interacción que la tecnología es capaz de desplegar.

La idiosincrasia propia de la AMI no debe ser exclusivamente teórica, así como la idiosincrasia de la tecnología en ningún caso es ya solamente aplicada; en consecuencia, los principios de segmentación de AMI y tecnología no siempre pueden establecerse tanto en función de las finalidades que ambas pretenden conseguir como sí en las formas como llevan a cabo los conocimientos (García Pérez, 2025). Así, de una manera u otra, el objetivo de la AMI es erigirse en el eje que se pone al servicio de la ciudadanía para proporcionarle herramientas que ayuden a afrontar la recepción de la transmisión de información socialmente mediada y aceptada.

El cruce entre sociedad, volumen (¿incontrolable?) de información, tecnología y retos de la AMI no es ni más ni menos que una categorización e interpretación del mundo, un reclamo que desde las Ciencias Sociales se lleva a cabo para aproximarnos a las dinámicas de socialización más recientes, una mediación crítica y reflexiva que no deja de ser una lectura (parcial) del mundo, una propuesta de ejercicio de la acción que haga posible que la emergencia del ser humano de hoy por “comunicar” no quede exenta de mecanismos conscientes de interpretación de todos esos mensajes que vuelan de una parte del mundo a otra en décimas de segundo.

La interacción con el mundo, el hecho de disponer del último artefacto tecnológico, la experiencia de ser emisor de contenidos, etc., son los medios inmediatos en los que se está constituyendo una parte de la experiencia humana, y sus extensiones socializantes condicionan una parte de los objetivos de la AMI.

5.

CONSIDERACIONES FINALES

En las páginas que ahora concluyen se ha procurado no circunscribir la AMI a una mera fase de alfabetización funcional. De hecho, las alteraciones en la realidad, especialmente aquellas que afectan a la realidad tecnológico-digital, explican la necesidad de establecer y desarrollar los tres parámetros analizados en los apartados precedentes: la función descriptivo-explicativa de la AMI; la función crítico-comprensiva; la función propia de la tecnología / digitalización. Describir estos tres parámetros nos permite establecer un nexo entre comunicación y educación como vínculo esencial para que la ciudadanía sea capaz de convivir de manera adecuada en el contexto digital. Pero no sólo eso, también hace posible evitar la reducción de la AMI a una actividad destinada exclusivamente al desarrollo de las competencias necesarias para

alcanzar el dominio de nuevas formas de comunicación y acceso a la información digitalizada. Tal y como indica en su Web la UNESCO, hay una serie de dimensiones que son cruciales para poder ejercer la competencia digital mediática:

1. La comunicativa, destinada a la capacidad de expresión a través de los distintos lenguajes y medios.
2. La instrumental, que se refiere al acceso y búsqueda de información en diferentes medios y canales.
3. La cognitiva, que se ocupa de las habilidades que permiten reestructurar la información en conocimiento.
4. La emocional, estrechamente relacionada con mecanismos que nos permiten llevar a cabo empatía virtual.
5. La ética, que hace posible la utilización ética y democrática de la información.

La propuesta presentada en este capítulo se relaciona con estas dimensiones concretadas por la UNESCO, pues cataloga las tres vertientes que la AMI debe afrontar para canalizarse como un constructo socio-educativo destinado al desarrollo y alcance de una ciudadanía alfabetizada, preparada para emitir juicios propios de forma crítica; se trata de configurar una AMI que “ayude a las personas a tomar decisiones informadas sobre cómo participar en la construcción de la paz, la igualdad, la libertad de expresión, el diálogo, el acceso a la información y el desarrollo sostenible” (Web Unesco).

De esta manera, la aportación de estas páginas singulariza a la AMI como un conjunto de elementos estructurados en tres segmentos, lo que hace posible asignar a la AMI tanto una entidad como eje de análisis de las competencias de acceso y uso de los medios como también de las competencias vinculadas con la asimilación y la crítica, sin olvidar las competencias de producción comunicativa y creativa.

Ser conscientes de la situación actual de los indicadores y de las dimensiones de las competencias mediáticas, pues, nos ha llevado

a hablar de la función descriptivo-explicativa, la crítico-comprensiva y la propia de la tecnología / digitalización, y lo hemos hecho para revitalizar la vertiente pedagógica de la AMI, con la finalidad de explorar y ofrecer una interpretación de la (vertiginosa y cambiante) realidad y del momento social práctico de localizar todo lo que un mensaje *recorre*, esto es, el camino que un mensaje hace desde que se crea hasta que se expande. La acción derivada de tal momento social precisa de observaciones empíricas del acontecimiento y de pautas, normas, legislación y valores que *nos sustenten*, por eso todo lo referido a la instauración y el desarrollo de la AMI es esencial e impostergable.

La AMI tiene que ser capaz de convertirse en mediadora de la influencia de la galaxia digital en la ciudadanía. A la postre, el dinamismo de la *efectualidad* histórica de lo que la AMI representa se concreta en la mediación que se obra en las facetas que se despliegan en el momento en que se funden los dos horizontes “comunicación-ciudadanía”, y esta fusión ya *no tiene marcha atrás*, por eso la AMI es un elemento mediador, que integra la aplicación del saber humano en un contexto histórico y que permite ofrecer parámetros de comprensión de todo aquello que proviene de las coordenadas de la galaxia digital.

Crear en la necesidad de la AMI e incluir en ella una practicidad en su potencial racionalidad pedagógica confirma la focalización dinámica de cualquier intento por afrontar la realidad, pero, a la vez, y también hay que decirlo, muestra perspectivas de angostura, porque pone de manifiesto los inconvenientes y las complejidades que la tecnología nos ha ido aportando en los últimos tiempos. El propósito sustancial de la AMI, de este modo, pasa a ser *experiencia originaria* en tanto que reúne la pretensión formal de las competencias mediáticas, la configuración de los dispositivos electrónicos que la tecnología va creando, la casuística de la constitución social del contexto de cada individuo y la inevitabilidad esencial de la misma.

5 | **Prosumidores en formación: alfabetización ética y responsabilidad comunicativa en la infancia y en la adolescencia**

Beatriz Feijoo, Universidad Villanueva, beatriz.feijoo@villanueva.edu

Patricia Núñez-Gómez, Universidad Complutense de Madrid,
pnunezgo@ccinf.ucm.es

Arantxa Vizcaíno-Verdú, Universidad Internacional de la Rioja,
arantxavizcaino@gmail.com

Resumen

En un ecosistema digital saturado de mensajes persuasivos, los menores no solo consumen contenido, sino que también lo producen, comparten y amplifican. Su doble condición como prosumidores exige una alfabetización que no se limite al análisis del mensaje y promueva la reflexión sobre la propia responsabilidad en la circulación de contenidos. El presente capítulo explora la

necesidad de incorporar la ética comunicativa en los procesos de alfabetización digital, defendiendo el reconocimiento de niños, niñas y adolescentes como agentes activos con derechos digitales, pero también con responsabilidades en un entorno donde lo comercial y lo personal se entrelazan constantemente.

Abstract

Prosumers in training: ethical literacy and communicative responsibility in childhood and adolescence

In a digital ecosystem saturated with persuasive messages, minors not only consume content, but also produce, share, and amplify it. Their dual status as prosumers requires literacy that goes beyond message analysis and promotes reflection on their own responsibility in the circulation of content. This chapter explores the need to incorporate communicative ethics into digital literacy processes, advocating for the recognition of children and adolescents as active agents with digital rights, but also with responsibilities in an environment where the commercial and the personal are constantly intertwined.

1.

INTRODUCCIÓN

La infancia y la adolescencia han migrado progresivamente hacia un entorno digital donde el ocio, la interacción y la construcción simbólica del mundo se articulan a través de las pantallas. Hoy, los espacios digitales no son meramente complementarios, sino estructurantes: allí se desarrollan los juegos, las relaciones y la identidad. Como han señalado Livingstone y Sefton-Green (2016), el entorno digital, además de mediar las experiencias de los más jóvenes, redefine los marcos en los que estas ocurren.

En este contexto, la tecnología se percibe como una condición para “pertenecer”, de modo que la accesibilidad instantánea a contenidos, “todo a un golpe de dedo”, configura un entorno en el que el entretenimiento inmediato desplaza al aburrimiento y, con ello, también las formas de pensamiento autónomo y reflexivo. Uno de los dilemas más relevantes que emergen en este ecosistema híbrido es la disolución de fronteras entre contenidos, entretenimiento y publicidad. Como ha advertido Boerman et al. (2017), las nuevas formas de publicidad encubierta, como el *branded content*, los *advergames* o el marketing de influencers, hacen que la intención persuasiva se camufle bajo formatos narrativos atractivos y emocionales. En este escenario, muchos adolescentes reconocen que, si un influencer les resulta auténtico, no les importa que realice promociones. La autenticidad percibida supera la necesidad de transparencia comercial, lo que plantea interrogantes éticos sobre el consentimiento y la comprensión real de los mensajes.

Este fenómeno se ve reforzado por la lógica de personalización algorítmica, que crea entornos digitales a medida de cada usuario. Pariser (2017 [2012]) definió este fenómeno como “filtro burbuja”, en referencia a cómo los algoritmos aíslan a los usuarios de contenidos que podrían contradecir sus creencias o intereses previos. El resultado es una fragmentación informativa que debilita el contraste, el diálogo y, en última instancia, la empatía. En el caso de los adolescentes, esta lógica no solo condiciona lo que ven, sino que también moldea su identidad digital (Litt & Hargittai, 2016).

Frente a este panorama, resulta urgente repensar el papel de los adolescentes como agentes activos con derechos y responsabilidades comunicativas en el vasto espectro mediático, no solo como receptores vulnerables. Buckingham (2007) señalaba a este respecto que formar ciudadanos digitales implica, en efecto, protegerles, pero también capacitarles éticamente desde edades

tempranas para que comprendan el poder que tienen sus interacciones online. Cada publicación, cada reacción, cada silencio tiene implicaciones sociales.

Este capítulo propone una reflexión sobre la alfabetización ética como una competencia central para afrontar los desafíos del ecosistema comunicativo actual. Frente a una publicidad que ha abandonado los formatos tradicionales para camuflarse en los flujos de contenido, se requiere no solo reconocimiento de los mensajes, sino capacidad crítica para evaluar sus implicaciones y tomar decisiones informadas y responsables.

2.

APROXIMACIÓN AL ECOSISTEMA COMERCIAL DIGITAL CONTEMPORÁNEO

El ecosistema publicitario digital atraviesa una transformación sin precedentes, marcada por la convergencia entre persuasión, entretenimiento y tecnología. Los menores participan proactivamente en este entorno como consumidores, creadores y amplificadores de contenido comercial, reforzando la necesidad de comprender cómo se construyen hoy los mensajes persuasivos en los espacios digitales.

Según el informe Gen Alpha de Samy Alliance (2024), los jóvenes de entre 12 y 17 años alcanzarán un poder adquisitivo global de 5,46 billones de dólares para 2029, equiparándose a los Millennials y a la Generación Z. En España, el Estudio Anual de Redes Sociales (IAB Spain y Elogia, 2024) ya incluye en sus mediciones a menores a partir de los 12 años, reflejando el creciente interés de la industria publicitaria, que pretende captar su atención y fidelidad.

Entre las formas más extendidas de comunicación comercial se encuentra el marketing de influencers, orientado a conectar personas y marcas para generar confianza y construir una relación

continuada con el consumidor (Childers et al., 2018). En España, uno de cada tres usuarios de redes sociales sigue a algún creador de contenido, siendo Instagram, YouTube y TikTok las plataformas predominantes (IAB Spain y Elogia, 2024). Asimismo, esta práctica ha evolucionado hacia el Contenido Generado por el Usuario (CGU), donde los creadores elaboran materiales que las propias marcas difunden a través de sus canales, incrementando así su alcance y credibilidad (Mayrhofer et al., 2020).

Este fenómeno ha redefinido, en consecuencia, el rol de los adolescentes, puesto que ya no se limitan a observar. Hoy forman parte de la construcción simbólica de la persuasión comercial. Un ejemplo ilustrativo es la tendencia *Get Ready With Me* en TikTok, donde jóvenes muestran rutinas de moda o maquillaje utilizando productos de marcas reconocidas. La popularización de este formato derivó en el caso de las Sephora Kids (BBC News, 2024), que evidenció la temprana exposición de niñas y adolescentes al consumo cosmético de alta gama.

Sin embargo, la influencia no se agota en los creadores. La publicidad digital se despliega en formatos híbridos e inmersivos, donde los límites entre el entretenimiento y la intención comercial se difuminan. Los *advergames* mezclan diversión con promoción encubierta, dificultando que los jugadores identifiquen la intención persuasiva (Folkvord y Van't Riet, 2018). Estudios recientes confirman que, tras jugar, muchos menores no recuerdan el contenido publicitario ni reconocen las estrategias comerciales implícitas (De-la-Vara-López & De-Marchis, 2024). Además, la presencia de *loot boxes*, que se comprenden como mecanismos semejantes a los juegos de azar en el que se obtienen recompensas aleatorias, plantea riesgos de conductas adictivas y apuestas tempranas (Montiel et al., 2022; González-Cabrera et al., 2023). Otro formato en auge es el *branded content*, que integra el mensaje de marca en contenidos narrativos, como apps, podcasts o *webseries*, destinados a entretener o inspirar a la audiencia. De modo similar,

la publicidad nativa adopta el estilo del contenido editorial de una plataforma para promover marcas de manera discreta, aunque su impacto en audiencias menores continúa siendo un terreno escasamente investigado.

Más recientemente, la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) ha introducido un nuevo nivel de complejidad. La creación automatizada de imágenes, vídeos o textos persuasivos plantea interrogantes sobre la frontera entre publicidad y realidad. En ausencia de una regulación clara, el uso de la IAG puede derivar en prácticas engañosas, especialmente cuando no se advierte al público. Un ejemplo es el fenómeno *Fake Out-Of-Home advertising*, que recrea falsos anuncios exteriores mediante imágenes generadas por ordenador (CGI). Aunque algunas marcas emplean etiquetas como #ad o #surrealism para advertir de su carácter ficticio, persiste una tendencia preocupante a difundir contenidos generados por con estos modelos informáticos sin ninguna indicación de autenticidad.

En paralelo, la publicidad personalizada y la microsegmentación algorítmica amplifican los retos éticos. El informe Top Tendencias Digitales 2024 (IAB Spain y Adeventia, 2024) subraya el uso creciente de herramientas de *machine learning* para optimizar la toma de decisiones en marketing, ajustando los mensajes a los intereses y vulnerabilidades de cada usuario. Esto es, los algoritmos determinan qué anuncios se muestran y cómo se muestran, moldeando la percepción del consumidor con cada vez más afinidad (Susser, 2019). Investigaciones recientes (Voorveld et al., 2023; Hargittai et al., 2020) alertan de que la mayoría de los usuarios desconoce la magnitud del papel que desempeñan los algoritmos en la personalización publicitaria (Vizcaíno-Verdú y Aguaded, 2020), lo que genera formas de influencia invisibles y potencialmente desiguales.

En este contexto de comunicaciones comerciales cada vez más inmersivas, cuas invisibles y emocionalmente persuasivas, los adolescentes necesitan herramientas que les permitan desarro-

llar competencias éticas y críticas. Ya no se trata de reconocer o analizar exclusivamente un anuncio. Han de reflexionar sobre las intenciones, los valores y las consecuencias de su consumo y difusión. Formatos como el marketing de influencia, los *advergAMES* o el *branded content* demuestran que la alfabetización ética se ha convertido en una condición indispensable para garantizar un consumo digital consciente y responsable.

3.

ADOLESCENTES COMO PROSUMIDORES EN ENTORNOS PERSUASIVOS

El ecosistema descrito anteriormente se encuentra transformando las dinámicas publicitarias y el modo en que los jóvenes se relacionan con los mensajes persuasivos y participan en su circulación. En este contexto, los menores dejan de ser receptores para producir, interpretar y difundir contenidos con carga comercial, muchas veces sin plena conciencia de su dimensión persuasiva o de las implicaciones éticas que conlleva su participación.

La figura del adolescente como prosumidor, usuario que simultáneamente consume y produce contenido mediático (Toffler, 1985), se ha convertido en una pieza clave para comprender la evolución de la interacción juvenil en el entorno digital. Este rol dual representa un cambio de paradigma que resignifica su relación con el contenido y construye su identidad en emplazamientos saturados de mensajes persuasivos. En plataformas como Instagram, TikTok, YouTube o Twitch, los más jóvenes participan y co-crean, siendo la publicidad una dinámica discursiva que naturalizan cada vez más en sus cotidianidad (Fernández-Gómez et al., 2024). Esta realidad subraya la urgencia de analizar sus competencias éticas frente al influjo dígito-comercial y la creciente sofisticación de los formatos persuasivos.

La participación adolescente en redes sociales se produce en un contexto en el que los límites entre lo comercial y lo auténtico son cada vez más difusos (Wellman et al., 2020). Las estrategias publicitarias adoptan formatos innovadores que dificultan su identificación, disolviéndose entre los contenidos que los menores consumen y comparten a diario. Esta situación se agrava durante la adolescencia, etapa en la que los jóvenes son especialmente sensibles a los estímulos de validación social y aceptación grupal (Montag et al., 2024). La exposición continuada a mensajes aspiracionales refuerza la idea de que el consumo es una vía de reconocimiento y pertenencia, moldeando tanto sus decisiones como sus ideales de éxito personal (Sirola et al., 2021; Dhingra & Parashar, 2022).

La teoría de los usos y gratificaciones (Katz et al., 1974) resulta especialmente útil para comprender las motivaciones que subyacen a esta interacción. De acuerdo con este enfoque, los medios satisfacen necesidades cognitivas (información, conocimiento), afectivas (placer, emoción), de integración personal (estatus, estabilidad), de integración social (interacción con iguales) y de evasión o relajación (De-Moragas, 2011). Y es que, en entornos sociales digitales, los adolescentes buscan continuamente gratificaciones tanto afectivas como simbólicas: entretenimiento, socialización e identidad (Gan y Li, 2018).

Así, las redes sociales funcionan como espacios de ocio y autoafirmación comercializada (Adjin-Tettey, 2022). Los menores no acuden únicamente a ellas para divertirse o informarse, también lo hacen para legitimarse ante marcas y figuras públicas de referencia (Deutsch y Theodorou, 2009). Esta búsqueda de autoafirmación y autorrealización se vincula, a su vez, con un proceso de identificación aspiracional con los influencers, cuyas narrativas proyectan estilos de vida y valores de consumo atractivos, pero, en ocasiones, difícilmente realistas o éticamente problemáticos (Neumann y Rhodes, 2023).

El rol de los adolescentes como prosumidores plantea, por tanto, interrogantes éticos de primer orden. Motivados por la necesidad de expresión, pertenencia y reconocimiento, los jóvenes amplifican mensajes comerciales que refuerzan patrones de consumo integrados en sistemas algorítmicos de recomendación (Karumur et al., 2018), diseñados para maximizar el tiempo de exposición y la interacción con contenidos mercantilizados (Smith, 2020). En este entramado, los adolescentes actúan simultáneamente como prescriptores y promotores, contribuyendo, a menudo sin plena conciencia, a la reproducción de valores materialistas y conductas de consumo intensivo (Michikyan y Suárez-Orozco, 2016).

La literatura reciente también advierte de los riesgos que este proceso supone para la construcción de la identidad juvenil (Torrijos-Fincias et al., 2021). La presión por proyectar una imagen atractiva y popular se intensifica en esta etapa (Besharat-Mann y Blumberg, 2022), potenciando dinámicas de autocomercialización (Feijoo et al., 2023). Los adolescentes aprenden a gestionar su presencia digital como si se tratara de una marca personal, reproduciendo valores de consumo sin haber desarrollado aún los criterios éticos necesarios para discernir su impacto (Nairn y Fine, 2008).

En consecuencia, el adolescente prosumidor se enfrenta a una paradoja: dispone de competencias técnicas avanzadas para crear y difundir contenido, pero carece en muchos casos de competencias éticas y reflexivas para interpretar críticamente su papel en ese flujo comunicativo. Aunque algunos estudios recientes muestran señales prometedoras de alfabetización publicitaria emergente (Vizcaíno-Verdú et al., 2025), la evidencia sigue alertando del peso del consumo simbólico en la configuración de la identidad (Hill, 2011; Smith et al., 2024). Por ello, se vuelve urgente ayudar a los menores a comprender el funcionamiento del ecosistema comercial digital y tomar conciencia de su propia agencia comunicativa.

4.

LA CENTRALIDAD DE LA ALFABETIZACIÓN ÉTICA EN EL CONTEXTO DIGITAL

En este orden, la participación de los adolescentes en entornos digitales, cada vez si cabe más persuasivos, pone de relieve una necesidad ineludible: educar su capacidad ética para interpretar, evaluar y actuar con responsabilidad ante mensajes con fines comerciales. La alfabetización ética se configura como un componente esencial de la formación ciudadana en la era digital al permitir que los jóvenes comprendan las implicaciones morales de los contenidos que consumen, producen y difunden.

Este enfoque se apoya en el modelo de alfabetización ante contenidos persuasivos descrito por Rozendaal y Buijzen (2023), que distingue tres dimensiones interdependientes: cognitiva, actitudinal y ética. En este marco, el pensamiento crítico constituye el eje integrador que conecta el conocimiento con la acción moral, posibilitando un procesamiento más reflexivo de los mensajes, especialmente de aquellos formatos híbridos que se presentan bajo la apariencia de entretenimiento o autenticidad.

En las redes sociales particularmente, diversos estudios evidencian una ausencia significativa de reflexión ética entre niños, niñas y adolescentes de entre 12 y 17 años. Aunque demuestran conocimiento y una aparente capacidad crítica para reconocer la intencionalidad persuasiva de los mensajes, rara vez expresan una sensibilidad ética que los lleve a cuestionar la idoneidad moral de determinadas prácticas, como la exageración publicitaria, el uso de filtros, la exposición de datos personales o el papel del marketing de influencia (Feijoo et al., 2022; Sweeney et al., 2022; Feijoo et al., 2023). En términos generales, se trata de una generación técnicamente competente y cognitivamente informada, pero poco inclinada a reflexionar sobre lo que es bueno o conveniente para sí mismos y para los demás.

Hablar de ética y moral implica, por consiguiente, distinguir dos conceptos estrechamente vinculados, aunque no idénticos. La moral se refiere al conjunto de normas que regulan el comportamiento individual, mientras que la ética aborda desde una perspectiva teórica la reflexión sobre esas normas, sus fundamentos y sus dilemas. La alfabetización moral y ética, en consecuencia, supone el desarrollo de habilidades para ponderar opciones, considerar valores y tomar decisiones responsables ante los retos que plantea la vida cotidiana en contextos digitales y no digitales. A pesar de que la alfabetización ética no recibe la misma atención mediática que otras alfabetizaciones, como la mediática, digital o informacional, resulta cada vez más necesaria. Los adolescentes enfrentan a diario dilemas éticos complejos, vinculados al acoso, el plagio, el uso de IAG, los retos virales, el acceso a pornografía o la difusión de discursos de odio. Todas estas dinámicas, tendencias y fenómenos demandan una madurez moral creciente y la capacidad de deliberar antes de actuar.

Siguiendo la propuesta de Tuana (2007), la alfabetización ética puede entenderse como un conjunto de habilidades intencionalmente cultivadas en la familia, la escuela y las comunidades. Estas habilidades (la sensibilidad ética, el razonamiento ético y la imaginación moral) interactúan entre sí y resultan fundamentales para la formación de ciudadanos responsables. Inspirada en la ética aristotélica de las virtudes, esta concepción busca, por ende, la interiorización de valores que guíen el comportamiento moral en contextos reales. Por ejemplo, cuando la honestidad se asume como un valor fundamental, los menores tienden a identificar el plagio o la manipulación de la imagen como comportamientos moralmente inaceptables.

Se observa de este modo que el planteamiento y resolución de dilemas morales, siendo una metodología ampliamente desarrollada en la psicología moral, se presenta como una herramienta eficaz para fomentar la argumentación, el razonamien-

to crítico y la toma de decisiones reflexiva frente a problemas éticos cotidianos. En el ámbito educativo, estos dilemas pueden emplearse como recursos didácticos que estimulen la deliberación sobre las prácticas comunicativas, favoreciendo el contraste de diversas perspectivas morales (García Moriyón, 2023). Entre algunos de los autores clásicos del ámbito destaca Kohlberg (1984), quien planteó que el desarrollo moral se potencia mediante la exposición a dilemas que desafían el juicio propio. El objetivo no es determinar respuestas correctas, sino estimular la reflexión y el razonamiento sobre las razones que sustentan las decisiones. Este proceso, sostenido en el tiempo, permite alcanzar niveles más altos de juicio moral. De hecho, investigaciones posteriores han demostrado la eficacia de este método en la formación del pensamiento crítico y de otras habilidades cognitivas (Díaz-Serrano, 2015; Caro et al., 2018).

Así pues, el uso pedagógico de los dilemas morales favorece la empatía, la cooperación y la responsabilidad social, al tiempo que estimula la formación de juicios morales autónomos y críticos (Linde Navas, 2009; Caro et al., 2018). Su potencial aplicación en programas de alfabetización mediática y publicitaria permitiría vincular la reflexión ética con los procesos de consumo y creación de contenidos, ofreciendo un marco favorable para analizar los valores que orientan la acción comunicativa de los más jóvenes. O expresado de otro modo, la alfabetización digital de las nuevas generaciones frente a los formatos híbridos e inmersivos con fines comerciales debe avanzar hacia la integración plena de la dimensión ética y moral, no solo ideológica o sostenida sobre valores (Ferrés y Piscitelli, 2012), que les permita discernir entre lo correcto y lo incorrecto y comprender las consecuencias de sus decisiones comunicativas. Solo de esta forma puede afirmarse que se fomenta un pensamiento crítico integral (Van Laar, 2019), capaz de equilibrar conocimiento, juicio y virtud en el complejo entorno persuasivo contemporáneo.

5.

DESAFÍOS ÉTICOS EMERGENTES EN LA COMUNICACIÓN DIGITAL

Sobre esta base teórica, en los últimos años se observan multiplicidad de casos que ilustran la urgencia de desarrollar una alfabetización ética entre los menores, especialmente ante la creciente hibridación entre contenido, entretenimiento y persuasión comercial. Un ejemplo reciente es el de CriptoSpain, una estafa piramidal basada en el negocio de las criptomonedas y promovida en redes sociales como Instagram y TikTok, que logró captar a numerosos menores mediante promesas de inversiones rápidas y ganancias fáciles (Sanz, 2024).

También las influencers María Cadepe y Claudia Ayuso fueron objeto de denuncias públicas por su participación en el proyecto *Live By Your Soul*, que combinaba espiritualidad y negocio digital a través de la captación de seguidores en Instagram para comercializar servicios de reiki, lectura de cartas astrales y “curación del alma” mediante sesiones online. Casos similares, como el del YouTuber JPelirrojo, acusado de vender un máster “para ser feliz” valorado en 3.997 euros, o el de Amadeo Lladós, protagonista de una de las controversias mediáticas más notorias por presuntas estafas piramidales vinculadas al *trading* y las criptomonedas, evidencian cómo los discursos del éxito, la autoayuda o la libertad financiera se entrelazan con estrategias de manipulación comercial. En todos ellos, la lógica de la influencia se sostiene sobre la promesa de un estilo de vida aspiracional, reforzada por la ostentación de bienes materiales y experiencias exclusivas, resultando en un imaginario especialmente seductor para los jóvenes.

Estos ejemplos revelan una evidente vulnerabilidad ética: los adolescentes no son ajenos al carácter persuasivo de los mensajes (Feijoo y Sádaba, 2022; Feijoo et al., 2023; Fernández-Gómez et al., 2024), pero muestran limitaciones para reflexionar sobre las

implicaciones éticas de su propia participación en esos circuitos de influencia. Como se ha recogido anteriormente, aunque los menores identifican la intencionalidad comercial de los contenidos, no siempre reconocen su papel como agentes que pueden reproducir, legitimar o amplificar mensajes con efectos sobre otros. La alfabetización ética, por tanto, no consiste únicamente en saber “leer” o “descodificar” los mensajes, sino en querer conocer la verdad y asumir responsabilidad comunicativa frente a los contenidos que se comparten o producen.

El desafío ético fundamental radica, por lo tanto, en este equilibrio: reconocer a los menores como sujetos con derechos, pero también como agentes con responsabilidades. En el entorno digital descrito, construido por sofisticadas estrategias de visibilidad, economía de la atención y persuasión, los más jóvenes parecen confundir la realidad de la ficción, de la intención. Apremia fomentar en ellos una actitud ético-crítica capaz de interpelar su consumos y, por descontado, sus formas de comunicarse y el impacto que estas pueden ejercer en su vida y en la de quienes los rodean.

En este contexto, proyectos como DIGETHICA³ resultan esenciales. Esta iniciativa tiene como objetivo principal analizar el nivel de alfabetización ética de los adolescentes ante los contenidos persuasivos comerciales en el entorno digital. Por medio de un enfoque empírico que aúna de manera interdisciplinar comunicación, pedagogía y filosofía, el proyecto busca estudiar cómo los adolescentes perciben, interpretan y gestionan dilemas éticos tanto en su rol de consumidores como en el de creadores de contenido. Su diseño incorpora un componente educativo clave: mediante la concienciación y la exploración de casos prácticos, los participantes reflexionan sobre situaciones comunicativas complejas, evaluando su propia toma de decisiones.

3 El proyecto DIGETHICA: Alfabetización ética de los adolescentes ante la persuasión comercial en la era digital pertenece a los Proyectos de Generación de Conocimiento 2024, financiado por el Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2024-2027, Agencia Estatal de Investigación, Ministerio de Ciencia Innovación y Universidades con ref. PID2024-155709NB-I00.

6 Alfabetización mediática e informacional en la Era de la Inteligencia Artificial: Aspectos clave

Alfonso Gutiérrez Martín, Universidad de Valladolid,
Campus de Segovia, alfonso.gutierrez.martin@uva.es

Resumen

La inteligencia artificial (IA) es una tecnología disruptiva que cuestiona tanto la enseñanza tradicional como la educación para la sociedad digital. Ahora más que nunca se hace necesaria una formación básica en TIC y medios, una alfabetización mediática e informacional (AMI) que integre competencias críticas, técnicas y éticas para comprender y actuar en un entorno mediático dominado por la inteligencia artificial y otras tecnologías emergentes. Se recogen en este capítulo algunos aspectos clave de lo que debería ser la educación mediática crítica en la era de la IA, una educación para formar personas capaces de comprender, evaluar y transformar su realidad digital.

Abstract

Media and Information Literacy in the Age of Artificial Intelligence: Key Aspects

Artificial intelligence (AI) is a disruptive technology that challenges both traditional teaching and education for the digital society. Now more than ever, basic training in ICT and media is necessary, as is media and information literacy (MIL) that integrates critical, technical, and ethical skills to understand and act in a media environment dominated by artificial intelligence and other emerging technologies. This chapter covers some key aspects of what critical media education should be in the age of AI, an education that trains people to understand, evaluate, and transform their digital reality.

1.

PRECISIONES TERMINOLÓGICAS

Cuando se habla de la formación básica de las personas, suele emplearse el término “alfabetización”. La UNESCO presenta la alfabetización como un acto cultural y político, no solo la capacidad de codificar-decodificar lenguajes. Freire define la alfabetización como un proceso de concienciación crítica del mundo, donde leer no es solo decodificar palabras, sino también “leer el mundo” y actuar sobre él. (Freire y Macedo, 1987)

La alfabetización sería el primer paso e imprescindible de la educación, entendida como derecho humano fundamental que es esencial para el ejercicio de todos los demás derechos. (Art. 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948).

Tanto la alfabetización como la educación pueden considerarse un conjunto de competencias. Con el término “competencia” nos referimos a la combinación de habilidades prácticas, conoci-

mientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Las competencias, según el *Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias Clave)*, se conceptualizan como un “saber hacer”, un saber que se concreta en actuaciones y que es capaz de adecuarse a una diversidad de contextos (Rychen y Salganik (eds.), 2003).

A estos tres sustantivos (alfabetización, educación y competencia), utilizados a veces indistintamente, se les han añadido numerosos adjetivos relacionados con las distintas áreas de conocimiento (educación física, alfabetización musical, competencia matemática, etc.) para referirse a la formación de la ciudadanía en una materia específica. Para los fines de este capítulo, como alfabetizaciones relacionadas con los medios y las Tecnologías de la Información y la Comunicación, podemos señalar, entre otras, la alfabetización digital, mediática, informacional, informática, tecnológica, audiovisual, algorítmica, en IA, transmedia, visual, en ciberseguridad, en redes, etc. La UNESCO recoge hasta 23 alfabetizaciones derivadas de la interrelación entre la información, los medios y las competencias digitales (Grizzle et al., 2023: 11). Desde esta organización se propone el término AMI (Alfabetización Mediática e Informacional) como término contenedor donde se combinan tres áreas que a su vez comprenderían al resto de alfabetizaciones: alfabetización mediática, alfabetización informacional y alfabetización digital (Grizzle et al., 2023).

En el Diario Oficial de la Unión Europea (2020/C 193/06) se recogen las *Conclusiones del Consejo sobre la alfabetización mediática en un mundo en constante transformación*, donde se entiende la alfabetización mediática “como un concepto genérico que engloba todas las capacidades técnicas, cognitivas, sociales, cívicas, éticas y creativas que permiten a una persona acceder a información y medios de comunicación y utilizarlos de manera eficaz, así como

crear y compartir de manera segura y responsable contenido mediático a través de diferentes plataformas”.

En los documentos oficiales de la Unión Europea, sin embargo, el adjetivo “digital” aparece complementando al sustantivo “competencia” bastante más frecuentemente que acompañando a “alfabetización”. En 2018 el Consejo de la Unión Europea presenta “competencia digital” como término contenedor de la formación en TIC y medios al señalar que “implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas. Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la educación mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), asuntos relacionados con la ciudadanía digital, la privacidad, la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento computacional y crítico”. (Consejo de la Unión Europea, 2018).

Esta definición, donde se incluye la alfabetización mediática como parte de la competencia digital, se recoge también en la legislación española en el *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria* (BOE, 2/03/2025).

Sin embargo, resulta al menos curioso observar cómo, en la nueva versión del *Marco de Competencias Digitales para la Ciudadanía DigComp 2.2* de la Unión Europea desaparece la mención a la educación mediática de la definición de competencia digital (Vuorikari & Punie, 2022: 3).

Si alguna justificación tiene esta introducción sobre precisiones terminológicas es para poner una vez más de manifiesto las diferencias de criterio y la necesidad de una postura integradora “ya que la consideración de distintas “alfabetizaciones” se traduce con demasiada frecuencia en la competencia y la lucha entre unas y

otras por un espacio en el currículo escolar. Se ponen de manifiesto las diferencias para defender la especificidad de cada término y se olvida el fin común de la formación integral” (Gutiérrez-Martín y Tyner, 2012: 35).

Adoptamos el término AMI en esta publicación para referirnos a la formación básica en TIC y medios, que comprende la adquisición, integración y aplicación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores (competencias) en torno a la información, la tecnología digital y los medios de comunicación disponibles y predominantes en cada época.

2.

INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y EDUCACIÓN

Con nuevas tecnologías como la televisión, Internet o la Inteligencia artificial, tras una primera fase de rechazo, que también podría considerarse como de precaución, desde la educación formal se trata de encajarlas en planes y metodología preexistentes, con lo que la innovación educativa que pudieran generar los nuevos medios se queda en innovación simplemente tecnológica al servicio de las metodologías y modelos pedagógicos más tradicionales ya establecidos. En el caso de Internet, por ejemplo, se hablaba en sus orígenes de que traería consigo una gran libertad de expresión, nuevas formas de comunicación multidireccional, de construcción conjunta del conocimiento y metodologías más abiertas y participativas. Al integrarse en la enseñanza formal, la red de redes se utiliza sobre todo como repositorio en entornos virtuales de aprendizaje perfectamente controlados donde predomina la comunicación unidireccional profesor-alumnado.

Se asume la innovación tecnológica y se utilizan los nuevos recursos incorporados a los viejos sistemas, pero sin plantearse la posible innovación educativa ni el verdadero alcance de esos

recursos fuera de la escuela. Se incorporan los desarrollos tecnológicos y los nuevos medios como recursos didácticos sin que surja la necesidad de contemplarlos como objeto de estudio.

Buckingham (2006) recuerda una advertencia que Umberto Eco ya hacía en 1979 sobre la televisión, que sería aplicable a cualquier nueva tecnología: “Si queremos usar la televisión para enseñar a alguien, tenemos antes de nada que enseñarle a usar la televisión”. El estudio de la televisión en la educación mediática del siglo pasado no se entendía centrado en los contenidos instrumentales de funcionamiento y manejo, sino en el análisis de contenido e ideología más propio de enfoques crítico-reflexivos (Masterman, 1980).

Los enfoques críticos en la incorporación de las TIC a la educación perdieron fuerza con la llegada de la digitalización, la informática e Internet, cuya utilización requería aprendizaje tecnológico. La urgencia de aprender su funcionamiento trajo consigo que el escaso estudio de TIC y medios en la educación obligatoria y en la formación del profesorado se centrara más en la enseñanza de unos contenidos conceptuales y procedimentales sobre los dispositivos que en la educación mediática para la formación de las personas como ciudadanía crítica.

La inteligencia artificial capaz de generar información numérica, textual, sonora y visual (imagen fija y en movimiento), la IAGen, parece estar siguiendo los mismos pasos de incorporación a las aulas que anteriores tecnologías: una primera reacción de recelo e incluso oposición, para después tratar de acomodar esta nueva tecnología a viejas metodologías. En este caso, sin embargo, como ha advertido el historiador israelí Yuval Noah Harari en numerosas entrevistas, habrá que tener en cuenta que la inteligencia artificial no es simplemente una herramienta al servicio de la persona, como todas las tecnologías anteriores, sino que es un agente que puede tomar decisiones por sí mismo sin intervención humana.

3.

LA ENSEÑANZA EN LA ERA DE LA IA

Cualquier lenguaje, herramienta o medio que se utilice para procesar la información es susceptible de ser utilizado como recurso didáctico. Hablamos entonces de enseñanza “con” exposiciones orales, vídeos, textos escritos, ordenador, redes sociales, juegos, etc. El recurso más utilizado en la enseñanza a lo largo de la historia ha sido el lenguaje verbal oral y escrito, que se convierte a su vez en objeto de estudio, y la alfabetización verbal es imprescindible para el estudio de cualquier otra materia. Ya en el siglo XX, se generaliza el lenguaje visual y audiovisual, pero, dado su alto grado de iconicidad, la alfabetización audiovisual no se considera imprescindible para la utilización de los medios audiovisuales en la enseñanza. Se estudia “con” los medios, pero sin estudiar “sobre” los propios medios, sin profundizar en el lenguaje de los medios.

En el caso de la IAGen, su uso como recurso también está siendo previo a cualquier reflexión sobre su importancia, influencia, trascendencia y posibles implicaciones educativas.

La UNESCO, dos años antes incluso de la explosión de Chat-GPT, organizó en Beijing el “Foro Internacional sobre la Inteligencia artificial y los futuros de la Educación”, donde se proponía no solo enseñar “con” IA sino también “sobre” la IA y sus implicaciones, se proponían tres líneas de actuación en la integración curricular de la IA : “enseñando sobre técnicas y aplicaciones de IA, enseñando con herramientas de IA, o preparando a los jóvenes para la vida en un mundo cada vez más influenciado por la IA”. (Miao & Holmes, 2021: 10).

La IAGen como recurso didáctico ofrece nuevas formas de personalizar y enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Su integración en la enseñanza permite a docentes y estudiantes

acceder a materiales adaptados y recibir retroalimentación inmediata. No es fácil que la IA pueda ser tan fácilmente absorbida por el sistema como tecnologías anteriores y se prevé que modifique sustancialmente las formas de enseñar, aprender y, sobre todo, de evaluar. Tal vez haya por fin llegado el momento de evaluar más los procesos de aprendizaje que los productos supuestamente resultantes.

Con la incorporación a las aulas de herramientas de IA Generativa se ha puesto también de manifiesto la necesidad de modificar los roles del profesorado. Internet ya dejaba claro que la función del profesor no era tanto la de facilitar la información como la de facilitar el aprendizaje. Si los agentes IA se encargan de generar información personalizada, la función del profesorado consistiría en que, a partir de la información, el alumnado genere conocimiento que le oriente hacia la sabiduría.

Disponemos ya de numerosas publicaciones sobre los posibles riesgos y ventajas de la IA en la enseñanza (García-Orosa et al., 2023; Hwang et al., 2024; Aleven, Conati y Marcus, 2024; Yan et al., 2024; Ruiz-Rojas et al., 2023). Un recorrido sobre la literatura acerca de la IA de los últimos años podemos encontrarlo en Baidoo-Anu y Owusu-Ansah (2023), quienes destacan como principal aportación de los chatbots o “agentes” la posibilidad de interacción con el estudiante y tutorización individualizada.

Expertos pedagogos como Pérez-Gómez (2024) también reconocen que “alimentadas con el conocimiento psicopedagógico, didáctico, disciplinar e interdisciplinar más actualizado disponible, tanto teórico como aplicado, las IAs educativas podrían desempeñar un papel privilegiado como asistentes y tutores socráticos personalizados” (párr. 14).

Entre los riesgos de la IA más frecuentemente mencionados está la falta de interacción humana; la poca fiabilidad de la información generada y su frecuente sesgo; problemas éticos relacio-

nados con la privacidad y la recopilación de datos; disminución de la creatividad y el pensamiento crítico; pérdida de habilidades básicas en la resolución de problemas, así como habilidades sociales y emocionales, y, debido a los costes de la tecnología, aumento de la brecha digital.

La IAGen puede ser la tecnología con mayor potencial didáctico de la historia. De su adecuada integración dependerá si sirve para potenciar o para anular la reflexión y el sentido crítico de alumnado y profesorado.

4.

LA AMI EN LA ERA DE LA IA

De las tres formas básicas de integración de la IA en la educación apuntadas por la UNESCO y anteriormente citadas, consideramos prioritario “preparar a los jóvenes para la vida en un mundo cada vez más influenciado por la IA” (Miao y Holmes, 2021: 10). Las dos restantes (enseñanza “con” IA, y, sobre todo, los aprendizajes “sobre” la IA), serían parte de esa preparación o alfabetización en IA.

La consecuencia más inmediata de la aparición de una nueva tecnología en educación suele consistir en añadir una nueva “alfabetización” a la ya demasiado larga lista existente. Así lo hemos comprobado con el reciente auge de la inteligencia artificial. La alfabetización en IA es ya considerada por la UNESCO como parte de la AMI. En su propuesta para una “ciudadanía alfabetizada en medios e información” la UNESCO relaciona la IA con las redes sociales y ofrece algunos conocimientos, destrezas y actitudes que necesitan las personas para involucrarse de manera intencional y crítica con los sistemas de IA. Estas competencias incluyen habilidades digitales técnicas como programación / codificación, así como competencias blandas directamente relacionadas con la

AMI, como el pensamiento crítico y el compromiso cívico. (Grizzle et al., 2023).

También la Unión Europea ha actualizado su *Marco de Competencia Digital para la Ciudadanía* (DigComp 2.2): “Para que la ciudadanía se relacione con confianza, de forma crítica y segura con las tecnologías nuevas y emergentes, incluidos los sistemas impulsados por la inteligencia artificial (IA), –señalan– necesita adquirir una comprensión básica de dichas herramientas y tecnologías” (Vuorikari et al., 2022: 306).

Davy et al. (2021) consideran la alfabetización en IA como un nuevo componente de la alfabetización digital y, tras investigar 30 artículos de alto impacto sobre la IA, tratan de definir la alfabetización en IA, así como dar pautas para enseñarla y evaluarla. Basados en otras alfabetizaciones clásicas proponen un marco de cuatro niveles:

1. saber y comprender la IA;
2. usarla y aplicarla;
3. evaluarla y crear aplicaciones, y
4. consideraciones éticas.

Aunque las citadas aportaciones son de indudable utilidad, consideramos que el añadir una serie de competencias a las ya establecidas para la educación básica puede no ser suficiente en casos como la IA, una tecnología disruptiva, como la imprenta o Internet, que supone no tanto un simple cambio asumible por el sistema como una transformación profunda que cuestiona al propio sistema. En educación formal, la IA, al ser introducida, transforma o redefine la forma en que se enseña y se aprende, alterando los modelos educativos previamente existentes. Fuera del sistema educativo, la IA ya está significativamente afectando a la educación informal y a la forma en que nos relacionamos con la información y los medios.

5.

IA Y EDUCACIÓN MEDIÁTICA. ASPECTOS CLAVE

En el estudio de los medios de comunicación tradicionales (prensa, radio y televisión) en la educación obligatoria solían predominar los enfoques críticos de análisis y reflexión sobre los productos mediáticos, pero ya desde finales del pasado siglo los enfoques tecnológicos de la enseñanza de medios y TIC han predominado sobre los críticos, y la “educación mediática”, allá donde la hubiera, se ha visto superada por una mal entendida “competencia digital” más centrada en las herramientas que en los productos, y más propensa a la acción que a la reflexión.

La aparición de nuevas tecnologías disruptivas como la IA, dada su gran trascendencia social y económica, debería hacernos recuperar una educación mediática o competencia digital más crítica y el equilibrio entre reflexión y práctica.

Coincidimos con Jolls y Wilson (2014) y Buckingham (2024) en que es fundamental mantener o incluso reforzar los enfoques críticos de Educación Mediática utilizados con tecnologías anteriores, para aplicarlos también a los nuevos medios y a la IA. Gutiérrez-Martín (2003) resume los planteamientos de la educación mediática crítica de finales del siglo pasado en cuatro aspectos clave que serían también aplicables en la Era de la IA: 1. Los productos mediáticos son construcciones cuidadosamente elaboradas según las intenciones de sus creadores y difusores. 2. Existen grandes intereses económicos e ideológicos en las grandes empresas tecnológicas y en los creadores de contenido. 3. Los medios de comunicación transmiten valores e ideología; son agentes de educación informal que ofrecen su visión de la realidad y del mundo. 4. Las audiencias se convierten en el producto que los medios venden a los anunciantes; la cantidad de espectadores o consumidores justifica y condiciona la existencia y contenido de los productos mediáticos.

5.1.

La IA construye o genera su propia realidad

El alto grado de iconicidad de algunas representaciones, sobre todo en el caso de grabaciones audiovisuales, ha dado lugar a que el público las identifique con la propia realidad grabada y no se las plantee como interpretaciones de la realidad.

Los famosos cuadros de Magritte “Esto no es una pipa” y “Esto no es una manzana” nos evidencian la diferencia entre la realidad y su representación. La digitalización ya permitía en la industria audiovisual crear representaciones de la realidad con producciones generadas con ordenador. Con la IA se producen cambios sustanciales y se generan los productos o representaciones a partir del big-data y el “prompt” correspondiente. Independientemente de las consecuencias que este avance pueda tener para la expresión artística, lo que más nos interesa desde la AMI es que puede acentuar seriamente el problema de la desinformación con la producción de imágenes o ultrafalsos (“deepfakes”).

5.2.

La carrera de las empresas tecnológicas por la IA

El exitoso lanzamiento de ChatGPT en noviembre de 2022 dio muy pronto lugar a serias preocupaciones por los derroteros que podría tomar la IA con respecto al desarrollo de la humanidad. Un grupo de 350 académicos e investigadores, científicos y ejecutivos de las principales empresas desarrolladoras de inteligencia artificial, presentaron en marzo de 2023 un manifiesto alertando de “los riesgos más graves de la IA avanzada”, donde advertían de que esta tecnología debe considerarse como las pandemias o la bomba nuclear ya que representa un “peligro de extinción para la humanidad”.

Si alguna trascendencia o repercusión tuvo este manifiesto, fue, paradójicamente, que supuso el pistoletazo de salida en la frenética carrera de las grandes empresas tecnológicas por ocupar los primeros puestos en el desarrollo de la inteligencia artificial.

Los desarrollos tecnológicos, y la IA no es una excepción, responden más a los intereses económicos de las empresas que a otros propósitos más en línea con la defensa de los derechos humanos y la construcción de un mundo mejor. En este sentido, los intereses de beneficio a corto plazo se pueden convertir en los árboles que no dejan ver el bosque de las posibles repercusiones de una IA descontrolada a más largo plazo.

5.3.

IA como agente de educación informal

La influencia de los medios de comunicación y su relación con las audiencias constituyó desde los sesenta uno de los temas principales de los “estudios culturales”. En los años setenta la Escuela de Birmingham explora las culturas jóvenes y obreras, prestando especial atención a los contenidos y la recepción de los medios de comunicación. La presencia sobre todo de la televisión en la mayor parte de los hogares convierte este medio de masas en un importante agente de educación informal. A la influencia de la televisión le han seguido la de Internet, las redes sociales y aplicaciones de dispositivos móviles.

Esta influencia educativa inevitable es a veces claramente intencionada y segada. La objetividad y neutralidad pierde valor en la era de la posverdad, donde el principal objetivo es agradar al consumidor-audiencia. Para este fin se programan los algoritmos que tratan de “informar” a cada uno con las noticias de su agrado. “La IA nunca es neutral: está diseñada para fines particulares, por humanos con características demográficas y relaciones laborales

particulares, y los algoritmos y conjuntos de datos siempre están sesgados de una manera u otra”. (Grizzle et al., 2023: 308).

La influencia educativa intencionada y sesgada (manipulación) puede comprobarse claramente en el control de los medios por parte de los regímenes dictatoriales. En febrero de 2023 el gobierno chino prohibió el uso de los chatbots que no promoviesen “los valores socialistas fundamentales” (Funk et al., 2023). La IA y los medios se consideran como agentes de educación en valores y se utilizan para imponer los propios. De forma más sutil, y, por lo tanto, tal vez más peligrosa, en países considerados democráticos, los medios, las redes, la IA se utilizan para transmitir las ideologías dominantes. Con la IAGen, que utiliza el lenguaje natural, se presentan “con toda naturalidad” falacias y bulos difíciles de discernir de lo que sí serían noticias. Cuanto más realista sea una imagen, cuanto más coherente sea un discurso, más fácil es que lo consideremos como representativo de la realidad. Lara y Magro (2025) advierten que la IA, como medios anteriores, no es neutra, está condicionada por intereses económicos, lógicas de poder y estructuras sociales que hay que cuestionar desde la AMI.

5.4.

Algoritmos y capitalismo de la vigilancia

De receptores de productos mediáticos de prensa, radio y televisión, hemos pasado en la era digital e interactiva a ser “prosumers”. Somos consumidores, productores y reproductores, pero no hemos dejado de ser la “mercancía” que ofrecen los medios a los anunciantes.

Bien como receptores o como emisores-receptores la cantidad de usuarios determina el poder de cada medio. Los algoritmos diseñan y seleccionan los mensajes que más “likes” o “clicks” generan, y esos contenidos predominantes en las redes son precisamente una de las fuentes principales en el entrenamiento de la IAGen.

Zuboff (2020) utiliza el concepto “capitalismo de la vigilancia” para referirse a la mercantilización de datos personales, a un nuevo orden económico que reclama para sí la experiencia humana como materia prima gratuita aprovechable para una serie de prácticas comerciales.

No es difícil imaginar cómo la IA puede facilitar no solo la creación de bulos adaptados a los intereses de cada persona y cada grupo, sino incluso la creación de “bots”, agentes o humanos virtuales que los reproduzcan. La segmentación de audiencias y las burbujas o cámaras de eco están fomentando la polarización de la sociedad y la intolerancia.

6.

CONCLUSIONES. AMI PARA UN FUTURO INCIERTO

El cambio, la novedad, la innovación, fundamentalmente tecnológica, parece perfilarse como una de las pocas constantes en un futuro tan incierto como el que se avecina. La educación de las nuevas generaciones no puede ignorar este hecho, y la incorporación de la tecnología en general, y la IA en particular, a la educación exige enfoques críticos y reflexivos para una adecuada integración curricular; se requieren enfoques que favorezcan la reflexión sin olvidar la práctica, y propicien la educación sin olvidar la enseñanza.

Suleyman (2023), investigador y empresario británico de inteligencia artificial, nos advierte que la IA no puede ser considerada como un simple avance en el desarrollo tecnológico: “la tecnología está experimentando una transición de fase; ya no es una simple herramienta, sino que diseñará la vida y rivalizará (y sobrepasará) nuestra propia inteligencia” (Suleyman y Bhaskar: 88).

La capacidad que se atribuye a la IA de tomar decisiones por sí misma se debe en gran parte al desarrollo de las redes neuronales

y el aprendizaje automático de la mano de dos investigadores galardonados con el premio Nobel de Física en 2024: John Hopfield y Geoffrey Hinton. Este último, a quien se considera el “padrino de la IA”, y que en 2018 recibió también el premio Turing, ha manifestado en varias ocasiones sus temores con respecto al desarrollo de una tecnología que funciona mejor que el cerebro humano y que nadie tiene garantías de *cómo* podrá mantenerse bajo control. Tras recibir el Nobel, en entrevista al NY Times insistió: “No creo que deban ampliar esto más hasta que hayan entendido si pueden controlarlo” (Metz, 2024). Diez años antes, Stephen Hawking también advertía: “La creación de inteligencia artificial sería el acontecimiento más importante de la historia de la humanidad. Por desgracia, podría ser también el último, si no aprendemos a evitar los riesgos”. (Hawking, 2014. Parr. 1)

Otros expertos nos presentan una visión más optimista, pero coinciden en señalar los significativos cambios que traerá consigo el desarrollo de la IA.

Marvin Minsky, pionero de la IA y del transhumanismo, a la pregunta “¿Heredarán los robots la Tierra?” respondió “Sí, pero serán nuestros hijos. Debemos nuestras mentes a las muertes y vidas de todas las criaturas que se han visto envueltas en esta lucha llamada evolución. Nuestra obligación es asegurarnos de que todo su trabajo no se eche a perder inútilmente (Minsky, 1994: 113).

Kurzweil, discípulo de Minsky, muestra una actitud positiva sobre los beneficios de la tecnología y su potencial para resolver los grandes problemas de la humanidad. Se refiere a la “singularidad” como el momento en el futuro en el que nos fusionaremos con la IA, en el que la nanotecnología permitirá expandir directamente nuestros cerebros en capas de neuronas virtuales en el ciberespacio. En 2005 publica *La singularidad está cerca. Cuando los humanos trascendamos la tecnología*, y en 2024 *La singularidad está más cerca. Cuando nuestro cerebro se funda con la IA*, títulos claramente indicativos de sus predicciones para las próximas décadas.

Tanto si son positivas como negativas las repercusiones de la IA en las próximas décadas, debería quedarnos claro que, si antes no han tenido demasiado sentido los enfoques puramente tecnológicos e instrumentales de la alfabetización digital, mediática o informacional, ahora aún menos; si la formación del profesorado no debía reducirse a las competencias tecnológica y didáctica, tampoco en la era de la IA (Gutiérrez et al., 2012, 2022). En el siglo XXI el papel de la educación no puede quedar reducido a la incorporación de la IA como una herramienta más. De la educación, y de la AMI en particular, depende en parte el papel que asignemos a la tecnología y a la IA en el desarrollo de la humanidad. “Las decisiones que tomemos en los próximos años determinarán si el desarrollo de la IA será un error fatal o el comienzo de un nuevo y prometedor capítulo en la evolución de la vida”. (Harari, 2024: 467).

7 | Alfabetizar en IA... y más, con inteligencia natural

Fátima Martín Gómez de Carvalho, Universidad de Valladolid, Campus de Segovia, fatima.martin@uva.es

Roberta Marília Bezerra Moraes, Universidad de Valladolid, Campus de Segovia, robertamarilia.bezerra.moraes@uva.es

Agustín García Matilla, Universidad de Valladolid, Campus de Segovia, agustin.garcia@hmca.uva.es

Resumen

La alfabetización en inteligencia artificial (IA) es fundamental para afrontar los retos de la desinformación. La educación debe promover competencias críticas, éticas y responsables para aprovechar las distintas IAs, reconociendo sus sesgos y virtudes. La transparencia y la regulación son claves para garantizar un uso más humano y justo. La educomunicación, en un contexto postdigital, se vuelve esencial para formar una ciudadanía capaz de usar la IA como una herramienta que permita desarrollar las inteligencias múltiples humanas y promover actitudes proactivas que construyan una sociedad mejor, en lugar de una masa acrítica que se deje llevar por la manipulación.

Abstract

Teaching literacy in AI... and more, with natural intelligence

Literacy in artificial intelligence (AI) is essential for tackling the challenges posed by misinformation. Education must promote critical, ethical, and responsible skills to take advantage of different types of AI, recognizing their biases and virtues. Transparency and regulation are key to ensuring a more humane and fair use. In a post-digital context, educommunication becomes essential for training citizens to use AI as a tool that allows them to develop multiple human intelligences and promote proactive attitudes that build a better society, rather than an uncritical mass that allows itself to be manipulated.

1.

INTRODUCCIÓN

La inteligencia artificial (IA) representa uno de los avances tecnológicos más disruptivos y prometedores de nuestra era. Sin embargo, su integración en la sociedad, especialmente cuando hablamos de IA generativa en los ámbitos de la educación, la comunicación y la cultura, requiere un enfoque pedagógico, crítico y ético. La alfabetización mediática e informacional en la era de la desinformación debe expandirse para incluir competencias específicas en IA, promoviendo el conocimiento de sus virtudes, riesgos y sesgos. La clave no es temer a la tecnología, sino entenderla, regularla y utilizarla para potenciar la capacidad de pensamiento humano. La transparencia, la regulación y la ética son esenciales para garantizar que las diferentes IAs sean aliadas del desarrollo social, sin sustituir ni erosionar nuestra autonomía. Cada IA es única, con sesgos propios que debemos detectar y corregir mediante una aplicación de estrategias educacionales que per-

mitan pensar sobre ella, dialogar con ella, detectar sus errores y descubrir aplicaciones más creativas que las que proponen sus propios desarrolladores y vendedores de tecnología. La alfabetización en medios, en su dimensión postdigital, se vuelve más necesaria que nunca, ya que la aplicación de la IA en medios y plataformas exige un análisis crítico desde una perspectiva ética. La formación en competencias digitales y en IA debe centrarse en promover un pensamiento crítico, ético y responsable, orientado siempre al bien común y a la protección de los derechos humanos. Solo así podremos aprovechar el potencial de la IA como herramienta para una sociedad más justa, informada y democrática y para poder distinguir la verdad de la mentira.

2.

ALFABETIZACIÓN EN IA PARA QUE LA DESINFORMACIÓN NO REDEFINA LA REALIDAD

En su microrrelato *Del Rigor en la Ciencia*, Borges cuenta cómo los cartógrafos trazaron un mapa que tenía el tamaño del Imperio y coincidía puntualmente con él. Cómo las nuevas generaciones declararon inútil ese mapa, lo entregaron a las inclemencias del tiempo y cómo finalmente sus ruinas perduraban despedazadas en los desiertos. A partir de esta historia, el filósofo de la posmodernidad, Jean Baudrillard, tuvo una visión premonitoria sobre la sociedad digital actual:

El territorio ya no precede al mapa ni le sobrevive. En adelante será el mapa el que preceda al territorio -PRECESIÓN DE LOS SIMULACROS- y el que lo engendre, y si fuera preciso retomar la fábula, hoy serían los girones del territorio los que se pudrirían lentamente sobre la superficie del mapa. Son los vestigios de lo real, no los del mapa, los que todavía subsisten esparcidos por unos desiertos que ya no son los del Imperio, sino nuestro desierto. El propio desierto de lo real.

Baudrillard, 1978, 5-6

Ya el simulacro precede a la realidad y la hace desaparecer. En la misma línea, en su libro *No-cosas* (Han, Byung-Chul, 2021), el filósofo sostiene que “la información, es decir, las no-cosas, se coloca delante de las cosas y las hace palidecer”. Byung-Chul Han toma de Baudrillard conceptos como el “éxtasis de la comunicación” que, por exceso, altera lo real: “Se ha nivelado la distinción entre lo verdadero y lo falso. La información circula ahora, sin referencia alguna a la realidad, en un espacio hiperreal”, referencia el coreano. Hiperrealidad conceptualizada como lo hizo el autor de *Cultura y Simulacro* (Baudrillard, 1978), como “la simulación de algo que en realidad nunca existió”.

La más reciente Clasificación Mundial de la Libertad de Prensa, elaborada cada año desde 2002 por Reporteros sin Fronteras (RSF) arroja que la situación global de la libertad de prensa ha llegado al nivel más bajo desde el inicio de este índice. En este turbulento contexto periodístico, reflejo del turbulento contexto geopolítico, la IA ha irrumpido en todos los escenarios mediáticos (Arzaba y Richardson, 2025). Si bien estos desarrollos tecnológicos cambian los paradigmas establecidos, su revolucionario potencial no solo trae promesas, sino también peligros. Los medios más pequeños ahora pueden utilizar herramientas de IA para recorrer novedosos caminos periodísticos, pero esta tecnología igualmente amenaza al modelo tradicional de negocios de noticias, ofreciendo una poderosa arma para propagar la desinformación, según Global Investigative Journalism Network.

Entender cómo cubrir mejor la IA e incorporarla a las prácticas mediáticas fueron los principios que motivaron la Carta de París sobre IA y Periodismo. La comisión de la carta, que incluyó a 32 personas destacadas de 20 países, se **propuso definir los 10 principios clave para resguardar la integridad de la información y preservar el papel social del periodismo.**

Dos años más tarde, durante el más reciente Día Mundial de la Libertad de Prensa, las Naciones Unidas también enfatizaron en su informe, **“Reporteando en un Mundo Nuevo y Valiente: El impacto de la inteligencia artificial en la libertad de prensa y los medios”**, la necesidad de comprender el impacto de la IA.

“La IA está transformando el derecho fundamental de buscar, impartir y recibir información”, afirmó el informe en su resumen ejecutivo. Mejora el acceso a la información y su procesamiento, pero también entraña riesgos: “Puede ser usada para reproducir y propagar desinformación, amplificar discursos de odio en línea y facilitar nuevas formas de censura”, advirtió. Y añadió nuevas y preocupantes prácticas: “Algunos actores usan la IA para la vigilancia masiva. Las plataformas privadas cada vez usan con más frecuencia la IA para filtrar el contenido, convirtiéndose en guardianas de la información”. Voces como la del Instituto de IA Centrada en el Ser Humano de la Universidad de Stanford advierten que el avance actual en IA está demasiado concentrado en pocas empresas y países y reclaman compartir la tecnología con todas las partes, invertir en enfoques alternativos, más representación de la diversidad lingüística y cultural.

Otra preocupación más directa sobre el impacto de la IA en la práctica periodística está relacionada con el aspecto de la tecnología que se presenta como una forma de impulsar la productividad, mientras se recortan plantillas. Sin embargo, el periodismo de investigación sigue siendo un antídoto al huracán de manipulación y desinformación de la IA.

Precisamente, para que la desinformación no redefina la realidad –“Si ocurre algo malo, solo hay que culpar a la IA”, Trump *dixit*, (Huwlyer, 2025)–, es necesaria la alfabetización en IA... con inteligencia natural. Con el *punctum* de Barthes, que es la punzada que atraviesa el corazón. Con las inteligencias múltiples del cerebro humano.

3.

FACETAS EN LAS QUE LA IA AÚN NO PUEDE COMPETIR CON RELACIÓN A LA INTELIGENCIA HUMANA

Howard Gardner desarrolló a comienzos de la década de los años 80 su teoría de las inteligencias múltiples y contempló 8 inteligencias que en otras épocas se habían denominado talentos. La inteligencia lógico-matemática y la Inteligencia lingüística encabezaban esa lista que era seguida por la Inteligencia espacial, la Inteligencia corporal kinestésica, la inteligencia naturalista, la Inteligencia musical, la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal. En la década siguiente Daniel Goleman incorporó la inteligencia emocional que, de alguna manera venía a integrar las dos últimas inteligencias definidas por Gardner. La del conocimiento de uno mismo (intrapersonal) y la del conocimiento empático del otro o lo que es lo mismo la capacidad para sentir a las otras personas, con una sensibilidad basada en la atención, el reconocimiento y la comprensión del otro (interpersonal).

Ahora más que nunca debemos plantearnos cómo la IA no puede competir con algunas de esas inteligencias del ser humano, especialmente con su potencial de creatividad. Uno de los mayores críticos a la introducción de este desarrollo tecnológico, ha sido el propio Noam Chomsky, cuando ha acusado a la IA generativa de basarse en un gran plagio universal de múltiples saberes e inteligencias acumuladas durante siglos por los seres humanos. Por otra parte, conviene no olvidar la capacidad anticipatoria de algunos pioneros de la educomunicación, como Mario Kaplún, que tuvieron intuiciones relevantes a la hora de anticiparse a un futuro tecnológico disruptivo que exigía su confrontación con el ejercicio de un pensamiento crítico capaz de preguntarse sobre el significado y el sentido en la incorporación de cada uno de los nuevos avances tecnológicos (Aparici *et al.*, 2024).

Hemos querido realizar una experiencia preguntando a diferentes modelos de IA cuáles eran las 10 facetas por las que la Inteligencia Artificial Generativa no podía competir en estos momentos con la Inteligencia humana. Es interesante observar detalladamente las respuestas obtenidas.

1. Creatividad y originalidad: La IA generativa se basa en patrones y algoritmos para generar contenido, mientras que la creatividad humana implica la capacidad de pensar fuera de los límites establecidos y generar ideas innovadoras originales.
2. Empatía y comprensión emocional: La IA generativa puede analizar patrones en el lenguaje y el comportamiento humano, pero no puede experimentar emociones ni comprenderlas de la misma manera que los humanos.
3. Juicio y toma de decisiones en situaciones complejas: La IA generativa puede analizar grandes cantidades de datos y tomar decisiones basadas en patrones, pero no puede considerar la complejidad y la incertidumbre de las situaciones humanas.
4. Sentido común y conocimiento del mundo real: La IA generativa puede aprender de grandes conjuntos de datos, pero no tiene una comprensión innata del mundo real y del sentido común que los humanos adquieren a través de la experiencia.
5. Comunicación y negociación efectiva: La IA generativa puede generar texto y habla, pero no puede comprender el contexto y las sutilezas de la comunicación humana.
6. Aprendizajes y adaptación en entornos dinámicos: La IA generativa puede aprender de grandes conjuntos de datos, pero no puede adaptarse a entornos dinámicos y cambiantes de la misma manera que los humanos.
7. Moralidad y ética: La IA puede ser programada para seguir reglas y principios éticos, pero no puede comprender la complejidad, y la subjetividad de la moralidad humana.

- 8. Intuición y presentimiento. La IA generativa puede analizar patrones y tendencias, pero no puede experimentar intuiciones y presentimientos que los humanos pueden tener.
- 9. Relaciones interpersonales y conexiones emocionales: La IA generativa puede simular conversaciones e interacciones, pero no puede formar conexiones emocionales profundas con los seres humanos.
- 10. Autoconocimiento y reflexión: La IA generativa puede analizar sus propios procesos, pero no puede experimentar autoconocimiento y reflexión de la misma manera que los humanos.

Al final, como resumen la Meta IA con Llama 4, consultada, concluye: “Aunque la IA generativa ha avanzado significativamente en los últimos años, todavía hay muchas facetas en las que la Inteligencia humana es superior. La creatividad, la empatía, el juicio y la toma de decisiones en situaciones complejas son sólo algunas de las áreas en las que la inteligencia humana destaca.”

La respuesta de Chat GPT 3.5 fue mucho más concisa y sintética, elaborando incluso un cuadro comparativo:

Tabla 1.
Comparativa entre Inteligencia humana e IA generativa.

Faceta	Inteligencia Humana	IA Generativa
1. Autoconsciencia	Tiene sentido de identidad y continuidad en el tiempo.	No posee noción de “yo” ni experiencia subjetiva.
2. Emociones	Siente emociones genuinas, influidas por procesos biológicos.	Solo simula emociones a través del lenguaje.
3. Contexto vital y corporalidad	Vive e interpreta el mundo a través del cuerpo y los sentidos.	Carece de experiencia física, depende de datos externos.
4. Intuición creativa	Genera ideas originales mediante conexiones inesperadas.	Recombina patrones aprendidos, sin verdadera intuición.

Faceta	Inteligencia Humana	IA Generativa
5. Ética intrínseca	Construye valores y moral en comunidad y experiencia.	Sigue reglas programadas; no posee ética propia.
6. Aprendizaje con pocos datos	Aprende con escasos ejemplos gracias a su plasticidad.	Requiere grandes volúmenes de datos para generalizar.
7. Comprensión del sufrimiento	Experimenta dolor físico y emocional, comprende desde la vivencia.	Describe el sufrimiento, pero no lo experimenta.
8. Humor	Crea humor auténtico, con ironía, contexto cultural y empatía.	Genera chistes, pero suele carecer de chispa genuina.
9. Adaptación a lo imprevisto	Improvisa ante situaciones inéditas de la vida real.	Se limita a lo que ha visto en sus datos de entrenamiento.
10. Propósito y sentido	Busca metas, trascendencia y un sentido existencial.	No tiene aspiraciones ni voluntad propia.

Elaboración con ayuda de Chat GPT 3.5.

En ambos casos, las conclusiones a las que llegamos son que la IA generativa en sus procesos de elaboración de respuestas “inteligentes” limita sus actuaciones a un conjunto de reglas, algoritmos y modelos matemáticos que no pueden suplir la versatilidad y las formas de acumulación de experiencias atesoradas por la inteligencia humana.

Esta realidad choca con lo que algunos autores han denominado “fetichismo solucionista” de la IA (Lara y Magro, 2025) que según estos autores “se manifiesta en la creencia de que la tecnología, véase la IA, puede resolver todos los problemas educativos, desde la falta de motivación de los estudiantes, hasta la escasez de recursos”. De la misma manera, ambos denuncian también una tendencia al “catastrofismo digital” que contrasta con la anterior e “ignora la capacidad de los seres humanos para darle forma y utilizarla de manera creativa”. Y ahí está la clave, precisamente, donde Selwyn (2016) y otros autores mucho antes (Eco, 1965), ven que

esas posturas antagónicas llevan a un idéntico inmovilismo que da pie siempre a que los vendedores de tecnología tomen la iniciativa sin que el sistema educativo estimule la creatividad del estudiante y le haga reaccionar frente a las muchas incertidumbres que plantea la compleja realidad tecnológica y también la complejidad del mundo en su conjunto. La paradoja es que, en estos momentos de la Historia, contamos con más recursos tecnológicos potenciales que nunca y seguimos manteniendo a nuestro alumnado en la pasividad más absoluta.

La necesidad de ecologizar los usos tecnológicos en todos los ámbitos educativos (De Andrés y Chaparro, 2022) choca con esa visión de carácter conductista que nos vuelve a enfrentar con el riesgo de volver a aplicar una vieja pedagogía que no sea capaz de promover el pensamiento, la actitud crítica y el protagonismo transformador que debemos estimular en nuestros estudiantes.

A este respecto debemos tomar en cuenta también lo que representa ese proceso progresivo de secuestro de nuestra atención y que algunos autores vienen denunciando (Hari, 2023). Cada vez más profesores y profesoras se lamentan del bajo nivel y falta de madurez de un alumnado que parece desconocer los aspectos más esenciales de su contexto, a pesar de vivir en un entorno comunicativo que se presupondría mejor dotado de información. Sin embargo, esa sobresaturación de información se convierte a veces en un ruido insoportable, alimentado por desinformación, bulos y mentiras.

4.

LA NECESIDAD DE AMPLIAR LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL EN LA ERA DE LA IA

La alfabetización mediática e informacional, según UNESCO (s.f.), implica la capacidad de acceder, analizar, evaluar y crear

contenidos en diversos medios y plataformas, promoviendo un uso crítico y responsable de la información. En la era de la inteligencia artificial, esta competencia se vuelve aún más compleja y crucial. La IA, mediante algoritmos y modelos de aprendizaje automático, puede generar contenidos automatizados, personalizar información y, en algunos casos, manipular percepciones, como evidencian fenómenos de desinformación y *deepfakes*. La alfabetización en IA, por tanto, no solo requiere entender cómo funcionan estos sistemas, sino también reconocer sus sesgos, limitaciones y potenciales riesgos sociales.

Para algunos de los pioneros desarrolladores de la IA (Suleyman, 2023), lo que la IA comparte con otros desarrollos tecnológicos son 4 rasgos clave: “son generales por naturaleza; evolucionan a una velocidad de vértigo; tienen un impacto asimétrico, y en algunos aspectos, son cada vez más autónomas” y, más adelante pronostica, “decenas de agentes estatales se apresuraran a desarrollarlas al margen de todos los esfuerzos dirigidos a regular y controlar lo que se avecina y, nos guste o no, asumirán riesgos que nos afectarán a todos”.

Como ha destacado Yuval Noha Harari, más de un tercio de los/as 2778 investigadore/as y empresario/as entrevistado/as en 2023, valoró la posibilidad de que: “El avance sin restricciones de la IA podría culminar en una reducción de la vida y de la biosfera a gran escala, así como en la marginación e incluso en la extinción de la humanidad” (Harari, 2024).

De acuerdo con Aparici, Gómez Mondino y Álvarez Rufé (2024), en un mundo cada vez más mediado por algoritmos y sistemas inteligentes, la alfabetización debía incorporar una comprensión crítica sobre cómo se producen y difunden los contenidos, así como de los mecanismos de decisión automatizados que influyen en nuestras vidas. Esto implica promover una ciudadanía capaz de identificar cuándo una información es producto de una

inteligencia artificial y, más importante aún, de cuestionar su veracidad y propósito.

Desde el comienzo de la segunda década del siglo actual ya Nicholas Carr hizo un diagnóstico de lo que Internet “estaba haciendo con nuestras mentes” (Carr, 2011) y alertaba que todos los cambios en la forma del contenido, “modifican también el modo en que usamos, experimentamos e incluso comprendemos el contenido”. El propio Carr se refería más adelante a cómo estas formas de relación comunicativa contribuían también a un fenómeno de fragmentación que muchas veces contribuye a que no sólo nos impide ver el bosque sino incluso, contemplar el árbol completo.

5.

LA EDUCOMUNICACIÓN Y EL CONTEXTO POSTDIGITAL

En la era postdigital, la inteligencia artificial (IA) ha emergido como una de las tecnologías más disruptivas y prometedoras, transformando todos los ámbitos de la sociedad –desde la economía y la salud hasta la educación y la cultura–. Sin embargo, su rápida expansión plantea también desafíos éticos, sociales y pedagógicos que exigen una alfabetización mediática e informacional adaptada a las nuevas realidades.

En este contexto, la alfabetización en IA no puede limitarse a un conocimiento técnico superficial, sino que debe integrarse en un enfoque crítico, ético y reflexivo que prepare a las personas para navegar, comprender y regular el impacto de estas tecnologías en sus vidas y en la sociedad en general.

En un escenario postdigital, en el que las tecnologías digitales y las humanas están entrelazadas de manera indivisible, la educomunicación adquiere un papel central. Pérez-Tornero (2015) destaca que la educomunicación debe promover metodologías

participativas y reflexivas que permitan a estudiantes y ciudadanía analizar críticamente los nuevos medios impulsados por IA. La alfabetización en este contexto no solo implica entender las tecnologías, sino también cuestionar sus impactos sociales, éticos y culturales.

Asimismo, la formación en competencias digitales debe incorporar metodologías que fomenten el pensamiento crítico y ético, facilitando la comprensión de cómo las IAs pueden influir en la construcción de la realidad social y en las decisiones cotidianas. La educación en IA, en definitiva, debe potenciar una ciudadanía informada, capaz de utilizar estas herramientas para potenciar la democracia y la justicia social, sin caer en la manipulación o el control autoritario (Ferrés, Aguaded y García Matilla, 2012).

6.

COMPETENCIAS PARA ALFABETIZAR EN IA: CONOCIMIENTO, ÉTICA Y REGULACIÓN

La alfabetización en IA demanda la adquisición de competencias específicas, que van más allá del conocimiento técnico para incluir aspectos éticos y sociales. La formación debe promover una comprensión de las virtudes y riesgos de la IA, así como de sus sesgos inherentes, que a menudo reflejan prejuicios humanos y desigualdades sociales. Como indica la UNESCO (2022), la ética en la inteligencia artificial es fundamental para garantizar que estas tecnologías sirvan al bienestar social y no reproduzcan o exacerbén desigualdades existentes.

Asimismo, la transparencia y la regulación son pilares esenciales. La UNESCO (s.f.) destaca la importancia de políticas públicas que aseguren la responsabilidad y la rendición de cuentas en el desarrollo y uso de la IA. En el contexto español, autores como Víctor Caruzzo (2023) subrayan que la alfabetización digital debe

incluir conocimientos sobre los marcos regulatorios y derechos digitales, promoviendo una ciudadanía capaz de exigir transparencia y justicia en el uso de estas tecnologías. Uno de los aspectos que han llamado la atención de los expertos en todos estos años es “la cuestión del uso de los datos por parte de sistemas de IA” (Le Voci Sayad, 2023: 63), que afecta a los datos personales y exige una alfabetización digital que afecta a toda la ciudadanía.

Desde una perspectiva crítica, Aparici, Gómez Mondino y Álvarez Rufs (2024) enfatizan que la alfabetización en IA debe centrarse en capacitar a los ciudadanos para detectar y corregir sesgos algorítmicos, promoviendo una cultura de regulación ética y responsable. Esto implica también un debate social sobre la privacidad, la responsabilidad y los límites del uso de la IA en ámbitos como la vigilancia, la toma de decisiones judiciales o la selección de contenidos en redes sociales.

La propia Ley de IA de la Unión Europea, el primer reglamento exhaustivo sobre esta tecnología de un regulador importante en el mundo tiene en cuenta los riesgos de esta tecnología. Clasifica las aplicaciones en tres categorías. En primer lugar, se prohíben los sistemas que supongan un riesgo inaceptable, como sistemas de puntuación social gestionados por gobiernos. En segundo lugar, las aplicaciones de alto riesgo, como una herramienta de escaneo de CV que clasifica a las personas solicitantes de empleo, están sujetas a requisitos legales específicos. Por último, las aplicaciones que no están explícitamente prohibidas o catalogadas como de alto riesgo, quedan en gran medida sin regular (UE, 2025).

Y la propia Ley establece la llamada “alfabetización en materia de IA”. En su artículo 4, exige que los proveedores e implementadores de sistemas de IA adopten medidas para garantizar un nivel suficiente de alfabetización en materia de IA de su personal y de otras personas que se ocupen del funcionamiento y el uso de sistemas de IA en su nombre. El concepto “alfabetización en materia de IA” es definido así:

Capacidades, conocimientos y comprensión que permiten a los proveedores, implementadores y personas afectadas, teniendo en cuenta sus respectivos derechos y obligaciones en el contexto del presente Reglamento, realizar un despliegue informado de los sistemas de IA, así como sensibilizar sobre las oportunidades y los riesgos de la IA y los posibles daños que puede causar (Comisión Europea, 2025).

Para que las tecnologías que suponen un avance de la humanidad contribuyan a reducir las desigualdades y no al contrario, merece la pena entender y aplicar tanto la IA como su alfabetización a la luz del enfoque dialógico de Freire, de la comunicación de ida y vuelta que promulgaba Kaplún.

La UNESCO, por su parte, ha publicado un Marco de competencias para docentes en materia de IA. Al respecto, asegura que “en el ámbito educativo, la IA ha transformado la relación tradicional docente-estudiante”(UNESCO, 2025), lo que exige replantear los roles y las competencias que necesitan en la era de la IA. Es en este contexto que surge este Marco de competencias, que define los conocimientos, las habilidades y valores que docentes deben dominar. Está desarrollado bajo los principios de protección de derechos, del fortalecimiento de la capacidad de acción humana y de la promoción de la sostenibilidad. La publicación describe 15 competencias que atraviesan cinco dimensiones:

1. Una forma de pensar centrada en el ser humano
2. La ética de la IA
3. Los fundamentos y aplicaciones de la IA
4. La pedagogía de la IA
5. La IA para el aprendizaje profesional

Estas competencias se clasifican en tres niveles de progresión:

1. Adquirir
2. Profundizar
3. Crear

Como una referencia global, esta herramienta orienta el desarrollo de marcos nacionales de competencias en IA, contribuye a los programas de formación docente y ayuda a diseñar parámetros de evaluación. También ofrece estrategias para que docentes desarrollen conocimientos sobre IA, apliquen principios éticos y apuntalen su crecimiento profesional.

7.

PROPUESTAS Y RETOS PARA LA ALFABETIZACIÓN EN IA: UN ENFOQUE CENTRADO EN EL SER HUMANO

Entre los principales retos, se encuentra la necesidad de promover políticas públicas que regulen el uso de la IA, garantizando la transparencia, la protección de derechos y la participación ciudadana en los procesos de diseño y regulación. La formación continua en competencias digitales y en IA para docentes y estudiantes es imprescindible para mantener una ciudadanía crítica y activa (Cuenca et al., 2024).

Por otro lado, el debate ético y social debe ser promovido de manera inclusiva, abordando temas como la privacidad, la vigilancia, la discriminación algorítmica y la responsabilidad social de las empresas tecnológicas. La incorporación de metodologías comunicativas que faciliten el pensamiento crítico y ético permitirá que las personas puedan no solo consumir contenidos generados por IA, sino también crearlos y regular su uso con conciencia social.

En este sentido, la UNESCO explica por qué se centra en la IA al margen de otras tecnologías digitales en la educación:

A diferencia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) convencionales, la IA plantea desafíos éticos y sociales únicos, como son las cuestiones relativas a la equidad, la transparencia, la privacidad y la responsabilidad. Además, la

capacidad única de la IA para imitar el comportamiento humano afecta directamente a la actividad humana. Estos retos requieren competencias específicas que van más allá de la alfabetización digital tradicional. (UNESCO, s.f.)

Así pues, el enfoque que la UNESCO adopta en materia de IA en educación está centrado en el ser humano, haciendo hincapié en la mejora de las capacidades humanas y la promoción de la justicia social, la sostenibilidad y la dignidad humana. Esto se desarrolla en la guía para el uso de la IA generativa en educación e investigación de la UNESCO, así como en las Recomendaciones sobre la ética de la IA ubicadas en 2021 y el Consenso de Beijing sobre la IA y la educación de 2010.

Por otra parte, resulta imprescindible, distinguir entre aquellas propuestas de la IA que son científicamente acreditables y aquellas otras que rebasan sus límites.

Son posibles y reales el aplazamiento de la muerte por enfermedad, la mejora de la calidad de vida en las edades tercera y cuarta, la creación de inteligencias ampliadas, la construcción de IA, la biomejora de capacidades humanas y todas las ventajas que comporta la industria 4.0. Pero el salto a la inmortalidad, la salud perpetua y las superinteligencias, incluso a la IA general, hoy por hoy no es científico. Puede ser un proyecto, pero sin base científica suficiente (Cortina, 2024: 55)

Sus nuevos marcos hacen hincapié en que la IA debe apoyar la toma de decisiones y el desarrollo intelectual humanos, en vez de sustituirlos. También destacan lo importante que es el respeto a los derechos humanos y la diversidad cultural a la hora de diseñar y utilizar las tecnologías de IA.

La misma idea ha sido reiterada muy recientemente por el Secretario General de la ONU, António Guterres, en el Consejo de Seguridad del pasado 24 de septiembre. “La IA tiene un enorme potencial, pero representa graves riesgos si no se regula. (...) Ya no es un horizonte lejano: está aquí, transformando la vida diaria,

el espacio informativo y la economía global a una velocidad vertiginosa”, dijo Guterres durante el debate de alto nivel del Consejo sobre las implicaciones de seguridad de esta tecnología en la transformación de la guerra. “La pregunta no es si la IA influirá en la paz y seguridad internacionales, sino cómo daremos forma a esa influencia”, añadió (ONU, 2025).

Usada de manera responsable, la IA puede ayudar a anticipar la inseguridad alimentaria o apoyar las operaciones de desminado, “pero sin salvaguardias, también puede ser militarizada”, advirtió, señalando el uso de la IA para dirigir ataques en conflictos recientes, ciberataques contra estructuras críticas y el uso de *deepfakes* capaces de alimentar la polarización. “La capacidad de fabricar y manipular audio y vídeo amenaza la integridad de la información, alimenta la polarización y puede desencadenar crisis diplomáticas... el destino de la humanidad no puede quedar en manos de un algoritmo”, subrayó.

Guterres destacó medidas en marcha, como la creación de un panel científico independiente sobre IA y un nuevo diálogo global sobre gobernanza de la IA y estableció cuatro prioridades para los gobiernos:

1. Mantener el control humano sobre el uso de la fuerza
2. Crear marcos normativos globales coherentes
3. Proteger la integridad de la información
4. Cerrar lo que denominó “la brecha de capacidad en materia de IA” entre los países ricos y los pobres.

8.

CONCLUSIÓN

En definitiva, la alfabetización en IA es una condición *sine qua non* para afrontar los desafíos de la desinformación y la ética digital en la sociedad contemporánea. La integración de competencias

críticas, éticas y regulatorias en la educación y en las políticas públicas será clave para garantizar que estas tecnologías sirvan a la humanidad y no en su contra. Como afirma Pérez-Tornero (2015), “la clave no es temer a la tecnología, sino entenderla, regularla y utilizarla para potenciar el pensamiento humano”. Solo a través de una formación crítica y ética podremos construir una sociedad más justa, informada y democrática, en la que la inteligencia natural y la artificial puedan coexistir en beneficio de todas las personas (Alvarado et al., 2022).

9.

CONSIDERACIONES ADICIONALES

1. La necesidad de promover políticas públicas que regulen el uso de IA, garantizando transparencia y derechos.
2. La importancia de la formación continua en competencias digitales y en IA para docentes y estudiantes.
3. La promoción de un debate ético y social sobre los sesgos, la privacidad y la responsabilidad en el uso de IA.
4. La incorporación de metodologías educomunicativas que faciliten el pensamiento crítico y ético en relación con los nuevos medios.

8 | Los jóvenes ante la encrucijada de la alfabetización mediática e inteligencia artificial informacional

Félix Ortega-Mohedano, Univ. de Salamanca, fortega@usal.es

Teresa Martín García, Univ. de Salamanca, teresam@usal.es

María Marcos Ramos, Univ. de Salamanca, mariamarcos@usal.es

Resumen

La inteligencia artificial (IA) está transformando profundamente los entornos mediáticos e informacionales, generando tanto oportunidades como desafíos para nuestra sociedad. Es innegable que, entre otros aspectos, la IA tiene un inmenso potencial para mejorar la alfabetización mediática e informacional (AMI), especialmente, entre niños y jóvenes, fomentando experiencias de aprendizaje personalizadas, pensamiento crítico, protección del usuario y apoyando la creación de contenido interactivo. En este capítulo exploramos cómo las herramientas impulsadas por IA pueden ayudar a los educadores, padres, y usuarios jóvenes a

mejorar su experiencia de uso y consumo de los entornos digitales, y se subraya la importancia de desarrollar marcos éticos, políticas inclusivas y estrategias educativas sólidas acompañadas por una acción desde los medios de comunicación y otros agentes de la cadena de valor de la AMI.

Abstract

Young people at the crossroads of media literacy and informational artificial intelligence

Artificial intelligence (AI) is profoundly transforming media and information environments, creating both opportunities and challenges for our society. It is undeniable that, among other things, AI has immense potential to improve media and information literacy (MIL), especially among children and young people, by promoting personalized learning experiences, critical thinking, user protection, and supporting the creation of interactive content. In this chapter, we explore how AI-powered tools can help educators, parents, and young users improve their experience of using and consuming digital environments, and we emphasize the importance of developing ethical frameworks, inclusive policies, and robust educational strategies accompanied by action from the media and other actors in the MIL value chain.

1.

OPORTUNIDADES DE LA IA EN LA AMI

La Inteligencia Artificial (IA) forma parte de la vida cotidiana de los más jóvenes, ocupando gran parte de su tiempo de ocio, consumo y aprendizaje; una situación que ofrece muchas amenazas, pero también importantes ventajas y oportunidades (Ceinos Fernández, Fernández Corbella y Martínez Santiago, 2025b). En

este contexto, tenemos la obligación y oportunidad de enseñar a todas las personas, y en particular a los más jóvenes, a convertirse en consumidores de contenidos responsables y críticos, que pueden a su vez participar de forma activa y responsable en la creación y divulgación de estos. Sin duda, entre las principales contribuciones de la Inteligencia Artificial al campo educativo están las enormes posibilidades que esta tecnología ofrece para la alfabetización mediática y para el propio proceso de enseñanza y aprendizaje. En los últimos años se han desarrollado numerosas investigaciones centradas en diferentes temáticas y enfoques, como las consecuencias sociales de la implementación de las IAs (Mendoza y Carro, 2023) u otras más centradas en el ámbito laboral (Eloundou et al., 2023) hasta el ámbito educativo (Sijing y Lan, 2018) entre otras.

La integración plena de la Inteligencia Artificial en los procesos de enseñanza y aprendizaje puede favorecer de manera significativa la personalización del aprendizaje a lo largo de la vida. En el contexto de la alfabetización mediática e informacional, esta posibilidad se vuelve especialmente valiosa ya que las competencias mediáticas son complejas, diversas y no siempre progresan de forma lineal. En nuestro contexto cultural e histórico el enfoque tradicional del proceso de enseñanza y aprendizaje se ha fundamentado en contenidos estandarizados para un grupo “normalizado” de estudiantes. Sin embargo, la Inteligencia Artificial ofrece fórmulas de aprendizaje dinámicas y adaptativas, en función de los ritmos, situación cognitiva, cultural y del entorno de enseñanza aprendizaje de cada joven. Esto garantiza una alfabetización mediática más inclusiva y significativa (Pereyra, 2023), pudiendo atender las especificidades de las personas que fuera de la normalidad requiriesen de una intervención más específica y personalizada.

Estos sistemas personalizados que responden a las necesidades de cada estudiante permiten, entre otros aspectos, adaptar los

niveles de lectura a los distintos grupos de edad, presentar interacciones personalizadas e interactivas o proporcionar recursos multimedia. Estas plataformas ofrecen oportunidades para una instrucción diferenciada y personalizada de los niños y jóvenes (Canavire, 2025; Olmos Gómez, Portillo Sánchez y Parra González, 2025; entre otros). Por ejemplo, un niño que tenga dificultades con ciertos aspectos del análisis de los medios puede recibir práctica específica y retroalimentación en tiempo real, acelerando su dominio de competencias críticas de la alfabetización mediática e informacional, y de igual manera el mediador instrumental puede proteger y asesorar al niño y al joven ante los contenidos no aptos para su correcto desarrollo y aprendizaje mediado.

Más allá de las posibles automatizaciones, estas nuevas herramientas ponen de manifiesto que la personalización de contenidos que permite la aplicación de la IA va más allá de los contenidos en formato de texto, posibilitando fórmulas más atractivas e interactivas para el aprendizaje, incluyendo, por ejemplo, explicaciones audiovisuales, que favorecen aspectos como la comprensión y la adquisición de competencias mediáticas e informacionales captando mejor la atención de un alumnado cada vez más audiovisual. De este modo, se generan modelos de aprendizaje adaptativo, entre otros factores (Zamora, Bernal, Ruiz, Cholango y Santana, 2024), que pueden redundar en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y consecuentemente en el rendimiento académico de un grupo determinado.

La personalización y automatización de contenidos son dos de las ventajas más interesantes que ofrece el desarrollo de plataformas educativas inteligentes con múltiples recursos interactivos y accesibles para los jóvenes. Estas herramientas no solo hacen el aprendizaje más atractivo, sino que también permiten a estudiantes con diferentes capacidades acceder a materiales adaptados a sus necesidades (Canavire, 2025; Olmos Gómez, Portillo Sánchez y Parra González, 2025; entre otros) y demandas personales. El

desarrollo de estas aplicaciones ha mejorado, por ejemplo, la posibilidad de realizar recomendaciones de materiales personalizados en función de las necesidades de cada persona. Es decir, entre otros aspectos, se ofrece la posibilidad de sugerir contenidos, como vídeos, artículos, sugerencias de lecturas u otros formatos, relacionados con los intereses y necesidades del estudiante; además, puede ofrecerle contenidos ajustados a su nivel de competencia dentro de un contexto determinado. En este sentido, este tipo de recomendaciones conscientes favorece el aprendizaje autónomo y reflexivo. El tutor en clase de IA además puede ayudar a la labor docente humana en los procesos de recomendación e ilustración, respuesta personalizada en clase y fuera de clase que el alumnado pudiese plantear a sus docentes, en los espacios reglados, o a sus familiares y amigos en otros contextos de enseñanza y aprendizaje.

2.

CREACIÓN DE CONTENIDO INTERACTIVO

La Inteligencia Artificial está transformando no solo la forma en que se produce y se distribuye la información, sino también los modos en que los jóvenes la consumen, la interpretan, la producen y la difunden. El uso de la IA no ha parado de crecer en los últimos años y, según datos recientes, uno de cada cinco menores de entre 4 y 18 años accedió el año pasado a ChatGPT y la web de OpenAI se situó entre las más visitadas por esta franja de población, según la empresa Qustodio, especializada en el desarrollo de herramientas para el control parental (Qustodio, 2024). Las Universidades de todo el mundo integran progresivamente en sus curriculum las competencias en IA, mediante píldoras y micro-credenciales para todos sus trabajadores y estudiantes. La competencia en IA permea progresivamente desde la Universidad hacia el resto de espacios formativos y profesionales, en la administración y la empresa, cual enciclopedia Británica o Espasa

para nuestros contextos culturales actuales. La IA se universaliza en todos los procesos y acciones de los distintos dispositivos y de acción humana mediada por IA. *OpenAI, Gemini, Google Translate, Character AI, Deepseek, Claude, Midjourney, Dall-E3, Stable diffusion*, etc., son algunas de las aplicaciones-software de IA más utilizadas en la creación de contenido en la actualidad. Estos novedosos instrumentos de creación de contenido ya estaban disponibles en nuestros dispositivos digitales, pero en los últimos años se han transformado en herramientas ya indispensables de la creación y producción.

El uso de inteligencia artificial ofrece nuevas posibilidades para el desarrollo de las competencias digitales de los jóvenes, ofreciendo la oportunidad de crear contenido con herramientas digitales avanzadas, como editores de vídeo, análisis de datos o plataformas de publicación, entre otras. Estos espacios tecnológicos, según Haak (2021), facilitan la transmisión de información y crean ecosistemas de aprendizaje adaptativos. El uso de la IA está revolucionando los procesos de enseñanza y aprendizaje, de producción de trabajos escritos y audiovisuales, así como la evaluación de estos, no sólo mejorando la calidad y creatividad final de los procesos, sino además ubicando el foco evaluativo en la apropiación competencial del alumnado de las competencias asociadas, conocer y saber hacer. La propia creación de contenidos con IA –textos, vídeos, imágenes o podcast– puede convertirse en una estrategia didáctica muy apropiada para promover el pensamiento crítico desde el propio proceso comunicativo y el compromiso estudiantil (Rodríguez-Abitia y Bribiesca Correa, 2021).

Las aplicaciones emergentes de la IA permiten que los niños y los jóvenes se conviertan en productores activos de medios digitales en lugar de consumidores pasivos. Herramientas como las plataformas de edición de vídeo automatizadas o los generadores de historias asistidos por IA alientan a los niños y jóvenes a experimentar con la creatividad y la construcción narrativa (Arto-

poulos, 2023). Al participar en la producción práctica de medios, los estudiantes no solo adquieren conocimientos técnicos, sino que también desarrollan habilidades esenciales de pensamiento crítico y una comprensión más profunda de cómo se construyen y difunden los mensajes de los medios.

Desde los primeros experimentos con chatbots educativos hasta los actuales modelos generativos multimodales, la inteligencia artificial (IA) se ha filtrado en cada pliegue de la experiencia digital juvenil. Para quienes han crecido con un teléfono inteligente en la mano, la IA es tanto una brújula de búsqueda como un silencioso editor algorítmico que prioriza, filtra y remunera la atención. Esta realidad sitúa a la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) en una nueva fase: la convergencia con la IA (Buitrago, Martín García y Torres Ortiz, 2025). Comprender la lógica de datos y los mecanismos de personalización ya no es un lujo académico, sino una condición de ciudadanía (Hristovska, 2023).

Al mismo tiempo, puede afirmarse que la Inteligencia Artificial se ha convertido en un importante facilitador de la creación colaborativa a través de diversas herramientas, como por ejemplo *ThingLink*, que ofrecen todos los elementos necesarios para crear contenidos en diversos formatos y que favorecen la organización del trabajo y de los roles de cada participante en los procesos de creación colectiva. De este modo, los participantes pueden integrar habilidades relacionadas con la generación de contenidos como investigación, diseño, redacción, edición, capacidad de síntesis, etc. El uso de estas herramientas inmersivas y generativas mejora la motivación en el proceso de aprendizaje (Artopoulos, 2023). La creación de contenido se automatiza, perfecciona y acelera con la plena implementación de IA en la cadena de valor de los procesos de nuestra sociedad. Los tiempos se acortan, la productividad mejora, la creatividad y adaptabilidad se ven profundamente mejoradas, los errores se minimizan y la experiencia se perfecciona a golpe de algoritmo y de aprendizajes automatizados.

3.

PENSAMIENTO CRÍTICO MEJORADO Y VERIFICACIÓN DE HECHOS

El uso de la IA, especialmente en el ámbito de la educación, está generando un amplio y complejo debate sobre cómo integrar esta tecnología de forma responsable en el aprendizaje (Heintz, 2022). No puede obviarse que los usos inadecuados pueden tener consecuencias negativas en los jóvenes usuarios y en el entorno educativo, sin embargo, con los enfoques adecuados la IA también puede ser una importante aliada para impulsar el pensamiento crítico, ofrecer soluciones de forma creativa o tener una actitud responsable en el mundo digital. Para ello, es fundamental establecer pautas claras y definidas por el entorno educativo, los docentes, las familias y el alumnado. Estas normas deben incluir directrices sobre cuándo se va a dirigir la tecnología y con qué fin o intención (Zawacki-Richter et al., 2019). Es necesario tener muy presente que para que la inteligencia artificial actúe como herramienta catalizadora del pensamiento crítico en la alfabetización mediática es esencial diseñar actividades que obliguen a los estudiantes a *cuestionar activamente* la información generada (Artopoulos, 2023).

La desinformación es un desafío global creciente, particularmente en los espacios digitales. El software de verificación de hechos impulsado por IA, integrado directamente en las plataformas educativas, ayuda a los jóvenes a verificar la credibilidad del contenido digital. Esto fomenta una cultura de investigación y reflexión, ya que los estudiantes aprenden a cuestionar las fuentes en línea, evaluar la evidencia y detectar la manipulación o el sesgo en los mensajes de los medios (Zawacki-Richter et al., 2019).

Los proveedores audiovisuales, las redes sociales, los medios de comunicación, las agencias de protección, la legislación proactiva, el legislador, los espacios educativos, etc., deben ser responsa-

bles del *duty of care*, de la obligación de proteger a los menores, y también a los mayores de los contenidos falsos, no verificados, dañinos para la salud de sus consumidores. Estos espacios deben operar como supermercados de alimentos, como las farmacias de medicamentos, como los parques infantiles públicos libres de amenazas o violencias dañinas, no ofreciendo el acceso a menores a contenido no apto para su edad, contenido no verificado ex ante. La mediación de la IA programada y guiada en la verificación de la identidad del usuario, y filtrado de los contenidos se nos antoja esencial para la construcción de espacios digitales saludables y seguros para los menores y la ciudadanía vulnerable.

En este nuevo entorno, promover el pensamiento crítico ya no puede limitarse a enseñar a diferenciar fuentes confiables o a analizar titulares: ahora se requiere una alfabetización mediática ampliada, capaz de incorporar el conocimiento sobre algoritmos, modelos generativos y entornos de desinformación automatizada. La IA puede –y debe– ser utilizada no solo como objeto de análisis, sino como herramienta pedagógica para activar en los jóvenes una conciencia crítica sobre los procesos informativos y comunicativos.

Una vía eficaz para cultivar ese pensamiento crítico es integrar la inteligencia artificial en actividades de verificación informativa. Herramientas basadas en la IA, como sistemas de *fact-checking* automatizado, analizadores de imágenes manipuladas o detectores de *deepfakes*, pueden servir como recursos formativos que no solo facilitan la identificación de información falsa, sino que estimulan la reflexión sobre cómo se construye la verdad en los entornos digitales (López del Castillo Wilderbeek, 2025). Utilizar estas tecnologías en el aula, de manera crítica y contextualizada, permite que los jóvenes desarrollen habilidades para cuestionar narrativas, contrastar evidencias y comprender las motivaciones detrás de la desinformación y los procesos detrás de los modelos de negocio basados en la economía de la atención (Suescum Coelho et al., 2025).

Existen nuevas fórmulas y estrategias para poder implementar estos procesos y ubicar a los estudiantes jóvenes en una posición activa a la hora de analizar la información o toma de decisiones. Se puede proponer la generación de información falsa con IA para, posteriormente, desmontarla en un grupo de trabajo. También puede resultar muy interesante la comparación de diferentes versiones automáticas de una noticia desde distintas fuentes. Este tipo de experiencias fomenta no solo la verificación y el juicio crítico, sino también una ética digital más robusta e informada de las nuevas generaciones.

Los tutores basados en IA no solo corrigen, sino que explican por qué una respuesta podría ser incorrecta y ofrecen rutas alternativas de aprendizaje. El estudio comparativo de Sijing y Lan (2018) con cuatro entornos de tutorización –uno de ellos impulsado por Large Language Models (LLM)– reveló aumentos sostenidos en autonomía y autorregulación metacognitiva. Estos hallazgos coinciden con las observaciones de Eloundou et al. (2023), quienes identifican un efecto “andamio dinámico” cuando el feedback generado por IA se integra con rúbricas de alfabetización mediática.

La personalización encierra, sin embargo, una paradoja: la misma lógica que ofrece rutas educativas optimizadas puede confinar al alumnado en burbujas epistémicas (Ceinos Fernández, Fernández Corbella & Martínez Santiago, 2025). Herramientas de escritura generativa habilitan a los jóvenes para producir relatos transmedia con coherencia estructural y un gradiente de dificultad lingüística ajustable (Haak, 2021). Rodríguez-Abitia y Bribiesca Correa (2021) documentaron cómo la cocreación de microficciones con IA aumenta la motivación intrínseca y desencadena procesos de *self-explanation* decisivos para la internalización de conceptos periodísticos básicos como la pirámide invertida.

Aplicaciones basadas en visión por ordenador –por ejemplo, editores de vídeo con plantillas dinámicas– permiten a los adoles-

centes enfocarse en la narrativa y delegar la posproducción técnica. Artopoulos (2023) encontró que los grupos que emplearon IA para la edición compartieron un 27 % más de materiales reflexivos en foros escolares, mostrando un incremento notable en los indicadores de compromiso crítico.

La expansión de la desinformación genera una carrera armamentista entre creadores de deepfakes y verificadores. Sistemas neuronales como VisionGuard o ClaimRank2 comparan huellas digitales –metadatos, huella óptica, geolocalización– con bases de datos verificadas en milisegundos (Zawacki-Richter et al., 2019). López del Castillo Wilderbeek (2025) advierte, no obstante, que la precisión de estos modelos de IA disminuye en idiomas regionales poco representados, o minoritarios. El sesgo algorítmico, documentado ampliamente por Baker y Hawn (2022), puede perpetuar estereotipos en la selección de titulares o en la representación de minorías. Shouli, Barthwal, Campbell y Shrestha (2025) proponen marcos de gobernanza basados en auditorías externas y sistemas de *explainable AI* accesibles a la comunidad educativa. Diseñar indicaciones (*prompts*) que obliguen a la IA a dar cuenta de sus fuentes se ha convertido en un recurso didáctico (Heintz, 2022).

La IA y los procesos de AMI en la sociedad deben construirse con el objetivo de proteger a toda la audiencia, y en particular a los niños y jóvenes primero, construyendo una sociedad digital y mercado audiovisual adaptado a la ética y los valores de cada contexto y escenario cultural. La IA en los proveedores tecnológicos y audiovisuales, y la AMI en la sociedad deben dotar a nuestros ciudadanos de los instrumentos que mejor construyan sus campanarios de uso y consumo, sus burbujas de entretenimiento y aprendizaje. Cual ángeles de la guarda, la correcta implementación de una IA ética, y una AMI operativa pueden ayudar a proteger a nuestros ciudadanos de las imperfecciones de un mercado no regulado o protegido en gran parte del planeta.

4.

RIESGOS Y AMENAZAS EN LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL MEJORADA CON INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Las herramientas impulsadas por la IA con frecuencia dependen de grandes cantidades de datos personales para funcionar de manera efectiva. Los usuarios jóvenes, que a menudo carecen de un conocimiento integral de los derechos y la protección de los datos, pueden ser particularmente vulnerables a la explotación de datos. La extracción y monetización de información personal puede socavar la autonomía de los niños y comprometer su bienestar digital. La implementación de políticas más estrictas y proteccionistas de protección de datos y contenido disponible, como las incorporadas en instrumentos como el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) en la Unión Europea entre otros, son cruciales para salvaguardar a los menores de la vigilancia intrusiva y la recopilación de datos no autorizada.

Los algoritmos que impulsan las aplicaciones de IA pueden reforzar de forma mediada sesgos sociales y culturales al fomentar narrativas interesadas en los campanarios de consumo audiovisual. Cuando estos sesgos entran en los contextos educativos, corren el riesgo de perpetuar estereotipos y desigualdades sistémicas, especialmente para los grupos minoritarios o marginales. El seso algorítmico de la economía monetizada de la atención puede guiarse para fomentar en algunas ocasiones discursos polarizados, discursos de odio entre distintos grupos humanos, siguiendo las pautas del *gatekeeping* de los distintos canales de comunicación en la cadena de valor audiovisual. Los niños que dependen de herramientas basadas en IA con sesgos para el aprendizaje y la recuperación de información pueden recibir recomendaciones de contenido sesgadas, lo que conduce a visiones del mundo desequilibradas, polarizadas y una exposición limitada a perspectivas más diversas y dotadas de pensamiento razonado y crítico elaborado.

Abordar el sesgo algorítmico a través de una evaluación sólida, un diseño transparente y conjuntos de datos inclusivos es esencial para fomentar el acceso equitativo a la alfabetización mediática e informacional.

5.

BRECHA DIGITAL Y DISPARIDADES SOCIOECONÓMICAS

Si bien las soluciones educativas basadas en la IA pueden democratizar las oportunidades de aprendizaje, también pueden ampliar la brecha entre el acceso a este instrumento de aprendizaje y comunicación, niños con acceso a estos mediadores del aprendizaje y capacitación, la búsqueda de una AMI mediada por IA. En contextos socioeconómicos desfavorecidos en los que la conectividad es limitada y el equipamiento escaso, los niños y jóvenes enfrentan grandes obstáculos para acceder a estas innovaciones, lo que pone en riesgo el principio de equidad en el derecho a la educación crítica y digital.

Esta nueva forma de brecha digital no se limita a la posesión de dispositivos o al acceso a Internet, sino que se manifiesta también en el nivel de alfabetización algorítmica y mediática. Mientras algunos jóvenes reciben formación específica sobre cómo funcionan los sistemas de IA, cómo se generan los contenidos mediante modelos generativos o cómo se estructura la información en los entornos digitales, otros quedan reducidos a un consumo pasivo y acrítico. La diferencia entre “usuarios críticos” y “usuarios dependientes” (Ceinos Fernández, Fernández Corbella y Martínez Santiago, 2025) marca una nueva línea de desigualdad, más profunda y menos visible que las anteriores, pero igualmente determinante.

En este sentido, es fundamental que los proyectos de alfabetización mediática con IA incorporen un enfoque de justicia digital. Esto implica no solo asegurar la infraestructura y la conectividad

básica, sino también generar capacitación docente específica, materiales adaptados a distintos contextos y estrategias pedagógicas que reconozcan y respeten las diversidades culturales, lingüísticas y sociales de los jóvenes. La inclusión de la IA en la educación mediática debe ser vista no como una solución universal, sino como una oportunidad para repensar la equidad educativa en la era digital.

Por tanto, una AMI mediada por IA verdaderamente transformadora debe estar orientada no solo a enseñar a usar herramientas inteligentes, sino a entender críticamente su lógica, su impacto y sus limitaciones. Solo así será posible garantizar que todos los jóvenes, independientemente de su origen social, tengan la posibilidad real de participar activamente en el ecosistema comunicativo e informativo contemporáneo, de ejercer su ciudadanía digital con autonomía y de convertirse en consumidores y posibles productores responsables y conscientes de información.

6.

CONCLUSIONES

La Inteligencia Artificial (IA) ofrece numerosas oportunidades y retos trascendentales para una correcta implementación de estrategias de Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) (Resnick y Hosseini, 2024). Por un lado, las herramientas educativas basadas en IA pueden generar experiencias de aprendizaje personalizadas, impulsar el pensamiento crítico y capacitar y proteger en el uso y consumo de los medios digitales a los menores de edad. Por otro lado, las amenazas a la privacidad, los sesgos algorítmicos y la desigualdad en el acceso tecnológico pueden consolidar disparidades sociales y menoscabar la autonomía infantil. En este capítulo hemos examinado la relación entre MIL e IA, subrayando la necesidad de establecer marcos éticos sólidos, de formar adecua-

damente al personal docente y de diseñar políticas inclusivas en la implantación de planes de acción MIL+IA orientados al público infantil y juvenil.

En los ‘escenarios’ audiovisuales intensamente mediados por algoritmos, los más jóvenes se ven atraídos a campanarios de atención audiovisual cada vez más personalizados e inteligentes. Estos renovados teatros sociales de uso y consumo en pantallas principalmente inteligentes atraen con cada vez más profusión e intensidad la atención y el tiempo de nuestros menores. Las pantallas compiten por esos tiempos de atención en todas las edades, siendo además para los más jóvenes su mejor juguete, el instrumento cultural que ayuda a desarrollar su creatividad, a comunicarse y a aprender lo que no les enseñan en el colegio o sus iguales o familiares (Ortega et al, 2024). La inmediatez y universalidad en los espacios digitales a través de las pantallas y otros dispositivos inteligentes representan esa gran enciclopedia inteligente con la que los jóvenes juegan, se comunican y aprenden. Estosartilugios son los nuevos instrumentos educativos, culturales, comunicativos, etcétera, son el juguete por excelencia de menores y mayores, plenamente dotados de una interfaz repleta de Inteligencia Artificial, información y cada día más conocimiento y “raciocinio”.

Es consecuentemente pertinente y necesario ampliar conceptualmente las dimensiones de una AMI a un espacio cada vez más proactivo e inteligente, un espacio que busque una Alfabetización Mediática e Inteligencia Artificial Informacional (AMIAI) en la Sociedad Educativa –Media Information Artificial Intelligence Literacy (MIAIL) in the Educational Society– en la lengua de Shakespeare. Un espacio en que una ciudadanía capacitada en una AMI-MIL crítica y robusta se vea apoyada por una IA educo-comunicacional que sirva de mediador y protector de una ciudadanía en formación, los niños y jóvenes, pero también de unas edades más adultas y cada vez más longevas e influenciabiles. El mediador educativo, comunicativo y cultural se nos antoja que debe

ser además de primero humano y ético, también digital, racional, inteligente y responsable de moderar y diseñar los espacios donde el ocio y el aprendizaje vuelvan a ser un espacio seguro, pacífico, y no polarizado. El diseño y construcción responsable y educativa de todos los espacios digitales es una necesidad imperiosa y principal. La protección de los niños y jóvenes de forma proactiva e inmediata, la implantación de una tecnología que supervise la identidad y edad del ciudadano en el acceso a espacios digitales, públicos y privados. La AMIAI o MIAIL está llamada en los próximos años a finalmente cerrar y rellenar esos huecos en los agujeros negros informacionales y comunicativos, donde una MIL limitada en recursos financieros y educativos y únicamente humana no ha podido proteger suficientemente a una audiencia de niños y jóvenes, y adultos influenciables, de la vorágine de la economía de la atención. Construir, regular y obligar al mercado a proveer a nuestros menores de los mejores parques infantiles en espacios privados y públicos es sin duda el mejor legado que le podemos dejar a las generaciones presentes y futuras.

La convergencia IA-AMI inaugura un panorama de alta complejidad: oportunidad pedagógica frente a riesgo sistémico. La personalización puede democratizar el aprendizaje, pero exige contrapesos éticos y regulatorios. Las competencias críticas deben ampliarse hacia una literacidad algorítmica que capacite a los jóvenes para leer, escribir y dialogar con sistemas inteligentes.

9 | **La alfabetización mediática en el diseño institucional de las corporaciones públicas de radiodifusión en Europa: del mandato supranacional a los marcos normativos y estratégicos**

Francisco Fernández Beltrán, Universitat Jaume I, fbeltran@uji.es

Resumen

El capítulo analiza cómo los servicios públicos de radiodifusión (PSM) europeos incorporan la alfabetización mediática en su identidad institucional. La investigación se justifica en la creciente relevancia de esta competencia, que es condición indispensable para un consumo crítico y responsable de los medios y para el fortalecimiento de una sociedad plural y democrática. Hemos ana-

lizado el grado de identificación con la alfabetización mediática de 28 organismos públicos de radiodifusión europeos a partir del estudio de sus leyes fundacionales, sus planes estratégicos y sus sitios web. Planteamos propuestas para reforzar la integración de la alfabetización mediática en el diseño institucional de los PSM, en consonancia con las directrices de la Unión Europea.

Abstract

Media literacy in the institutional design of public broadcasting corporations in Europe: from supranational mandate to regulatory and strategic frameworks

This chapter analyzes how European public service broadcasters (PSBs) incorporate media literacy into their institutional identity. The research is justified by the growing relevance of this skill, which is essential for critical and responsible media consumption and for strengthening a pluralistic and democratic society. We have analyzed the degree of identification with media literacy of 28 European public service broadcasters based on a study of their founding laws, strategic plans, and websites. We put forward proposals to strengthen the integration of media literacy into the institutional design of PSBs, in line with European Union guidelines.

1.

LA IMPORTANCIA CRECIENTE DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y EL PAPEL DE LOS PSM

La alfabetización mediática ha adquirido una relevancia creciente a lo largo del siglo XXI (Mesquita-Romero y Fernández-Morante, 2023; García-Ruiz y Pérez-Escoda, 2019), impulsada por factores como la expansión de las Tecnologías de la Informa-

ción y la Comunicación (Livingstone, 2004), el auge de la desinformación y las noticias falsas (Magallón-Rosa, 2022) y la irrupción de las redes sociales, que han descentralizado la producción y distribución de información, y que han favorecido que se reduzca el consumo de medios tradicionales entre los jóvenes, que quedan expuestos a contenidos con menos controles de fiabilidad (Pérez-Escoda et al., 2022). Además, la aparición de nuevos formatos mediáticos y la evolución de las plataformas de comunicación han cambiado radicalmente el entorno comunicativo, que exige que los individuos desarrollen nuevas habilidades para comprender e interactuar con los medios (Napoli, 2019).

En las sociedades democráticas se entiende que una ciudadanía bien informada es esencial para lograr una participación real en los procesos políticos (Guerola-Navarro et al., 2023; Pérez-Escoda et al., 2017; Buckingham, 2015). Por ello, la alfabetización mediática no solo ha de permitir discernir la información veraz de la falsa, sino que también debe fortalecer el análisis crítico de los medios, promoviendo una participación democrática efectiva (Muringa y Adjin-Tettey, 2024). Esta doble necesidad es todavía mayor en el contexto comunicativo actual, caracterizado por la sobreabundancia de información y la proliferación de narrativas engañosas, que erosionan la confianza en las instituciones y en los medios de comunicación (Khan, 2019).

En esta coyuntura, los medios de servicio público (PSM, por sus siglas en inglés de Public Service Media) se enfrentan al desafío de recuperar su legitimidad social, actualmente muy cuestionada (Háló et al., 2023). Las corporaciones públicas de radiodifusión, históricamente orientadas a cumplir con la triple función de informar, educar y entretener, se ven ahora obligadas a adaptar sus estrategias al nuevo entorno comunicativo digital, caracterizado por audiencias cada vez más fragmentadas y, lo que es más preocupante, polarizadas (Ganter et al., 2020; Dragomir et al., 2024). Las corporaciones públicas de radiodifusión ocupan

una posición estratégicamente privilegiada para liderar iniciativas de alfabetización mediática mediante la producción de contenidos de calidad y el desarrollo de programas educativos que fortalezcan las capacidades ciudadanas de comprensión crítica. En este sentido, el diseño institucional de los servicios públicos de radiodifusión –entendido como el conjunto de estructuras organizacionales, marcos normativos y estrategias operativas que configuran sus objetivos y procesos de adaptación contextual (North, 1990)– constituye un marco analítico idóneo para evaluar si estas corporaciones públicas están o no integrando de manera sistemática y adecuada la función de la alfabetización mediática.

2.

LA REGULACIÓN EUROPEA COMO MARCO DE REFERENCIA

Ante la coyuntura comunicativa que hemos expuesto, y los riesgos que conlleva para la convivencia democrática en nuestras sociedades, los Gobiernos y las instituciones supranacionales han comprendido la necesidad imperiosa de dotar a la ciudadanía de los conocimientos y habilidades necesarios para analizar críticamente los medios de comunicación, y han promovido recomendaciones y normativas para promoverlos. Especialmente importante está siendo el compromiso de la Unión Europea en capacitar a los ciudadanos para que comprendan, analicen y evalúen críticamente los contenidos mediáticos. Podemos decir que la Unión Europea ha situado la AMI en el centro de su política audiovisual y educativa, ya que, desde principios de la década de 2010, ha pasado de ser un objetivo deseable para convertirse en un mandato normativo de alcance europeo.

El primer paso fue la Directiva 2010/13/UE, relativa a los servicios de comunicación audiovisual, que ya incluía la obligación de promover la alfabetización mediática en todos los Estados miembros. Sin embargo, el avance decisivo llegó con la Directiva (UE) 2018/1808, que reformó la normativa de 2010 para adaptarla a la transformación digital del mercado audiovisual. Este texto legislativo –de carácter vinculante– no solo amplió el ámbito de aplicación a plataformas de vídeo bajo demanda y servicios en línea, sino que introdujo una definición operativa de alfabetización mediática y estableció la obligación de que los Estados miembros desarrollen políticas, informes y medidas concretas en esta materia. Por ello, se considera la pieza normativa más relevante en el marco europeo, pues consagra la AMI como un deber legal y no únicamente como una recomendación política.

Junto a estas directivas, la Comisión Europea y el Consejo han aprobado diversos instrumentos de *soft law* que refuerzan esta agenda. Entre ellos destaca la Comunicación COM/2018/236 final, centrada en combatir la desinformación en línea, que subraya la AMI como herramienta esencial para la resiliencia democrática; el Plan de Acción para la Educación Digital 2021-2027 (COM/2020/624 final), que integra la alfabetización mediática en los currículos educativos y en la formación docente; la Recomendación del Consejo sobre la educación y formación profesionales (2020/C 417/01), que enfatiza la AMI en el marco de las competencias digitales para la ciudadanía; y las Conclusiones del Consejo sobre alfabetización mediática en un mundo en constante cambio (2020/C 193/06), que proporcionan un diagnóstico europeo y propuestas de mejora. En la tabla 1 podemos ver una comparativa de todas estas regulaciones.

Tabla 1.
Comparativa de regulaciones sobre AMI y competencias digitales propuestas por instituciones de la UE.

Instrumento	Carácter	Año	Mención AMI	Relevancia
Directiva 2010/13/UE (DSCA)	Normativa vinculante	2010	Introduce la obligación general de promover la alfabetización mediática en los Estados miembros.	Primer reconocimiento formal de la AMI en el marco audiovisual europeo.
Directiva (UE) 2018/1808	Normativa vinculante	2018	Define la AMI, la convierte en obligación legal e incluye a plataformas de vídeo bajo demanda y servicios en línea.	Principal hito normativo: consagra la AMI como mandato legal y refuerza su seguimiento y evaluación.
Comunicación COM(2018) 236 final (<i>Combatir la desinformación en línea</i>)	Documento político (<i>soft law</i>)	2018	Destaca la AMI como herramienta clave contra la desinformación.	Refuerza la agenda política europea en respuesta a las <i>fake news</i> .
Plan de Acción de Educación Digital 2021–2027 (COM(2020) 624 final)	Documento político (<i>soft law</i>)	2020	Integra la AMI en currículos educativos y formación docente.	Extiende la AMI al ámbito educativo y de competencias digitales.
Recomendación del Consejo sobre educación y formación profesionales (2020/C 417/01)	Recomendación (<i>soft law</i>)	2020	Reconoce la AMI como parte de las competencias digitales para la ciudadanía.	Orienta políticas nacionales en educación y formación continua.
Conclusiones del Consejo sobre alfabetización mediática (2020/C 193/06)	Conclusiones políticas (<i>soft law</i>)	2020	Ofrecen diagnóstico europeo y recomendaciones de mejora.	Refuerzan la coordinación y cooperación transnacional.

Elaboración propia.

En conjunto, estas normas y directrices persiguen, en última instancia, el logro de los siguientes objetivos específicos:

1. Desarrollar competencias críticas: Impulsar la capacidad de los ciudadanos para evaluar de forma crítica la información, identificando la desinformación y las noticias falsas.
2. Promover la inclusión y la participación democrática: Garantizar que todos los ciudadanos, independientemente de su edad, género, origen étnico o condición socioeconómica, accedan a las competencias necesarias para participar activamente en la sociedad digital.
3. Apoyar la educación y la formación: Integrar la alfabetización mediática en los currículos educativos y en los programas de formación continua para docentes y educadores.
4. Fortalecer la resiliencia frente a la desinformación: Fomentar una sociedad más resistente a la manipulación mediática y la propaganda.
5. Impulsar la colaboración intersectorial: Promover la cooperación entre los sectores público y privado, así como con organizaciones de la sociedad civil, para el desarrollo y la difusión de iniciativas de alfabetización mediática.

3.

OBJETIVOS Y ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de este contexto, el presente estudio analiza el impacto de las directrices europeas en materia de alfabetización mediática sobre las corporaciones públicas de radiotelevisión en la Unión Europea. Para la selección de la muestra europea, se han considerado los PSM a nivel nacional, cubriendo los 27 países miembros actuales de la Unión Europea. Se ha priorizado el operador principal de servicio público por país, a excepción de Bélgica, en el que, dada su configuración, se han incluido los dos que operan en cada una de sus dos comunidades lingüísticas.

4.

RESULTADOS

El análisis de los PSM de la Unión Europea muestra una identificación institucional bastante amplia, aunque muy heterogénea, con la función de la alfabetización mediática e informacional (AMI). Vamos a verlo país por país.

Alemania – ZDF (Zweites Deutsches Fernsehen). www.zdf.de

La labor de fomento de la competencia mediática está incluida en el Tratado de Medios de 2020, que insta a brindar orientación, ofrecer posibilidades de comunicación interactivas, así como a fomentar la competencia mediática técnica y de contenidos de todas las generaciones. En 2025, el ZDF formuló la estrategia “Ein ZDF für alle” (Un ZDF para todos), que se orienta a fortalecer la competencia informativa de la audiencia.

Austria – ORF (Österreichischer Rundfunk) <https://www.orf.at/>

La Ley del ORF integra la promoción de la competencia mediática y las enmiendas recientes han incluido la creación de una Oficina de Servicio para la Alfabetización Mediática. La estrategia del ORF refleja este compromiso educativo. En el documento “La misión: educación en la era digital” el ORF enfatiza la necesidad de mejorar las competencias mediáticas del público joven y considera la alfabetización mediática como parte prioritaria de su misión formativa.

Bélgica (Flandes) – VRT (Vlaamse Radio- en Televisieomroep) <https://www.vrt.be/>

El Contrato de Gestión 2021-2025 contiene referencias explícitas a la alfabetización mediática e insta a la VRT a desempeñar un papel activo en la educación de todos los usuarios de medios. El contrato detalla que la VRT lo hará atendiendo al acceso, las habilidades de uso y la comprensión crítica de los medios. La VRT

colabora con el centro de conocimiento Mediawijs y con el sistema educativo para lograrlo con diferentes iniciativas estratégicas, entre las que se encuentran campañas de sensibilización y contenido pedagógico en sus canales jóvenes.

Bélgica (Valonia) – RTBF (Radio-Télévision Belge de la Communauté Française) <https://www.rtbf.be/>

El Contrato de Gestión de la RTBF 2023-2027 asume compromisos claros en educación mediática, que integra entre sus misiones de información, cultura y educación, e institucionaliza un Plan de Educación Mediática 2023-2027 que se desarrolla en ocho líneas de acción para públicos de todas las edades. Este plan estratégico abarca desde contenido pedagógico en emisiones hasta talleres en escuelas y colaboración con docentes.

Bulgaria – BNT (Bălgarska Nacionalna Televizija) <https://bnt.bg/>

Bulgaria introdujo en 2020 una definición legal de alfabetización mediática en su Ley de Radio y Televisión, que concreta como la capacidad de acceder, entender críticamente y crear contenido mediático. Además, el regulador CEM tiene el mandato de desarrollar medidas e instrumentos eficaces de alfabetización mediática. La BNT como televisión pública se adhiere a estos principios generales, aunque no hay menciones explícitas a alfabetización mediática en su ley de creación. No hemos encontrado ningún plan estratégico público de BNT centrado en AMI, aunque participa en campañas de alfabetización mediática impulsadas por el Ministerio de Cultura.

Chipre – CyBC (Cyprus Broadcasting Corporation / PIK) <https://www.cybc.com.cy/>

La ley de la CyBC le encomienda participar en acciones de educación mediática coordinadas por la Autoridad de Radiotelevisión. La ley dispone que la CyBC ha de difundir información clara y apoyar campañas para el uso creativo y responsable del entorno digital. La CyBC no tiene publicado ningún plan estratégico en su

web al estilo de otras cadenas europeas, pero colabora estrechamente con la Autoridad de Radiotelevisión de Chipre (CRTA) en iniciativas formativas.

Croacia – HRT (Hrvatska Radiotelevizija) <https://www.hrt.hr/>

La Ley de la HRT establece explícitamente que la radiotelevisión pública croata debe fomentar la alfabetización mediática, a través de una enmienda a la ley de 2010, que refuerza el papel formativo del ente público en el desarrollo de las competencias mediáticas de la ciudadanía. El Contrato de Servicio Público 2023-2027 refuerza este compromiso con iniciativas para educar a la audiencia en el uso crítico de los medios y afrontar la desinformación.

Dinamarca – DR (Danmarks Radio) <https://www.dr.dk/>

El mandato de servicio público de DR se articula a través de contratos con el Ministerio de Cultura, en los que no se utiliza el término “alfabetización mediática” explícitamente, pero sí se enfatiza la misión educativa. La estrategia de DR se alinea con su contrato. Así, el plan estratégico de DR 2020 enfatiza la transformación digital y llegar a los jóvenes en plataformas *online* para enseñar a usar esas plataformas de forma segura y crítica.

Eslovaquia – STVR (Slovenská Televízia a Rozhlas) <https://www.rtvs.sk/>

En 2024 se aprobó la ley de creación de una nueva entidad (STVR) que reemplazó a RTVS, y en ella se dispone que la radiotelevisión pública deberá garantizar la alfabetización mediática de la ciudadanía para fomentar el pensamiento crítico y la protección contra la desinformación.

La Estrategia 2022-2027 de RTVS incluye medidas de educación mediática, como la producción de contenidos interactivos para enseñar a jóvenes a verificar información, o la Semana de la Alfabetización Mediática, con contenidos especiales.

Eslovenia – RTV SLO (Radiotelevizija Slovenija) <https://www.rtv slo.si/>

La ley de RTV SLO define el servicio público con fines informativos, culturales y educativos, pero no menciona directamente la alfabetización mediática. No obstante, Eslovenia cuenta con una Estrategia Nacional de Alfabetización Mediática liderada por el Ministerio de Cultura y el regulador AKOS. RTV SLO, por su parte, está sujeta a las obligaciones de la Ley de Medios eslovena, que fomenta el desarrollo de la conciencia mediática en la sociedad. RTV SLO en su Plan de Programas y Producción anual incluye iniciativas de educación mediática.

España – RTVE (Radio Televisión Española) <https://www.rtve.es/>

La Ley 13/2022 General de Comunicación Audiovisual indica que la autoridad audiovisual, los prestadores del servicio (incluida RTVE) y demás agentes “promoverán medidas e iniciativas de alfabetización mediática en todos los sectores de la sociedad, para ciudadanos de todas las edades y para todos los medios”. Además, entre los principios generales del servicio público se incluye expresamente el “fomento de la alfabetización mediática, informativa y audiovisual”. RTVE no dispone de un plan estratégico público tradicional, pero su Mandato Marco y los sucesivos Contratos-Programa han fijado compromisos como la creación de la plataforma educativa Lunnis para escuelas, la emisión de espacios de educación en medios y convenios con universidades, como la Cátedra RTVE-UJI en Cultura Audiovisual y Alfabetización Mediática.

Estonia – ERR (Eesti Rahvusringhääling) <https://www.err.ee/>

La Ley de la Radiodifusión Pública de Estonia define a ERR como un organismo informativo, cultural y educativo, sin mención explícita a la AMI. Sin embargo, la legislación estonia se alinea con la Directiva europea sobre servicios de comunicación audiovisual, asignando al regulador y al sistema educativo la promoción de la educación mediática. El Plan de Desarrollo 2022–2026 enfatiza la transformación digital y la producción multiplataforma,

incorporando implícitamente la alfabetización mediática como parte de su responsabilidad educativa. Cuenta con una Estrategia Nacional de Medios que busca mejorar la competencia mediática y ha establecido un módulo de 35 horas sobre la materia en el currículo nacional desde 2024.

Finlandia – Yle (Yleisradio) <https://yle.fi/>

La Ley de Yleisradio estipula que debe apoyar la educación y la cultura finlandesa, sin hablar explícitamente de alfabetización mediática. En 2025, la Ley de Yle se modificó para alinearse con el European Media Freedom Act. Yle ha integrado la alfabetización mediática en su estrategia para combatir la desinformación, con esfuerzos para mantener altos niveles entre el público. La estrategia 2020-2025, que enfatiza “servir a todos los públicos” y empoderar a grupos vulnerables, se actualizó en mayo de 2025 para responder a los cambios en la sociedad finlandesa, el consumo mediático acelerado y las expectativas del público, manteniendo el enfoque en inclusión y resiliencia contra desinformación.

Francia – France Télévisions <https://www.france.tv/>

La Ley REL de 2022 enfatiza la AMI como misión del sector público, involucrando a France Télévisions. Aunque la ley de 1986 no nombra la AMI directamente entre las obligaciones de France TV, el regulador ARCOM requiere planes de acción en educación mediática, reflejados en contratos por objetivos. France Télévisions prioriza la AMI en su estrategia, destacando la lucha contra las *fake news* como uno de sus ejes desde hace años. La estrategia 2020-2025 destina recursos a esta misión y se enfoca en el uso de tecnológica para la autenticación de contenido o la reducción de emisiones, entre otros objetivos.

Grecia – ERT (Ellinikí Radiofonía Tileórasi) <https://www.ert.gr/>

ERT fue refundada en 2015 como organismo de información, cultura y educación, sin referencias explícitas a la alfabetización

mediática, pero promoviendo educación y participación democrática. La ley encomienda producir programas educativos para todas edades y cooperar con el sistema educativo. El Plan Quinquenal 2017–2022 incluyó el “Digital Education Institute” para formación mediática. En 2025, Grecia avanza en políticas de *media literacy* con reformas nacionales e infraestructuras, incluyendo un nuevo Instituto de Media Literacy y proyectos como TeaMLit.

Hungría – Duna Média (MTVA) <https://dunamsz.hu/>

La ley de medios de 2010, modificada en 2019, asigna al regulador NMHH y al Fondo Media el fomento de la alfabetización mediática. Duna Média debe ofrecer programación educativa y mejorar las competencias mediáticas según su estatuto. La Estrategia 2020-2024 enfatizó programas contra la desinformación y a favor de la educación juvenil, incluyendo contenido en redes para verificar información y documentales sobre medios y propaganda.

Irlanda – RTÉ (Raidió Teilifís Éireann) <https://www.rte.ie/>

La Broadcasting Act 2009 establece la función educativa de RTÉ, delegando la promoción de *media literacy* al regulador (ex BAI, ahora Coimisiún na Meán). RTÉ participa activamente en Media Literacy Ireland (MLI), una alianza para instruir a personas en evaluación crítica de medios. La estrategia “New Direction 2025-2029” prioriza el empoderamiento de las audiencias para navegar en el panorama mediático.

Italia – RAI (Radiotelevisione Italiana) <https://www.rai.it/>

El Contrato de Servicio 2023-2028 incluye cláusulas sobre educación mediática y compromete a la RAI a colaborar con escuelas y universidades para promover la alfabetización mediática en menores, enfocada en protección infantil y ciudadanía digital. Cumple con iniciativas como RAI Porte Aperte (talleres en instalaciones), la Cátedra “Alfabetizzazione mediatica” con la Università di Roma Tre y portales RAI Scuola y RAI Cultura con conteni-

do didáctico sobre audiovisual, noticias e Internet. La Estrategia 2023-2028 refuerza esta función, proponiendo un Observatorio sobre Alfabetización Digital.

Letonia – LSM / Latvijas Radio un Televīzija <https://lsm.lv/>

La ley de medios públicos de 2020 fusionó radio y TV en LSM, incluyendo la promoción de la alfabetización mediática. La Ley de Seguridad de la Información prevé programas educativos para fortalecer la resistencia a la desinformación, con participación de LSM. Las Directrices de Política Mediática 2024-2027 priorizan la mejora de la alfabetización mediática pública como parte de un entorno mediático seguro, incluyendo el aprovechamiento de la IA para fortalecer la resiliencia contra su mal uso y la desinformación.

Lituania – LRT (Lietuvos nacionalinis radijas ir televizija) <https://www.lrt.lt/>

La Ley de LRT de 2019 incluye la obligación de desarrollar la alfabetización mediática de la sociedad al transponer la Directiva AVMS. Lituania no tiene una estrategia nacional específica para AMI, pero integra el concepto en directrices educativas del Ministerio de Educación, como el Programa Marco de Alfabetización Informacional para Educación Primaria y el de Tecnología de la Información para Educación Básica. Destaca la existencia de un departamento de Medios Educativos, con contenidos específicos.

Luxemburgo – 100,7 (Établissement de Radiodiffusion Socioculturelle) <https://www.100komma7.lu/>

La Ley de Medios de 1991, que ha sido modificada, define su misión sociocultural y educativa, sin mención directa a la AMI. Luxemburgo adoptó la Estrategia Nacional de Alfabetización Mediática en 2018, involucrando a 100,7 con contenidos para fomentar la cultura crítica, y colaborando con escuelas y la Universidad de Luxemburgo en talleres. Aunque no hay un documento público específico, diversas acciones reflejan el compromiso con alfabe-

tización mediática a través de debates, pluralidad idiomática y podcasts explicativos.

Malta – PBS (Public Broadcasting Services) <https://www.pbs.com.mt/>

La Broadcasting Act encomienda a PBS fines educativos y establece que la Autoridad de Radiodifusión ha de promover la alfabetización mediática. El plan “Digital Transformation 2020–2025” dio lugar al lanzamiento de “Media Matters” para enseñar conceptos de medios y desinformación. La nueva Estrategia de Educación Digital 2025-2030 integra la AMI con medidas para un uso responsable de Internet y los medios digitales.

Países Bajos – NPO (Nederlandse Publieke Omroep) <https://www.npo.nl/>

El Mediawet asigna a los medios públicos la tarea de promover la alfabetización mediática, para lo que creó el observatorio Mediawijzer.net en 2008, fundado por el Ministerio de Educación con NPO y otros operadores audiovisuales. En Visión 2022, el último documento estratégico hecho público, NPO identifica la alfabetización mediática como parte de su responsabilidad social y centra su trabajo con el sistema educativo en contrarrestar el consumo pasivo, integrar la AR/VR en aulas y fomentar una ciudadanía tecnológica.

Polonia – TVP (Telewizja Polska) <https://www.tvp.pl/>

Ley de Radiodifusión de 1992, enmendada posteriormente, indica que los medios públicos han de apoyar la educación, aunque no hay una mención literal a las competencias mediáticas. Polonia no cuenta con una estrategia nacional única para promover la alfabetización mediática juvenil, pero se aborda en la Estrategia de Capital Social 2020 y en la Estrategia Nacional a Largo Plazo Polonia 2030, que se enfocan sobre todo en competencias digitales.

Portugal – RTP (Rádio e Televisão de Portugal) <https://www.rtp.pt/>

El contrato de concesión de RTP y Ley de Televisión obligan a contribuir a la AMI y la Estrategia Nacional para Ciudadanía Digital (2019) involucra a la RTP en la formación mediática. El Plan Nacional de Alfabetización Mediática 2025-2029 consolida la estrategia contra la desinformación con los objetivos de promover la alfabetización entre las audiencias, combatir las *fake news*, fomentar el consumo responsable y promover el uso adecuado de tecnologías como la IA, entre otros.

República Checa – ČT (Česká televize) <https://www.ceskatelevize.cz/>

La Ley de Televisión Checa establece la función educativa de ČT, sin mención directa a la AMI. El regulador (RRTV) y el Ministerio de Cultura impulsan planes nacionales, asignando el papel principal a ČT. Colabora con Journalism Education for Kids para desarrollar el pensamiento crítico y promueve una plataforma *online* con la Universidad Carolina que incluye tutoriales sobre desinformación.

Rumanía – TVR (Televiziunea Română) <https://www.tvr.ro/>

La Ley de Radiodifusión afirma que es deber de TVR la formación cívica, aunque sin mención explícita a la AMI. La Estrategia Nacional contra la Desinformación, de 2022, asigna a TVR y Radio România el apoyo al Ministerio de Educación en las acciones de educación mediática. El Plan de Producción 2022 incluye “TVR scoala” con talleres itinerantes para explicar producción y evaluación crítica. En su web, integra implícitamente la alfabetización mediática en la responsabilidad social.

Suecia – SVT (Sveriges Television) <https://www.svt.se/>

El Mandato de SVT y la Ley de Radio/TV implican que los medios públicos (SVT, SR, UR) deben cooperar con la Autoridad de Medios para fortalecer la AMI. La Licencia 2020–2025 menciona explícitamente el deber de contribuir a un aumento de la

alfabetización mediática. La SVT tiene una Estrategia AMI alineada con la nacional, con talleres sobre desinformación y contenido para jóvenes en Instagram sobre algoritmos y rumores.

Como hemos visto, en la mayoría de los países europeos, la AMI ya forma parte –explícita o implícitamente– del marco de servicio público de los medios audiovisuales. No obstante, existen diferencias en grado de explicitud y en la forma de implementación, que podemos agrupar en 4 niveles de implicación, de mayor a menor:

1. Mandatos legales explícitos: Algunos países han incorporado directamente la promoción de la alfabetización mediática en sus leyes audiovisuales o leyes específicas de los PSM. Es el caso de Croacia, Alemania, España o Eslovaquia. En estos casos, la alfabetización mediática es reconocida como una obligación de servicio público tan importante como la programación cultural o infantil. Esto representa un avance reciente, influido por la Directiva UE 2018/1808, obligando a los Estados a elaborar políticas de AMI.
2. Compromisos en contratos de gestión o servicio: En otros casos, aunque la palabra “alfabetización mediática” no figura en la ley, sí aparece en documentos vinculantes que delinear las tareas de los PSM. Es el caso de la VRT (Bélgica flamenca), la RTBF (Bélgica francófona) o la RAI en Italia. Esta vía contractual permite ajustar periódicamente (cada 3-5 años) los objetivos de AMI según las necesidades sociales, sin reformar las leyes cada vez.
3. Estrategias corporativas explícitas: Un grupo de radiodifusores públicos ha adoptado planes estratégicos internos donde la AMI es un pilar, como es el caso de France Télévisions, Yle de Finlandia, la NPO neerlandesa o la SVT sueca, que han declarado públicamente que la educación mediática es prioritaria, destinando recursos a campañas, contenidos educativos y alianzas con escuelas. Esta expli-

cidad estratégica suele estar vinculada a contextos de alta conciencia nacional sobre las amenazas de la desinformación o la polarización.

4. Enfoques implícitos o tradicionales. Por el contrario, algunos PSM abordan la alfabetización mediática de manera indirecta, como parte de su misión educativa general. Es el caso de Dinamarca (DR), Irlanda (RTÉ) y países de la Europa del Este, como Bulgaria, Rumanía y Hungría. Aun así, la tendencia es que incluso estos PSM que podríamos calificar como “más rezagados” están comenzando a adoptar el lenguaje y las iniciativas de la AMI, empujados tanto por los organismos europeos como por la presión de la sociedad civil.

En cuanto a la concreción de la AMI en iniciativas específicas, las referencias recopiladas muestran que la AMI abarca múltiples dimensiones:

1. Protección de menores y control parental: Varios PSM (Polonia, Italia, Irlanda) enmarcan la alfabetización mediática dentro de la protección de la infancia frente a contenidos nocivos y el acompañamiento parental en el entorno digital. Esto se traduce en códigos de autorregulación (p. ej. Código RTVE-Menores) y espacios formativos para padres, cumpliendo así tanto un mandato legal como educativo.
2. Pensamiento crítico y verificación de información: Casi todos los PSM mencionados, especialmente en Europa occidental y nórdica, ponen el énfasis en formar ciudadanos críticos ante la sobreabundancia informativa. Programas como “Källkritik” (SVT), “Verifíquelo” (RTVE), “Fakt oder Fake” (ZDF) o juegos como “Troll Factory” (Yle) buscan enseñar a la audiencia a distinguir hechos de bulos. Aquí la AMI se alinea con la defensa de la democracia y la confianza en los medios públicos como fuentes veraces.

3. Inclusión digital y brecha generacional: Varios PSM (VRT e Yle, por ejemplo) mencionan cerrar la brecha digital como parte de la alfabetización mediática. Esto implica desde proyectos para integrar a inmigrantes o minorías lingüísticas (p. ej., el servicio de idiomas de Yle) hasta formación para adultos mayores en el uso de nuevas tecnologías (ERT en Grecia, ORF en Austria). Por tanto, la AMI no se limita a jóvenes en edad escolar, sino también a capacitar a todas las generaciones en la vida mediática contemporánea.
4. Colaboración con el sistema educativo: Es un patrón común que los PSM extiendan sus actividades de la AMI fuera de la pantalla, ingresando a las aulas y espacios formativos. RTBF y France TV, por ejemplo, realizan giras por escuelas; RTVE tiene cátedras o convenios con universidades; y LRT en Lituania y MTVA en Hungría colaboran con los ministerios de Educación en la elaboración de currículos mediáticos. Esta colaboración formal refleja que la AMI es un esfuerzo interinstitucional, donde el PSM aporta experiencia mediática y el sector educativo la pedagogía.
5. Formatos y plataformas innovadoras: Para atraer especialmente a públicos jóvenes, los PSM han innovado con formatos de alfabetización mediática en plataformas digitales: p. ej., France Télévisions y SVT en YouTube/TikTok, Yle en juegos interactivos web, RTÉ y VRT con podcasts, etc. Esto muestra una convergencia entre la transformación digital de los PSM y los objetivos de la AMI, de manera que los medios públicos utilizan los mismos canales donde circula la desinformación (redes sociales, *streaming*) para difundir en ellos mensajes de alfabetización.

5.

CONCLUSIONES

El análisis de los contenidos sobre alfabetización mediática de los principales PSM europeos evidencia una clara brecha entre el Norte y el Sur y Este de Europa, ya que en la Europa noroccidental (países nórdicos, Benelux, Francia, Alemania) la alfabetización mediática tiende a estar más institucionalizada y explícita, con planes concretos y metas evaluables (número de programas educativos, creación de unidades especializadas, reportes bienales al parlamento, etc.), en la Europa central y oriental, muchos PSM están aún fortaleciendo sus capacidades en este ámbito. Esta diferencia se suele correlacionar con el nivel general de alfabetización mediática del conjunto de la población del país. Así, los países escandinavos, con una ciudadanía altamente alfabetizada mediáticamente, han exigido y apoyado más a sus PSM en esta labor. Por su parte, países con desafíos mayores en consumo crítico de medios han comenzado a reaccionar más recientemente, a veces espoleados por la interferencia de la desinformación extranjera.

Ante esta situación, sería recomendable favorecer la cooperación transnacional entre los diferentes PSM europeos y crear una red europea para compartir recursos. También entendemos que desde la Unión Europea se debería priorizar la financiación para los PSM de países con menos recursos, como Grecia o Rumanía, por ejemplo.

También cabe señalar que pocos PSM (excepto SVT y VRT) diseñan recursos para personas mayores y que la mayoría de las iniciativas se centran sobre todo en la población más joven. En este sentido, recomendamos ampliar el enfoque de públicos a los que se dirigen las acciones de alfabetización mediática para incluir a todos los grupos vulnerables, desarrollando programas para adultos mayores y comunidades migrantes, siguiendo el modelo de SVT.

Por último, nos hemos encontrado con un cumplimiento desigual de la normativa sobre accesibilidad, ya que solo YLE y SVT cumplen plenamente con la Directiva Europea de Accesibilidad Web (2016/2102).

Por ello, es necesaria una revisión profunda de los pilares en los que se sustentan la normativa y la estrategia de los PSM europeos para que se inserte definitivamente el concepto de alfabetización mediática en su diseño institucional.

De cara al futuro, entendemos que la alfabetización mediática e informacional ha pasado de ser un concepto emergente a una parte integral de las políticas y estrategias de los medios públicos europeos. Algunos la incorporan explícitamente en leyes y planes, otros la practican de forma implícita, pero el movimiento general es convergente: todos reconocen que educar a la audiencia en el uso crítico de los medios es ahora una responsabilidad inherente al servicio público. Este giro responde tanto a imperativos normativos (Directiva AVMS, leyes nacionales) como a la propia evolución del ecosistema mediático. Los PSM, en su múltiple función de informadores, educadores y garantes del interés público, están llamados a ser los líderes en la promoción de la alfabetización mediática. Para ello, deberán seguir desarrollando iniciativas pioneras, cooperando con el sistema educativo y las autoridades nacionales, y sobre todo adaptando su oferta para que los ciudadanos de todas las edades no solo consuman contenidos, sino que los entiendan, los cuestionen y los utilicen de forma provechosa.

10 | Alfabetización mediática en Italia: evolución y nuevas perspectivas

Luciano di Mele, Universidad Telemática Internacional UNINETTUNO de Roma, luciano.dimele@uninettunouniversity.net

Resumen

El ensayo reconstruye la evolución de la alfabetización mediática e informacional en Italia, destacando la contribución de la MED (Asociación Italiana para la Educación en los Medios de Comunicación), en particular las escuelas de verano de educación mediática, el diálogo con las políticas e instituciones europeas y la articulación organizativa territorial. Además, analiza los principales aspectos teóricos, las prácticas didácticas y los reconocimientos institucionales. En la parte final, se discuten los retos de la IA, proponiendo una alfabetización crítica y enfoques multiactores para una ciudadanía digital responsable. Un marco histórico-conceptual orientado a la investigación, la formación y las políticas.

Abstract

Media literacy in Italy: developments and new perspectives

The essay reconstructs the evolution of media and information literacy in Italy, highlighting the contribution of MED (Italian Association for Media Education), in particular media education summer schools, dialogue with European policies and institutions, and territorial organizational coordination. It also analyzes the main theoretical aspects, teaching practices, and institutional recognition. The final section discusses the challenges of AI, proposing critical literacy and multi-stakeholder approaches for responsible digital citizenship. A historical-conceptual framework oriented towards research, training, and policy.

1.

ORÍGENES Y DESARROLLO DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN ITALIA

En los años 90, en los Dolomitas, montañas del norte de Italia, un grupo de académicos, profesores, periodistas y trabajadores sociales adquirieron la costumbre de reunirse durante unos días para debatir y trabajar juntos sobre un tema nuevo que la UNESCO, en la importante declaración de Grunwald de 1982, había sancionado como fundamental para abordar la omnipresencia de los medios de comunicación: la educación mediática. Así nació MED, la Asociación Italiana para la Educación en Medios y la Comunicación. Desde entonces, estas reuniones, denominadas Escuela de Verano de Educación en Medios de Comunicación, han continuado hasta hoy, involucrando a cientos de personas en una red interdisciplinaria que ha seguido la hipnótica evolución de los medios de comunicación para proponer estudios y prácticas cada vez más actualizados. La MED es la columna vertebral de la educación mediática italiana,

y estudiar su evolución es una pieza importante para comprender cómo seguir afrontando los nuevos retos que los medios de comunicación plantean a la educación y a la sociedad.

1.1.

Tecnologías de la educación frente a educación mediática

El contexto en el que MED inicia su andadura está condicionado por el clima académico y escolar. En particular, cabe señalar que la historia de la alfabetización mediática en Italia se entrelaza con una distinción clave entre «tecnologías de la educación» y «educación mediática», una diferencia que constituye el punto de partida para comprender la evolución de las prácticas didácticas y las políticas formativas. Las tecnologías de la educación se refieren a la integración de herramientas tecnológicas, como los audiovisuales y los ordenadores en los procesos de enseñanza, con el fin de optimizar la transmisión y la recepción de contenidos educativos. Este enfoque se caracterizaba por una perspectiva instrumental que se centraba en la función del medio tecnológico como soporte material y didáctico, a menudo desvinculado de una verdadera reflexión crítica sobre los efectos socioculturales de los propios medios de comunicación.

La educación mediática, por el contrario, se desarrolla en el contexto de una creciente conciencia sobre la necesidad de cuestionar críticamente las formas en que los medios de comunicación moldean la comprensión de la realidad, influyen en los procesos cognitivos y modelan los comportamientos sociales y relacionales (Masterman, 1985). Por lo tanto, la educación mediática no se limita al uso de la tecnología como herramienta, sino que promueve una educación orientada a la comprensión, el análisis crítico y la producción consciente de los mensajes mediáticos, incluyendo la reflexión sobre los lenguajes, las funciones y las responsabilidades sociales de los medios de comunicación. Sin embargo, estos dos aspectos no son opuestos, sino que se complementan entre sí. Jacquinot (2007) distingue acertadamente entre educar *con* los me-

dios de comunicación y educar *sobre* los medios de comunicación, para subrayar el diferente enfoque de un nodo conceptual común.

La distinción entre estas dos categorías, en Italia, se afirma gradualmente a lo largo de un proceso que ve la superación progresiva de una visión tecnocéntrica, para adoptar un enfoque más analítico e interactivo, capaz de reflexionar sobre las implicaciones epistemológicas, pedagógicas y sociales de los medios de comunicación en la enseñanza y en la sociedad (Rivoltella, 2001).

Además, cabe señalar que el debate académico ha discutido durante mucho tiempo la conveniencia de utilizar un término anglosajón, que parecía no tener suficientemente en cuenta la tradición italiana sobre el uso de los medios de comunicación en la educación (Morcellini y Rivoltella, 2007). La búsqueda de distinciones léxicas entre *media education* y *educazione ai media* ha retrasado al mundo educativo italiano en la adquisición de las novedades que las ciencias de la comunicación, la sociología, la semiótica y la psicología aportaban a la definición del campo epistemológico.

1.2.

Las primeras experiencias sobre el terreno: pioneros y prácticas innovadoras

A pesar de que en el ámbito académico había indecisión sobre la acogida de la educación mediática, sobre el terreno ya se estaban perfilando las primeras experiencias. El final de los años setenta y los primeros años ochenta fue un periodo de intensa experimentación didáctica marcado por la llegada de la televisión como fenómeno de masas, la introducción de los ordenadores personales y la difusión de nuevos lenguajes audiovisuales (D'Abbicco et al., 2003). A diferencia de otros países europeos, donde la relación entre la educación y los medios de comunicación se desarrolla a menudo bajo el impulso de políticas nacionales y recomendaciones internacionales, en Italia los experimentos tienen su origen en una pluralidad de iniciativas locales, promovidas por profesores,

pedagogos y asociaciones comprometidas con la innovación didáctica. Rivoltella (2001) destaca que muchos proyectos nacen en las escuelas infantiles y primarias, a través de talleres didácticos sobre el uso crítico de los medios de comunicación, el análisis de programas de televisión y la exploración de lenguajes visuales y multimedia.

Esta fase pionera ve la afirmación de algunas prácticas emblemáticas, como la producción de audiovisuales por parte de los estudiantes, el diseño de unidades didácticas dedicadas al análisis crítico de los programas de televisión y la realización de cursos de formación para profesores sobre educación en los medios de comunicación (Di Mele et al., 2008). La dimensión laboratorial, la participación activa de los estudiantes y la adopción de un enfoque interdisciplinario son rasgos distintivos de estas primeras experiencias, que pretenden ir más allá de la mera alfabetización tecnológica para fomentar una comprensión crítica y responsable del universo mediático.

1.3.

Educación mediática y alfabetización mediática: una cuestión terminológica y cultural

Un elemento peculiar del recorrido italiano es el nacimiento y la afirmación del término «educación mediática» mucho antes de la adopción del término «alfabetización mediática». En el panorama internacional, la expresión «alfabetización mediática» indica la capacidad de interpretar, analizar y evaluar críticamente los mensajes transmitidos por los medios de comunicación (UNESCO, 2011). En Italia, sin embargo, el término «educación mediática» precede al uso corriente de «alfabetización mediática» y se impone como categoría conceptual y operativa precisamente en la fase de experimentación y reflexión de los años ochenta y noventa.

Esta especificidad está relacionada con factores lingüísticos y culturales: «education», en italiano, encarna una perspectiva pedagógica y formativa, asociada a la acción educativa entendida

como un proceso activo de construcción de conocimiento, competencia y responsabilidad. «Literacy», por su parte, remite a la idea de alfabetización, es decir, a la capacidad de descodificar y comprender los lenguajes mediáticos, pero corre el riesgo de interpretarse como una competencia técnica o meramente receptiva (Aglieri, 2019). La adopción anticipada del término «media education» refleja, por tanto, la predilección por un enfoque pedagógico que considera la relación entre los medios de comunicación y el aprendizaje como un proceso complejo, en el que la crítica, la creatividad y la responsabilidad desempeñan un papel determinante.

La progresiva difusión del término «media literacy» en Italia se produce posteriormente, sobre todo a partir de la década de 2000, coincidiendo con la recepción de las directivas y recomendaciones europeas que imponen una redefinición de los conceptos y las prácticas pedagógicas en una perspectiva de ciudadanía digital y participativa. En este contexto, la alfabetización mediática se concibe no solo como alfabetización técnica, sino como una competencia transversal para la ciudadanía crítica, capaz de interpretar, evaluar y coproducir contenidos mediáticos de forma consciente (UNESCO, 2013).

A lo largo de los últimos treinta años, la educación mediática y la alfabetización mediática han evolucionado siguiendo trayectorias paralelas y, en algunos casos, convergentes, alimentadas por la introducción de nuevas tecnologías digitales, la multiplicación de las formas de comunicación mediada y la creciente necesidad de formar ciudadanos conscientes, capaces de orientarse en un panorama informativo cada vez más complejo. Los estudios de Rivoltella han desempeñado un papel fundamental en la elaboración de referencias teóricas y metodológicas que definen la educación mediática como una disciplina autónoma, capaz de combinar el conocimiento pedagógico, el análisis crítico y la experimentación didáctica.

Paralelamente, las políticas nacionales y europeas han reconocido cada vez más explícitamente el valor estratégico de la alfabe-

tización mediática en relación con la formación de los ciudadanos digitales, promoviendo iniciativas de actualización y formación dirigidas a los profesores, el diseño de planes de estudios *ad hoc* y la elaboración de directrices para la enseñanza de las competencias mediáticas (UNESCO, 2013). El trabajo de Parola y Ranieri (2010) pone de relieve cómo la influencia de los documentos europeos ha contribuido a redefinir el marco conceptual de la alfabetización mediática también en Italia, favoreciendo una convergencia entre las prácticas pedagógicas y la sensibilidad política hacia la participación digital.

En el plano teórico y operativo, la alfabetización mediática se impone hoy en día como un nodo crucial para el diseño didáctico, la investigación educativa y la innovación social, lo que exige a los educadores, investigadores y responsables políticos una reflexión continua sobre los supuestos epistemológicos, las metodologías didácticas y las estrategias institucionales destinadas a promover una sociedad informada, crítica y responsable (Giannatelli, 2001). En este sentido, resulta útil analizar cómo el MED ha sido una de las instituciones más activas en Italia.

2.

ORÍGENES Y DESARROLLO DE MED ASOCIACIÓN ITALIANA DE EDUCACIÓN MEDIÁTICA

MED, la Asociación Italiana para la Educación Mediática y la Comunicación, representa uno de los pilares fundamentales del desarrollo de la educación mediática en Italia. La historia de la asociación está indisolublemente ligada a la figura de Roberto Giannatelli y al entorno de la Universidad Pontificia Salesiana de Roma, donde en los años noventa se crearon las condiciones culturales e institucionales para la introducción sistemática de la educación mediática en el panorama educativo italiano.

2.1.

La fundación institucional y los primeros desarrollos

El 28 de febrero de 1996, un grupo de investigadores, profesionales de los medios de comunicación y educadores constituyó en Roma la asociación cultural MED-Media education. Los socios fundadores representaban un grupo articulado de estudiosos y profesionales que definirían la identidad interdisciplinar de la asociación: Gianna Cappello (investigadora universitaria), Leandro Castellani (director de cine), Angela Castelli (profesora), Vittorio De Luca (directivo de televisión), Roberto Giannatelli (profesor universitario), Guido Michelone (periodista), Pier Cesare Rivoltella (profesor universitario), Cesare Scurati (profesor universitario), Carlo Tagliabue (director de televisión), Piero Trupia (escritor) y Adriano Zancacchi (directivo de televisión). Las diferentes procedencias profesionales marcaron desde el principio el carácter interdisciplinario de la asociación, que siempre ha mantenido esta valiosa característica.

Como se anticipó en el párrafo anterior, la elección del nombre «media education» no estuvo exenta de controversia en el contexto académico italiano de la época. Como recuerda Giannatelli (Morcellini y Rivoltella, 2007), algunos colegas de las universidades italianas se preguntaban sobre la necesidad de proponer un nombre nuevo y sobre por qué referirse al mundo anglosajón cuando Italia ya contaba con experiencias consolidadas en materia de educación audiovisual y con autores universalmente reconocidos como pioneros en este campo. Sin embargo, según Pier Cesare Rivoltella, cofundador del MED, con la participación en congresos internacionales de educación mediática había crecido la convicción de que había que llevar a Italia no solo una nueva palabra, sino una perspectiva más rica y original en la relación entre los medios de comunicación, los jóvenes y la educación.

2.2.

El impulso de los contactos internacionales

La participación en congresos internacionales sobre educación mediática supuso un estímulo decisivo para la consolidación de la educación mediática y la creación de la red italiana MED. Roberto Giannatelli conoció a Len Masterman en la Conferencia de educadores mediáticos canadienses celebrada en Guelph (Toronto) en mayo de 1992, después de haber recibido el año anterior el libro *Teaching the Media* de Elisabeth Thoman, del Center for Media Literacy de Los Ángeles, quien le había dicho proféticamente: “Esta será tu biblia”. Este encuentro con la tradición anglosajona de la educación mediática supuso un punto de inflexión decisivo en la orientación teórica y metodológica que caracterizaría posteriormente la experiencia italiana.

La asistencia a eventos internacionales no se limitó a proporcionar referencias teóricas, sino que constituyó el catalizador para aglutinar una comunidad de práctica italiana. Los futuros socios fundadores del MED se reunieron precisamente en estas ocasiones, desarrollando esa red de relaciones profesionales y personales que haría posible el nacimiento de la asociación. La presencia del MED se extendió posteriormente a la Cumbre Mundial sobre los Medios de Comunicación para la Infancia, un foro trienal que desde 1995 reúne a productores, emisoras, reguladores y profesionales del sector de los medios de comunicación para niños. Estas cumbres representaron una importante oportunidad de debate e intercambio de experiencias para la asociación italiana (Fundación Cumbre Mundial sobre los Medios de Comunicación para la Infancia, 1994-2024).

Las colaboraciones internacionales del MED se enriquecieron con el tiempo gracias a las relaciones con destacados académicos como Theo Hug, de la Universidad de Innsbruck; Jacques Gonnet, del CLEMI francés; Evelyn Jacquinet-Delaunay, de la Universidad

de París VIII; y José Manuel Pérez Tornero, de la Universidad Autónoma de Barcelona. Estas relaciones favorecieron un enfoque comparativo e interdisciplinario que caracterizó la evolución teórica de la asociación. Otra influencia significativa provino de David Buckingham, quien proponía una concepción más articulada de la disciplina, centrada no solo en los medios de comunicación, sino también en los sujetos que los utilizan. Buckingham (2003) defendía la necesidad de superar el enfoque proteccionista para adoptar una perspectiva más democrática y participativa.

El MED también se inspiró en experiencias institucionales, como el British Film Institute, pionero en la educación cinematográfica desde los años treinta, el CLEMI francés (Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information), fundado en 1983 con la misión de formar a los profesores en el conocimiento del sistema mediático y desarrollar las competencias críticas de los jóvenes, y la NAMLE (National Association Media Literacy Education), que difunde la alfabetización mediática en Estados Unidos.

El MED también se fijó en la experiencia brasileña de la Educação, un movimiento que integraba la educación y la comunicación con una perspectiva de transformación social y empoderamiento de las comunidades.

Con el paso de los años, el MED ha desarrollado un concepto de educación mediática caracterizado por algunos elementos distintivos: la centralidad de la persona en el enfoque educativo, la integración entre la teoría y la práctica a través de la metodología de la investigación-acción, la atención a la dimensión ética de la comunicación y la valorización del papel del educador como mediador crítico entre los jóvenes y los medios de comunicación. Como subraya Mario Morcellini, «la primera dimensión del MED es la construcción de valores», destacando la orientación valorativa que caracteriza el enfoque de la asociación (Morcellini y Rivoltella, 2007).

2.3.

El desarrollo operativo: las escuelas de verano y la formación

Uno de los elementos distintivos del MED ha sido desde el principio la organización de las escuelas de verano anuales, que se han consolidado como un momento privilegiado de formación, debate y elaboración teórica. Las escuelas de verano, que se celebran principalmente en Corvara, en Val Badia, han representado el corazón palpitante de la asociación, creando una red única de personas procedentes de diferentes regiones italianas.

La secuencia de temas tratados en las escuelas de verano documenta la evolución y la profundización de los temas abordados por el MED: desde la primera edición de 1992 dedicada a «La televisión y los niños», se ha pasado por temas cada vez más articulados como «Medios de comunicación, cultura popular, currículo escolar» (1994), «Medios de comunicación, escuela, familia» (1996), hasta llegar a cuestiones metodológicas más refinadas como «Investigación-acción y evaluación en la Educación Mediática» (2000) y «La competencia mediática entre la escuela y el ámbito extraescolar» (2005). En los últimos años se ha llegado a temas más actuales sobre el metaverso, la inteligencia artificial y la alfabetización mediática. Este recorrido da testimonio no solo de la maduración teórica del movimiento, sino también de su capacidad para responder a los retos emergentes de la sociedad digital.

2.4.

El reconocimiento institucional

Un paso fundamental para la legitimación del MED en el panorama de la formación italiana fue la obtención de la acreditación del MIUR (Ministerio Italiano de Universidad e Investigación) para la formación de profesores mediante el Decreto Ministerial de 23 de septiembre de 2003. Este reconocimiento permitió a la asociación operar oficialmente en el campo de la formación del personal do-

cente, confiriendo a sus iniciativas formativas el valor institucional necesario para una acción sistemática en las escuelas italianas.

El proceso de reconocimiento institucional fue acompañado de una importante iniciativa de promoción política. En julio de 2003, al término de la Escuela de Verano de Corvara, el MED se dirigió al Ministerio de Educación con «Cinco propuestas para la educación mediática» dirigidas a la ministra Letizia Moratti. Las cinco propuestas articulaban una estrategia global para la introducción de la educación mediática en el sistema escolar italiano. Los 5 puntos se resumen así:

1. La educación mediática como nueva frontera de la educación: «La EM es hoy en Italia una realidad emergente... presenta una nueva frontera de la educación».
2. La competencia mediática como conocimiento básico: «Sería conveniente que el Ministerio de Educación considerara la EM como parte integrante de los conocimientos básicos», configurándola como cuarta competencia fundamental además de las tradicionales «leer, escribir y calcular».
3. La necesidad de un enfoque sistemático: «El riesgo que corre la escuela es proponer un enfoque de los medios de comunicación episódico, fragmentario y sin base científica. La EM... se organiza como un itinerario didáctico sistemático, orgánico y metódico, confiado a operadores competentes y cualificados».
4. La formación del educador mediático: «El educador mediático se propone como una nueva figura profesional cuya formación es supervisada y certificada por las Facultades de Ciencias de la Educación y Ciencias de la Comunicación».
5. La creación de una mesa ministerial: «Sería conveniente crear en el Ministerio una mesa de debate sobre la EM».

Lamentablemente, las instituciones italianas, ocupadas con la transición digital, no estaban preparadas para una propuesta más abierta en el plano social de la educación mediática.

2.5.

La actividad editorial y las publicaciones

Desde sus primeros años de actividad, el MED ha desarrollado una intensa actividad editorial que ha acompañado y documentado el desarrollo de la educación mediática italiana. El boletín «Intermed», publicado trimestralmente desde el 1 de octubre de 1996 hasta 2010, ha sido durante más de una década el principal instrumento de comunicación y difusión de las elaboraciones teóricas de la asociación.

Especialmente significativa ha sido la colaboración con la editorial Erickson, que ha dado lugar a la publicación de numerosos volúmenes en la colección *Media education: studi e proposte* (Educación mediática: estudios y propuestas). Entre las publicaciones más importantes cabe destacar «*Primi passi nella media education. Curricolo di educazione ai media per la scuola primaria*» (Primeros pasos en la educación mediática. Currículo de educación mediática para la escuela primaria) (Ceretti et al., 2006) y, a continuación, «*Media, linguaggi, creatività: Un curricolo di media education per la scuola secondaria di primo grado*» (Medios, lenguajes, creatividad: un currículo de educación mediática para la escuela secundaria de primer grado) (Parola, 2013).

Posteriormente, la asociación desarrolló un proyecto editorial más ambicioso con la publicación de la revista científica «*Media Education. Estudios, investigaciones, buenas prácticas*», actualmente editada por Firenze University Press con periodicidad semestral. La revista, reconocida como de Clase A, se configura como un producto múltiple de alta innovación que hace productivo y visible el encuentro entre académicos y profesores universitarios, profesionales de los medios de comunicación, profesores y educadores interesados en la educación mediática.

2.6.

La articulación territorial

El desarrollo del MED se ha caracterizado por una articulación territorial que ha permitido a la asociación arraigarse en las diferentes realidades regionales italianas. Además de la adhesión de profesores y profesionales de los medios de comunicación a título individual, también se han inscrito en el MED asociaciones locales que han aumentado la variedad de sus componentes. Esta estructura descentralizada ha favorecido el desarrollo de diferentes proyectos y acciones territoriales, como la formación de profesores y las intervenciones en las escuelas en favor de los estudiantes.

Entre las acciones coordinadas a nivel nacional más importantes se encuentra el ya citado proyecto MENS (Media Education Nella Scuola), realizado entre 2001 y 2002, que ha representado una de las primeras experiencias sistemáticas de currículo de educación mediática en la escuela primaria italiana. El proyecto, llevado a cabo mediante la metodología de la investigación-acción, involucró a un grupo de profesores en la elaboración y experimentación de itinerarios didácticos, valorizando el papel del profesor como investigador y favoreciendo la unión entre la investigación curricular y la experimentación (Ceretti et al., 2006).

2.7.

Nuevos avances: redes internacionales y retos contemporáneos

La desaparición de muchos de los socios fundadores del MED, entre ellos Roberto Giannatelli, ha dado lugar en los últimos años a un relevo generacional que ha desarrollado muchas de las actividades iniciales. En los últimos años, el MED ha consolidado su presencia en las redes internacionales de educación mediática, participando activamente en la IAME (Asociación Internacional para la Educación Mediática) y colaborando con la UNESCO a tra-

vés de la red MILID (Alfabetización Mediática e Informativa y Diálogo Intercultural). La participación en la IAME ha permitido a la asociación mantener un diálogo constante con la comunidad europea e internacional de la educación en medios de comunicación, organizando seminarios web conjuntos, clases magistrales y proyectos de investigación colaborativos. La participación en las iniciativas de la UNESCO supone un reconocimiento del papel del MED en el panorama internacional de la alfabetización mediática. La red MILID de la UNESCO, compuesta por universidades de diferentes áreas geográficas, tiene como objetivo fomentar la colaboración entre instituciones académicas para desarrollar capacidades de investigación y formación en el campo de la alfabetización mediática e informativa.

Las últimas ediciones de la Escuela de Verano dan testimonio del compromiso de la asociación con los retos más actuales de la sociedad digital. La XXXII edición de 2023 se dedicó al tema «Educación mediática. Educar en el metaverso», explorando las implicaciones educativas de los entornos virtuales inmersivos y las tecnologías de realidad aumentada y virtual. La XXXIII edición de 2024 abordó el tema de la inteligencia artificial con el título «Inviernos y primaveras de la inteligencia artificial: entre oportunidades educativas y regulación» (Ranieri, 2024b), mientras que la edición de 2025 se centra en «Educación mediática y retos medioambientales. Por una alfabetización mediática crítica y creativa».

La atención prestada a la inteligencia artificial se ha traducido en una reflexión teórica articulada que distingue entre «AI Education» y «AI in Education». La primera perspectiva se refiere a la educación en inteligencia artificial como fenómeno social y tecnológico, mientras que la segunda se refiere al uso de la IA como herramienta didáctica (Panciroli y Rivoltella, 2023; Ranieri et al., 2024). El MED se dedica actualmente a aclarar las nuevas influencias de este fenómeno.

3.

EDUCACIÓN MEDIÁTICA E IA: LA FUERZA DE LA RED

La inteligencia artificial representa un desafío trascendental que va mucho más allá de los límites de las instituciones educativas, penetrando profundamente en el tejido social, laboral y relacional de la sociedad italiana. Esta penetración generalizada de la IA reviste especial importancia en el contexto italiano, donde, según datos de la OCDE de 2023, el 28 % de la población adulta presenta problemas de analfabetismo funcional, un porcentaje que sitúa a Italia entre los países europeos con mayores dificultades en materia de alfabetización básica. Ante este complejo escenario, el papel del asociacionismo y la creación de redes entre las partes interesadas en la educación mediática se revela fundamental para desarrollar respuestas coordinadas e innovadoras.

3.1.

La IA y la escuela

La integración de la IA en los entornos educativos requiere una reconfiguración de las competencias de alfabetización mediática que supere los enfoques tradicionales. Como señala Rivoltella (Panciroli y Rivoltella, 2023) en sus reflexiones sobre la pedagogía algorítmica, la IA no es simplemente una herramienta tecnológica, sino que se configura como un «interlocutor no humano» dotado de una forma de autonomía que puede influir y, al mismo tiempo, desorientar a las personas en sus decisiones cotidianas. Esta característica distintiva de la IA, su capacidad para operar como agente autónomo capaz de tomar decisiones independientes, plantea cuestiones fundamentales sobre la naturaleza de las relaciones entre humanos y máquinas y sobre los procesos de construcción de la identidad individual y social, lo que requiere un enfoque educativo que vaya «más allá de la tecnofobia» para abarcar una comprensión crítica de las dinámicas entre la neurociencia y la educación (Gallese et al., 2025).

La investigación italiana en el campo de la educación mediática ha comenzado a explorar estas dinámicas a través del paradigma de la alfabetización mediática poscrítica, que requiere ir más allá de las competencias funcionales para incluir la conciencia crítica de los contextos sociotécnicos en los que operan los sistemas de IA. Este enfoque, como se pone de manifiesto en la investigación realizada en el contexto italiano (Mascitti et al., 2025), reconoce que la alfabetización en IA debe incluir la capacidad de “reconocer los sesgos algorítmicos, cuestionar la neutralidad de los contenidos generados por las máquinas y comprender las implicaciones de la vigilancia y la dataficación inherentes a muchas tecnologías de IA”. La necesidad de desarrollar una comprensión crítica de la IA surge con especial urgencia si se tiene en cuenta que, según estudios recientes, las personas pueden «preferir cada vez más las interacciones con las máquinas a las relaciones humanas», un fenómeno que requiere una atención especial en el contexto educativo italiano.

Los estudios demuestran que el uso excesivo de la IA puede conducir a una pérdida de la capacidad de decisión humana, ya que los sistemas de IA son capaces de procesar enormes cantidades de datos y proporcionar respuestas que pueden crear dependencia cognitiva. Esta dinámica es especialmente preocupante en el entorno educativo italiano, donde los profesores y demás personal administrativo se encuentran en dificultades ante la IA y están perdiendo las competencias para las tareas tradicionales que deben realizar en un contexto educativo y, en consecuencia, perdiendo las capacidades de razonamiento y toma de decisiones (Ranieri, 2024a).

3.2.

La respuesta de las redes sociales a la IA

La respuesta a estos retos requiere necesariamente un enfoque multilateral que implique activamente a educadores, académicos, profesionales de los medios de comunicación y periodistas en procesos colaborativos de cocreación. Este enfoque

reconoce que la innovación en el campo de la IA educativa no puede seguir los modelos lineales tradicionales, sino que requiere modelos de innovación no lineales más complejos y procesos dinámicos de creación, difusión y uso del conocimiento, especialmente relevantes en el contexto italiano, donde Maria Ranieri (2024b) subraya la necesidad de un “marco para la alfabetización crítica en IA, que incluya aspectos cognitivos, operativos, críticos y ético-sociales”.

La creación de redes entre las partes interesadas cobra especial relevancia si se tiene en cuenta que la IA está transformando no solo los procesos educativos, sino toda la estructura social a través de lo que se ha denominado «individualismo de la IA» (Brandtzaeg et al., 2025). Este fenómeno describe una transformación en la que las personas se vuelven menos dependientes de las interacciones humanas y confían más en la IA social para obtener información personalizada, experiencias relacionales, ayuda práctica y apoyo emocional. Este cambio tiene profundas implicaciones para la identidad individual y las relaciones sociales, y requiere una respuesta educativa coordinada que involucre a todo el ecosistema educativo (Romano, 2024).

La necesidad de construir alianzas estratégicas entre diferentes actores también surge de la complejidad ética de la IA. Como pone de manifiesto la investigación sobre los sistemas de IA y la autonomía humana, los sistemas de IA pueden promover u obstaculizar la autonomía humana, pero su diseño e implementación requieren una comprensión multidimensional que involucre a científicos de la educación, psicólogos educativos, profesionales de la enseñanza, informáticos, científicos de IA, filósofos y especialistas en ética, así como abogados. Esto es especialmente relevante en el contexto italiano, donde Rivoltella (2023) propone una reflexión pedagógica articulada en tres dimensiones: “educar en la inteligencia artificial, educar con la inteligencia artificial, educar a la inteligencia artificial”.

Las implicaciones para la educación mediática son profundas y requieren un replanteamiento de los paradigmas formativos. Como sugiere la investigación sobre la «alfabetización crítica en inteligencia artificial», es necesario desarrollar enfoques que vayan más allá de la alfabetización funcional hacia la comprensión crítica de los contextos sociotécnicos. Esto significa formar a los educadores y a los estudiantes no solo en el uso de las herramientas de IA, sino también en la comprensión de las dinámicas de poder, control y agencia que estos sistemas introducen en las relaciones sociales. Ranieri (2024a) subraya la necesidad de desarrollar “itinerarios de alfabetización crítica que los profesores puedan llevar a cabo en la escuela para fomentar una ciudadanía digital consciente”.

El papel de las redes profesionales también es crucial en la gestión de los aspectos éticos de la IA educativa. Las investigaciones ponen de relieve que las cuestiones éticas relacionadas con la confidencialidad del cliente y el uso de datos en los procesos de toma de decisiones complican aún más la práctica profesional, lo que sugiere la necesidad de marcos éticos compartidos desarrollados a través del diálogo entre profesionales, investigadores y responsables políticos (Floridi, 2022).

4.

CONCLUSIONES

En conclusión, el asociacionismo y el networking entre las partes interesadas son herramientas indispensables para afrontar los retos que plantea la IA a la educación mediática italiana. La naturaleza sistémica de estos retos, que afectan simultáneamente a los procesos cognitivos individuales, las dinámicas relacionales interpersonales y las estructuras sociales más amplias, requiere respuestas coordinadas que solo pueden surgir a través de la colaboración estratégica entre el mundo académico, las instituciones

educativas, los profesionales de los medios de comunicación y las organizaciones de la sociedad civil. Solo a través de esta cooperación entre múltiples partes interesadas será posible desarrollar enfoques educativos capaces de preparar a las personas para vivir y operar en una sociedad en la que la IA no es simplemente una herramienta, sino un nuevo tipo de actor social dotado de formas inéditas de autonomía y agencia.

11 | La promoción de la alfabetización mediática por los defensores de la audiencia en las televisiones públicas autonómicas de España⁴

Rubén Nieto-González, Universitat Jaume I de Castellón,
ruben.nieto@uji.es

Resumen

Este estudio examina el papel de los defensores de las audiencias en las televisiones públicas autonómicas de España en relación con la alfabetización mediática. A partir de un enfoque cualitativo, se analiza si la educación mediática es una función contemplada

4 El presente trabajo ha sido realizado en el marco del proyecto de investigación “Alfabetización mediática en los medios de comunicación públicos. Análisis de estrategias y procesos de colaboración entre medios e instituciones educativas en Europa y en España (AMI-EDUCOM)”, con código PID2022-13884NB-I00, bajo la dirección de Javier Marzal Felici (IP1) y Roberto Arnau Roselló (IP2), en el periodo 2023-2027.

en su marco normativo y en la práctica. Los hallazgos evidencian una limitada presencia de estas figuras como mecanismos de autorregulación, una ausencia de acciones pedagógicas hacia las audiencias y un enfoque interno centrado en la organización. Se concluye que es urgente reforzar estas funciones de los defensores de las audiencias para la formación de una ciudadanía crítica y participativa.

Abstract

The promotion of media literacy by audience advocates on Spain's regional public television station

This study examines the role of audience ombudsman in Spain's regional public television stations in relation to media literacy. Using a qualitative approach, it analyzes whether media education is a function contemplated in their regulatory framework and in practice. The findings reveal a limited presence of these figures as self-regulatory mechanisms, a lack of educational initiatives aimed at audiences, and an internal approach focused on the organization. The study concludes that there is an urgent need to strengthen these functions of audience ombudsman in order to foster a critical and participatory citizenship.

1.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se justifica por la necesidad de evaluar si las defensorías cumplen su potencial educativo en un contexto donde la alfabetización mediática resulta más urgente que nunca. Garantizar este derecho es esencial para el servicio público de comunicación, que debe integrarlo en su misión. La labor de las defensorías debería trascender la gestión de quejas e incorporar

una dimensión pedagógica que fortalezca la democracia y la participación ciudadana.

No obstante, en las televisiones públicas autonómicas españolas se observa una escasa presencia de iniciativas orientadas a educar a las audiencias sobre los medios y sus derechos. En la mayoría de los casos, las defensorías limitan su acción a funciones internas dirigidas al propio medio, sin desplegar una labor formativa sostenida hacia los públicos.

El objetivo general de este estudio es analizar si las defensorías de las audiencias en televisiones públicas autonómicas promueven de forma efectiva la alfabetización mediática. Los objetivos específicos son: identificar la existencia de estas figuras en las corporaciones, revisar las normativas que regulan sus funciones, comprobar si incluyen referencias a la alfabetización mediática, analizar el enfoque pedagógico de sus programas y valorar su impacto en la formación de las audiencias.

La investigación se estructura en cinco apartados: introducción, marco teórico (alfabetización mediática, defensorías y servicio público autonómico), estudio empírico (objetivos, metodología y muestra), análisis de resultados y conclusiones.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La alfabetización mediática

Una propuesta adecuada para definir la alfabetización mediática para la guía de este estudio es la que ofreció la actual Comisión Europea: “La capacidad de acceder, comprender y evaluar críticamente diferentes aspectos de los medios y su contenido, y comunicarse en una variedad de contextos. Se relaciona con todos los medios, incluidos la televisión y el cine, la radio y la música grabada, los medios impresos, Internet y todas las demás tecnologías digitales” (Comisión Europea, 2007).

El Parlamento y el Consejo Europeo consideran la alfabetización mediática esencial para la participación ciudadana e incluso han propuesto su inclusión como asignatura en el currículo escolar (Chaparro-Escudero et al., 2020). La UNESCO, en la Declaración de Maputo (2008), la reconoce como indispensable para el discurso democrático, la transparencia y el acceso a la información, subrayando la necesidad de promoverla desde la educación formal.

En España, el Gobierno ha anunciado un Plan de Alfabetización Mediática transversal en todas las etapas educativas (Red Alfamed, 2024). Aunque la Ley General de Comunicación Audiovisual (2022) no ofrece una definición propia, incorpora la de la Directiva 2018/1808/UE, que enfatiza el uso responsable de los medios, el pensamiento crítico y la capacidad de distinguir hechos de opiniones. La normativa española obliga a los prestadores del servicio público audiovisual a incorporar la alfabetización mediática a su misión de servicio público. Es decir, dichos prestadores deben asumir la alfabetización mediática como un pilar estratégico dentro de su función educativa y formativa. La alfabetización mediática no es una sugerencia, sino un mandato legal para los prestadores del servicio público, al mismo nivel que la promoción de la cultura o la educación.

Si bien España avanza en esta dirección, aún se encuentra en una fase inicial en comparación con otros países. Existen diferentes mecanismos de autorregulación en la comunicación. Algunos de estos mecanismos de autorregulación se ubican fuera de los medios y otros se sitúan dentro de los medios de comunicación, como es el caso de las defensorías de las audiencias (Fengler *et al.*, 2015; Suárez-Villegas *et al.*, 2017) que tienen un papel destacado.

2.2.

Las defensorías de las audiencias

En el ámbito de la comunicación, el *ombudsman* –también conocido como defensor del lector, oyente o espectador– surge como una figura clave para garantizar un ejercicio periodístico más responsable y transparente; es decir, como un mecanismo de autorregulación (Aznar, 1999). Inspirado en el defensor del pueblo escandinavo, el *ombudsman* fue inicialmente incorporado en Suecia en 1969, dentro del Consejo de Prensa, con el objetivo de recibir y gestionar las quejas ciudadanas respecto al funcionamiento de los medios. Aunque este modelo era de carácter institucional, su versión más extendida a nivel internacional ha sido la del *ombudsman* interno, es decir, incorporado en la estructura de un medio concreto (como periódicos o televisiones), atendiendo exclusivamente a sus contenidos (Aznar, 1999).

Este término se aplica de igual forma a los medios audiovisuales y se redefine bajo el concepto de defensores del espectador o de la audiencia. En la actualidad, en aras de un lenguaje inclusivo, también se utilizan los términos *ombudsperson* o defensor/a del público —o de la audiencia o del telespectador—, aunque en muchos documentos académicos y profesionales se sigue empleando la forma tradicional *ombudsman* o, en el caso femenino, *ombudswoman*, según el contexto y el uso terminológico vigente en cada país o institución.

La figura del defensor de la audiencia debe considerarse un mecanismo de autorregulación (Maciá Barber, 2006) pues cumple con ocho características esenciales: actúa a posteriori, involucra al público, defiende al ciudadano frente a abusos mediáticos, mejora la calidad periodística, aumenta la credibilidad, une a empresa, periodistas y públicos, vigila la ética periodística, y es creada libre y voluntariamente por las propias empresas.

Herrera-Damas (2005) define al defensor de las audiencias o *ombudsman* como “un órgano unipersonal que vela por el co-

recto funcionamiento deontológico de la actividad de un medio”, cuya labor es “gestionar —recibir, investigar y responder— las quejas de las audiencias sobre [...] la exactitud, la imparcialidad, el equilibrio y el buen gusto en la cobertura de las informaciones”. Herrera-Damas (2005), citando a San Andrés (1992), distingue la defensoría de las audiencias frente a otras instancias o mecanismos de participación, como cartas, rectificaciones y fe de erratas. “Frente a la defensoría, cabe destacar que su actividad es motivada por la audiencia, debe ser publicada como obligación moral, la publicación implica un tratamiento de explicación y subsanación frente al contenido sobre el cual se solicita control, implica una autocritica del medio y su objetivo es rectificar una información” (San Andrés, 1992). En ninguno de los casos se tiene capacidad sancionadora.

Vicondoa-Álvarez (1995) aporta tres rasgos sobre las funciones del defensor: defender a la audiencia y favorecer su contacto con el medio; controlar la calidad; e incrementar la credibilidad y el prestigio. “La existencia de esta figura no garantiza que un medio cumpla con sus funciones éticas o de calidad, pero sí es una herramienta adicional para intentarlo” (Vicondoa-Álvarez, 1995) y dispone de herramientas como un libro de estilo o un estatuto del defensor para enfrentarse a sus tareas con independencia. Aun así, el éxito de la figura del *ombudsman* depende de la persona que ocupe el cargo, del interés de la empresa por mantenerla y de los recursos que se le proporcionen.

Germán Rey (2004) plantea que el defensor debe situarse fuera de la jerarquía de la empresa para preservar esa independencia, evitando así influencias internas o externas, coincidiendo con Gutiérrez del Álamo (2015, como se citó en Manfredi, 2018), que resume que el defensor debe ser independiente de la empresa y los periodistas, contar con autoridad moral, actuar como garante de derechos ciudadanos, ser un canal de participación del público, y desempeñar un rol mediador entre audiencia y medios.

Estudios como los de Pereira, Faria y Pessôa (2016) muestran que en Brasil y Portugal los defensores cubren, de manera directa o indirecta, la alfabetización mediática, confirmando que los medios públicos pueden ser agentes estratégicos de educación en medios. Esto plantea la necesidad de analizar si las defensorías españolas cumplen este papel.

Es importante conocer más sobre la figura del defensor/a de la audiencia y las funciones que actualmente asume, así como realizar un análisis de su relación con la alfabetización mediática, que se presenta como una herramienta básica para la defensa de nuestros derechos como espectadores o audiencias de los medios de comunicación, independientemente de su forma o naturaleza.

En España, las defensorías surgen por iniciativa de los pres-tadores y no por mandato legal. La LGCA (2022) promueve la autorregulación y correulación, lo que permite a cada medio configurar libremente esta figura. No obstante, su potencial para fomentar la educación mediática sigue siendo limitado, ya que la participación ciudadana en los mecanismos de autorregulación es escasa (Serrano-Moreno, 2018) por lo que es posible preguntarse si una mayor alfabetización mediática de estos públicos, considerados hasta el momento como audiencias pasivas, puede incrementar su participación activa para la defensa de sus derechos ante los diferentes órganos de autorregulación.

Tirosh (2003, citado en Herrera-Damas, 2008) atribuye al defensor una doble función formativa: hacia el exterior, recibiendo quejas y promoviendo consumo crítico; y hacia el interior, revisando contenidos, elevando la calidad y formando a periodistas. Así, debe capacitar tanto a las audiencias como a los profesionales, fortaleciendo normas técnicas y éticas (Herrera-Damas, 2008).

La presente investigación retoma esta visión dual, subrayando la necesidad de una labor pedagógica que combine la formación interna de periodistas con la educación crítica de las audiencias.

Sin esta dimensión hacia el exterior, resulta difícil asegurar un verdadero impulso de la alfabetización mediática.

2.3.

El servicio público autonómico de comunicación audiovisual en España

Las televisiones públicas autonómicas forman parte del sistema descentralizado de comunicación en España, propiedad de las Comunidades Autónomas y gestionadas por entes o sociedades públicas bajo legislación autonómica y nacional. La LGCA de 2022 las reconoce como servicios públicos esenciales dentro del sistema democrático y cultural. Este servicio existe en niveles estatal, autonómico y local, sumando 13 radiotelevisiones autonómicas.

La figura del Defensor de la Audiencia ha sido incorporada de forma voluntaria por varios entes autonómicos como mecanismo de autorregulación. Sus funciones suelen incluir canalizar reclamaciones, emitir recomendaciones internas y fomentar el diálogo con los espectadores. La LGCA 2022 no establece un marco común para esta figura, por lo que su configuración depende de los estatutos y reglamentos de cada cadena, lo que explica diferencias en sus funciones. Estas televisiones deben cumplir la legislación audiovisual española y están sujetas a supervisión estatal o autonómica.

3. LA INVESTIGACIÓN

3.1. Objetivos, metodología y muestra

El objetivo principal del presente trabajo es analizar la promoción y fomento de la alfabetización mediática por parte de los defensores y defensoras de las audiencias en las televisiones públicas autonómicas de España en el contexto de la era digital. Para

conseguir dicho objetivo, se plantean una serie de preguntas que guiarán dicha investigación:

Tabla 01.
Preguntas que guían la investigación

Preguntas que guían esta investigación
¿Prestan las televisiones públicas autonómicas en España algún tipo de servicio encargado de recibir, documentar, procesar y dar seguimiento a las quejas y reclamaciones de sus audiencias que encaje con una defensa de sus derechos como espectadores? ¿Qué tipo de defensoría mayoritaria adquieren hoy día las televisiones públicas autonómicas en España: colectiva o unipersonal? ¿Posee un estatuto del defensor, norma reguladora o reglamento con unas funciones claras de su figura? De los que sí lo poseen: ¿Hay referencias a la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI)? ¿Disponen de programas o espacios propios o ajenos los defensores de las audiencias en la programación lineal? ¿Cuál es la finalidad principal que en la práctica persiguen estos programas específicos del defensor de la audiencia en la programación? ¿Fomentan y promocionan entre sus audiencias un aprendizaje o labor pedagógica sobre la AMI?

Para analizar la función educativa del defensor/a de la audiencia se estudiaron las 13 televisiones públicas autonómicas de España mediante observación directa, entendida como registro sistemático y confiable de conductas manifiestas (Hernández, Fernández & Baptista, 2006). El objeto de análisis fueron los programas audiovisuales de las defensorías y sus espacios web.

Se complementa con un análisis documental de normas y reglamentos que regulan estas defensorías, tanto en su modalidad unipersonal como en oficinas o servicios de atención, verificando si la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) figura entre sus funciones de forma explícita o implícita. El diseño metodológico corresponde a una técnica cualitativa de carácter mixto.

La investigación se centra en televisiones públicas por dos razones: su condición de servicio público audiovisual, que les confiere una mayor responsabilidad en alfabetización mediática, y la ausencia de esta figura en el sector privado. La muestra incluye las 13 cadenas autonómicas actualmente existentes en España, consideradas altamente representativas.

Tabla 02.
Lista de las radiotelevisiones públicas autonómicas de España, 2024.

Corporaciones de televisiones públicas autonómicas de España
Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals
Euskal Irrati Telebista
Radiotelevisión del Principado de Asturias, S.A.U.
Corporación Radio e Televisión de Galicia, S.A.
Ente Público RadioTelevisión de Castilla-La Mancha
Radio Televisión Madrid, S.A.
Corporación Aragonesa de Radio y Televisión
Corporació Valenciana de Mitjans de Comunicació
Radio Televisión de la Región de Murcia
Agencia Pública Empresarial de la Radio Televisión de Andalucía
Corporación Extremeña de Medios Audiovisuales
Ens Públic de Radiotelevisió de les Illes Balears
Ente Público RadioTelevisión Canaria

En el marco de esta investigación, también se entiende la defensoría como una oficina, servicio u organismo institucionalizado, cuyo cometido se centra en representar los intereses del público ante los medios de comunicación, supervisar los contenidos y prácticas profesionales susceptibles de queja tras su emisión, promover principios de ética, calidad y responsabilidad mediática, además de gestionar las quejas y reclamaciones de su audiencia para darles una respuesta.

De la misma manera que el *ombudsman* o defensor/a de la audiencia se erige como una figura unipersonal, existen mecanismos

de autorregulación con funciones iguales o similares que se estructuran de forma colectiva; esto es, como una oficina, consejo, defensoría o cualquier otro servicio dirigido específica y expresamente a dicha finalidad. Aun así, conviene entender la diferencia entre un *ombudsperson* o defensor/a de la audiencia o del espectador (en el caso de la televisión), como figura unipersonal, y una defensoría de la audiencia, como organismo, oficina o consejo, cuyas funciones pueden ser las mismas, pero ejercidas ya no de forma unipersonal, sino colectiva.

3.2. Resultados

Centrando la atención en la primera de las preguntas de investigación, los resultados indican que la mayoría de estas sí poseen algún servicio encargado de recibir, documentar, procesar y dar seguimiento a las quejas y reclamaciones de la audiencia. Algunas de las televisiones cuentan con denominaciones particulares respecto a este mismo servicio, como es el caso de EiTB con su *Servicio de Atención al Público*; la *Oficina de Participación de la Audiencia o Atención al Espectador*, como es el caso de RTVM; la *Defensora de la Audiencia* en los casos de la CCMA, y la RTVA; la *Oficina del Espectador* de la RTVC; el *Buzón* de la CEXMA; el *Servicio del Defensor de l'Espectador-Oient*, en el caso del ente público de la Radiotelevisión de las Islas Baleares; y el *Formulario de Quejas y Sugerencias* de la CVMC. En todos estos casos se considera que existe un servicio dedicado a recibir, documentar, procesar y dar seguimiento a las quejas y reclamaciones de sus audiencias.

Para considerarse como tal servicio, los espacios o procedimientos para ejercer tales derechos no deben limitarse únicamente a recomendaciones, felicitaciones, señalamientos o sugerencias, como un simple buzón. El compromiso de recepción, el proceso de registro y la respuesta personalizada a la persona interesada se consideran obligatorios en el proceso de defensa de algún derecho

del espectador. Tampoco deben considerarse como un servicio que encaje con la defensa de tales derechos las respuestas de quejas presentadas ante un Defensor/a del Pueblo o una figura similar, dado que lo que se analiza es precisamente la existencia de una figura u oficina del propio medio de comunicación en cuestión encargada de dar respuesta ante una posible vulneración de los derechos de los espectadores. En esta investigación, tampoco se considera como servicio de atención o defensa del espectador la mera publicación de un correo electrónico de contacto, dado que lo que se persigue es analizar espacios dedicados exclusivamente a ello, que permitan, de forma clara y accesible, tramitar una queja o reclamación con un compromiso de respuesta. Por alguna de estas razones se excluye a las televisiones públicas de Asturias, Galicia, Castilla-La Mancha, Aragón y Murcia como corporaciones que posean un servicio similar al que se ha descrito anteriormente.

Tabla 3.
Existencia de servicios relacionados con las funciones de las Defensorías de las Audiencias en las televisiones públicas autonómicas de España

SÍ	NO

Tabla 4.
*Tipo de Defensorías de las Audiencias
 en las televisiones públicas autonómicas de España
 que encajen con una defensa de los derechos de los espectadores*

UNIPERSONAL	COLEGIADA (Defensoria-Oficina-Consejo)
 	     



Respecto a la segunda cuestión que este estudio plantea, los resultados reflejan que la gran mayoría de las televisiones públicas autonómicas en España poseen una defensoría de tipo colectivo frente a una de tipo unipersonal. Únicamente en los casos de la RTVA y de la CCMA se mantienen tales figuras unipersonales en la Defensoría de las Audiencias. En ambos casos, se trata de mujeres al frente de dichos servicios: Carmen Elías en la RTVA y Laura Baladas en la CCMA. Por esta razón, el lenguaje más apropiado para estas figuras sería *Defensora de la Audiencia* u *Ombudswoman*, en lugar de *Defensor de la Audiencia* u *Ombudsman*. Así, con el paso del tiempo, hemos asistido a cómo una figura que, a nivel internacional, ha sido ejercida tradicionalmente por hombres, a nivel nacional refleja que, en el caso de España, la mujer ha adquirido cargos de relevancia en las estructuras del sistema comunicativo público, como demuestra que sean mujeres quienes ocupan los dos únicos servicios existentes en las televisiones públicas autonó-

micas. Algunos investigadores/as utilizan el término neutro *Ombudsperson*, como figura inclusiva. El resto de televisiones, como se ha mencionado anteriormente, al no disponer de un servicio específico para la gestión de reclamaciones o quejas, que encaje con la defensa de los derechos del espectador, no se enmarcan en ninguna de estas dos categorías.

Es momento de analizar si alguna de las televisiones que se enmarcan en cualquiera de estas dos categorías —con un servicio de Defensoría de las Audiencias, ya sea colectivo o unipersonal— posee algún documento como estatuto, reglamento o norma reguladora que establezca funciones claras a su figura y si, en caso de tenerlo, hay alguna referencia directa o indirecta al término *AMI* o, en su defecto, a *educación* o *alfabetización mediática*. Hay un total de cinco televisiones públicas autonómicas que poseen reglamentos, normas o estatutos que especifican las funciones de esta figura: la Corporación Catalana de Medios Audiovisuales (CCMA), la Radio Televisión Madrid (RTVM), la Euskal Irrati Telebista (EiTB), la Corporación Valenciana de Medios de Comunicación (CVMC) y la Radio Televisión de Andalucía (RTVA).

Tabla 5.

Corporaciones de televisiones públicas autonómicas de España con funciones establecidas a la Defensoría de la Audiencia



En el caso de la Corporación Catalana de Medios Audiovisuales (CCMA), las funciones de la Defensora de la Audiencia emanan del *Estatuto del Defensor o Defensora de la Audiencia* de la propia corporación. Entre dichas funciones hay una que se relaciona con la alfabetización mediática: “promover el conocimiento de los derechos que le asisten como audiencia de los medios de comunicación”. Aunque no hay una mención explícita al término, sí mantiene una estrecha relación con la educación sobre los medios. Una ciudadanía que conozca sus derechos como espectadora puede alcanzar un verdadero empoderamiento y jugar un papel activo en el proceso comunicativo.

En el caso de la Radio Televisión Madrid (RTVM), el *Reglamento de la Oficina de Participación de la Audiencia* establece en el Artículo 5 las funciones atribuidas a dicha oficina. Además, la Ley 8/2015 de RTVM indica que el responsable será elegido por el Director General entre profesionales de Telemadrid y OndaMadrid. No existen referencias explícitas a la alfabetización mediática en el reglamento, pero el Artículo 13 de la *Carta Básica de RTVM*, que trata sobre la protección de la infancia y la juventud, incluye el diseño y emisión de programas que promuevan la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI), estableciendo “la difusión del conocimiento y las artes, con especial incidencia en el fomento de una cultura audiovisual y de la alfabetización mediática de la ciudadanía” (Ley 8/2015, de 28 de diciembre, de Radio Televisión Madrid).

La televisión vasca Euskal Irrati Telebista (EiTB) establece en el Artículo 58, dentro del Título I del *Reglamento de la Defensoría de las personas usuarias de Televisión, Radio e Internet*, las funciones atribuidas. No hay referencias ni directas ni indirectas a la promoción o impulso de la alfabetización mediática.

Un caso particular es el de la televisión pública valenciana, que en aproximadamente diez años ha desmantelado y reabierto su corporación, recuperando el servicio público audiovisual, y ahora

se enfrenta a una nueva derogación legislativa. Esto hace difícil determinar el alcance de dicha legislación en el momento de este estudio. Sin embargo, durante el periodo de investigación (1 al 30 de septiembre de 2024), el Artículo 7 del *Reglamento orgánico y de funcionamiento del Consejo de la Ciudadanía (CVMC)* indica entre sus funciones la de “ejercer la defensa de la audiencia [...] contribuyendo a capacitar a la audiencia para un ejercicio crítico, activo y exigente en su demanda por un proceso democrático y de calidad”. Esta referencia sugiere una vinculación con la alfabetización mediática crítica.

En el caso de la Radio Televisión de Andalucía (RTVA), la *Norma Reguladora del Defensor de RTVA* define sus funciones y refleja con mayor claridad el compromiso con la alfabetización mediática. El Artículo 4, punto 2, incluye: “promover el conocimiento de los derechos de la ciudadanía como usuaria de los medios públicos autonómicos, estimular la actitud crítica ante ellos y facilitar la comprensión de los criterios y procedimientos de elaboración de informativos y programas de entretenimiento de la televisión y radio autonómicas”. Es la referencia más clara y formal a la educación mediática entre las defensorías analizadas.

Otra cuestión abordada es si las televisiones autonómicas cuentan con programas vinculados a las Defensorías. La RTVA es la única que produce y emite espacios específicos. Canal Sur transmite el programa mensual “*Compromiso Canal Sur*”, a cargo de la Defensora de la Audiencia, Carmen Elías, quien resume quejas y sugerencias. Además, participa en “*Despierta Andalucía*”, donde presenta un balance mensual y amplía su alcance mediante un formato más dialógico. Así, combina espacios propios y ajenos para difundir sus informes. Ninguna otra televisión autonómica ofrece programas de este tipo.

El análisis se centró en el seguimiento de “*Compromiso Canal Sur*”, cuyas funciones principales son atender quejas y ofrecer respuestas. Sin embargo, no se identifican acciones ex-

plícitas de formación en educación mediática, lo que supone una oportunidad perdida para promover competencias críticas sobre los medios.

En cuanto a su papel pedagógico, los resultados muestran que no se puede hablar de alfabetización mediática si la labor se limita al interior de la organización. Al no orientar acciones comunicativas hacia el público general, las defensorías no contribuyen realmente a educar a las audiencias. Además, los espacios no profundizan en los problemas planteados por los espectadores, pues carecen de tiempo para contextualizar casos o explicar normas y derechos vulnerados, lo que dificulta el fomento del pensamiento crítico. A ello se suma la ausencia de voces expertas interdisciplinarias que aporten rigor y fortalezcan la rendición de cuentas, limitando el impacto educativo de estos programas.

4.

CONCLUSIONES

La investigación concluye que pocas televisiones autonómicas españolas han asumido un compromiso real con la alfabetización mediática a través de sus Defensorías de la Audiencia. Es necesario que éstas integren explícitamente la educación mediática en sus funciones, para que las audiencias comprendan mejor los procesos comunicativos y ejerzan sus derechos con conocimiento crítico.

Entre las cadenas analizadas, solo RTVA y 3Cat emiten programas específicos en esta materia, lo que evidencia la urgencia de fortalecer y ampliar tales espacios. En el caso de RTVA, sin embargo, su labor pedagógica se orienta sobre todo al interior de la organización, descuidando al público externo, lo que limita seriamente el potencial educativo de las defensorías. 3Cat es la única corporación audiovisual en el conjunto del estado que emite, a través de su OTT, contenidos específicos sobre educación mediá-

tica, como apartado específico dentro de la sección “Supercampus”, dedicada específicamente al mundo educativo.

En términos generales, se requiere un compromiso más firme que dirija el enfoque pedagógico tanto a los profesionales como a la ciudadanía, para fomentar una participación crítica y democrática. En general, la alfabetización mediática no figura entre las funciones centrales de las defensorías y, aun cuando se reconoce, no se desarrollan acciones efectivas hacia la audiencia.

Por ello, se considera pertinente analizar desde qué otras áreas se está trabajando en los medios públicos la promoción de la alfabetización mediática entre sus audiencias, como parte de la misión legal que tienen asignada como prestadores del servicio público de comunicación audiovisual. Es fundamental identificar de qué modo los PSPCA (Prestadores del Servicio Público de Comunicación Audiovisual) están integrando la educación mediática en su programación, asegurando que ésta favorezca el acceso al conocimiento cultural, científico, histórico y artístico, y que responda adecuadamente a las necesidades informativas, culturales, educativas y de entretenimiento de la ciudadanía. Finalmente, esta investigación aporta a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente al ODS 4 (educación de calidad) y al ODS 5 (igualdad de género).

12 Alfabetización mediática y medios de comunicación de proximidad: análisis, reflexiones y propuestas para Castilla-La Mancha

María-José Establés, Universidad de Castilla-La Mancha, Maria.Estables@uclm.es

Resumen

Este capítulo analiza el papel de los medios de comunicación de proximidad en Castilla-La Mancha ante el reto de la alfabetización mediática. En un contexto de desigualdades territoriales, brecha digital y fragmentación informativa, se examinan las limitaciones estructurales y las oportunidades educativas de estos medios. A través de estudios de caso y el análisis de la Estrategia AMI del Gobierno de Castilla-La Mancha, se proponen medidas para fortalecer la función pedagógica de dichos medios. Se concluye que una alfabetización mediática integral requiere coordinación institucional, innovación en formatos y apoyo sostenido a los medios locales y regionales para consolidar una ciudadanía crítica y participativa.

Abstract

Media literacy and local media: analysis, reflections, and proposals for Castilla-La Mancha

This chapter analyzes the role of local media in Castilla-La Mancha in the face of the challenge of media literacy. In a context of territorial inequalities, the digital divide, and information fragmentation, the structural limitations and educational opportunities of these media are examined. Through case studies and analysis of the Castile-La Mancha Government's AMI Strategy, measures are proposed to strengthen the educational role of these media. It concludes that comprehensive media literacy requires institutional coordination, innovation in formats, and sustained support for local and regional media to consolidate a critical and participatory citizenry.

1.

INTRODUCCIÓN

La alfabetización mediática es un derecho fundamental en las democracias contemporáneas. En un contexto caracterizado por la sobreinformación, la viralización de las noticias falsas y la creciente polarización social, desarrollar competencias (trans)mediáticas críticas para acceder, analizar y producir información son esenciales para la ciudadanía (Ferrés, Aguaded y García-Matilla, 2012; Sábada Chalezquer, Núñez-Gómez y Pérez Tornero, 2022; Scolari et al., 2018) ya que esto incide directamente en las decisiones que tomen a nivel político y social (Cordero, Alonso-Muñoz y Casero-Ripollés, 2024).

En este sentido, la educación mediática adquiere particular relevancia en el ámbito local y regional, donde los medios de proximidad juegan un papel insustituible. En Castilla-La Mancha,

una comunidad autónoma con marcadas diferencias territoriales, económicas y digitales, la alfabetización mediática se enfrenta a condiciones estructurales complejas. Los procesos de digitalización han provocado un descenso en el consumo de medios tradicionales, incluidos los de proximidad de Castilla-La Mancha (Laredo Álvarez, 2024), mientras que las redes sociales se han convertido en la principal fuente informativa para las generaciones más jóvenes. Esta tendencia puede conllevar riesgos importantes, dada la escasa preparación crítica para detectar noticias falsas que presentan algunos colectivos (Pérez-Escoda et al., 2021; Nielsen y Graves, 2017).

A través del presente capítulo, se propone un análisis crítico y contextualizado del papel que desempeñan los medios de comunicación de proximidad ante el reto de la alfabetización mediática en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. En concreto, en un contexto de desigualdades territoriales, brecha de acceso digital y fragmentación informativa, se examinan las limitaciones estructurales y las oportunidades educomunicativas que presentan algunos medios de comunicación, así como las iniciativas que existen de colaboración con otros agentes sociales e instituciones de la región. Finalmente, se presentan una serie de propuestas que podrían contribuir a un mayor desarrollo de la educación mediática de la sociedad castellanomanchega.

2.

LA DIVERSIDAD Y LAS DESIGUALDADES TERRITORIALES DE CASTILLA-LA MANCHA

La diversidad territorial de Castilla-La Mancha exige un enfoque diferencial si hablamos en términos de educación mediática. No es lo mismo realizar intervenciones educomunicativas en una de sus capitales de provincia con acceso a banda ancha y pluralidad

de medios, que en una localidad rural donde en algunos casos, evidentemente, no existe ningún medio de comunicación o incluso hay graves problemas de conectividad.

De acuerdo con el informe *Desiertos informativos en Castilla-La Mancha DESCOM 2023* (Saiz Echezarreta, Galletero Campos y Mateos Ballesteros (2023)), las particularidades demográficas de Castilla-La Mancha han influido notablemente en la configuración y evolución de su sistema mediático a lo largo del siglo XX. Desde una perspectiva histórica, la ausencia de medios locales en muchos municipios no constituye una situación nueva, ya que en la mayoría de ellos nunca llegaron a existir.

Diversos factores han condicionado el desarrollo de la prensa local y regional. En el ámbito político, la dictadura que se mantuvo entre 1939 y 1975 limitó la libertad de prensa y restringió el crecimiento y diversificación de los medios de comunicación en todo el país. En el plano geográfico, la orografía montañosa dificultó la distribución de periódicos en zonas con baja densidad de población. Como consecuencia, incluso antes de la dictadura, las publicaciones se concentraban en las ciudades de mayor tamaño, donde era más fácil alcanzar un volumen de ventas suficiente. Esta dispersión territorial ha dado lugar históricamente a un mercado periodístico reducido.

Asimismo, en el informe *Desiertos informativos en Castilla-La Mancha DESCOM 2023*, Saiz Echezarreta, Galletero Campos y Mateos Ballesteros (2023), destacan que en comparación con la media nacional, Castilla-La Mancha ha presentado una menor implantación de la mayoría de los medios de comunicación, con la excepción de la televisión, cuyo consumo ha sido ligeramente superior. La diferencia más significativa se observa en la prensa escrita: en 2001, en pleno auge de la venta de diarios impresos en España y antes de la consolidación de los medios digitales, la comunidad registraba el índice más bajo de ejemplares vendidos por cada 1.000 habitantes, situándose muy por debajo de la media española.

En cuanto a los hábitos de consumo en la actualidad, la televisión continúa siendo el medio preferido por la población castellanomanchega (83%), seguida de los diarios digitales (53%), las redes sociales (51%), la radio (41%) y los medios impresos (25%) (Saiz Echezarreta, Galletero Campos y Mateos Ballesteros, 2023: 25-26). Además, los autores señalan que aunque los ciudadanos de la región otorgan menos importancia que la media española al papel de los medios locales o provinciales y confían más en los nacionales que en los locales, muestran un elevado interés por la información de proximidad: un 85% declara interesarse por los asuntos locales, frente al 71% en política nacional y el 68% en actualidad internacional. Esta paradoja lleva a reflexionar sobre las vías a través de las cuales circula la información local en aquellas zonas sin cobertura mediática propia.

Según Saiz Echezarreta, Galletero Campos y Mateos Ballesteros (2023, pp. 7-9), la proliferación de desiertos informativos en Castilla-La Mancha no se debe únicamente a la crisis de la prensa del siglo XXI, sino a una tendencia histórica vinculada a la concentración poblacional y mediática en zonas urbanas, donde se localiza el 60% de los medios de comunicación. En contraste, el 92,17% de los municipios carece de medios, el 4,13% cuenta con uno y solo el 3,7% dispone de más de uno. Esta situación es especialmente crítica en provincias como Guadalajara, donde todos los medios se concentran en la franja limítrofe con Madrid, dejando sin cobertura las zonas colindantes con Cuenca, Aragón y Castilla y León. La radio destaca como el medio predominante en zonas despobladas, representando el 75% del total, y se perfila como un elemento cohesionador en entornos rurales. Además, se observa una pérdida neta de 30 medios desde 2015, una alta masculinización y envejecimiento en las zonas con menor presencia mediática, y una clara relación entre la distancia a núcleos urbanos y la ausencia de medios.

En este sentido, por ejemplo, algunas comarcas como como el Señorío de Molina o la Serranía de Cuenca presentan un escenario

especialmente complejo: baja densidad poblacional, escaso relevo generacional y alta dependencia de medios externos. Reforzar la alfabetización mediática en estas zonas implica trabajar también sobre la sostenibilidad del ecosistema comunicativo regional.

3.

MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE PROXIMIDAD Y BRECHAS DE ACCESO

Los medios de comunicación de proximidad han sido históricamente una herramienta esencial para articular el territorio, dar voz a los actores sociales invisibilizados en los grandes medios y fortalecer la identidad comunitaria. Su función trasciende la mera transmisión de noticias: son plataformas de participación, denuncia, formación y cohesión. En el caso concreto de Castilla-La Mancha, estos medios han sido clave para cubrir temáticas ignoradas por los canales nacionales, como las consecuencias en el territorio debido a la despoblación, la gestión de servicios básicos en zonas rurales o las problemáticas agrarias. Sin embargo, a pesar de su valor social, se enfrentan una creciente precarización. La digitalización y la concentración de medios han reducido sus ingresos, afectando tanto su viabilidad económica como su calidad informativa.

En este contexto, el rol de la alfabetización mediática debería integrarse como una línea estratégica dentro de las agendas editoriales de estos medios. A través de secciones educativas, contenidos explicativos, talleres o alianzas con centros educativos, pueden reforzar su rol pedagógico en la comunidad. No obstante, esta aspiración tropieza, entre otras cuestiones, con la falta de recursos humanos y económicos que limita la implementación de proyectos a largo plazo.

Asimismo, otro de los desafíos a los que se enfrentan los medios de comunicación de proximidad son la irrupción de las redes sociales, las plataformas de vídeo bajo demanda y los dispositivos móviles ha fragmentado los hábitos de consumo informativo a nivel intergeneracional. Mientras las personas mayores siguen vinculadas a la prensa impresa y la televisión, y tal y como se ha explicado en el anterior apartado en el caso de Castilla-La Mancha especialmente a esta última, los jóvenes acceden a la información a través de canales como Instagram, TikTok o YouTube. Este fenómeno genera una desconexión intergeneracional con implicaciones profundas. Para muchos medios de proximidad, estos nuevos formatos mucho más breves y audiovisuales suponen una adaptación a los nuevos códigos comunicativos que, en principio, buscan posicionarse también a las audiencias más jóvenes, y no sólo a los públicos adultos o de la tercera edad.

Tal y como se ha explicado con anterioridad, en el caso de Castilla-La Mancha es especialmente complicada esta adaptación de los códigos mediáticos debido a la situación de la baja densidad poblacional de algunas comarcas y a la falta de infraestructuras digitales en muchos municipios pequeños. La brecha digital, entendida como la distancia tanto en acceso como en uso crítico de la tecnología, actúa como un obstáculo para la alfabetización mediática, reproduciendo desigualdades sociales ya existentes. Las políticas de digitalización aún no han logrado solventar esta diferencia territorial que afecta a la ciudadanía más vulnerable.

De hecho, la lógica mediática actual, que está centrada en la digitalización, la plataformización y el consumo a través de la personalización algorítmica, tiene especialmente consecuencias evidentes en contextos rurales como el de Castilla-La Mancha, donde la pluralidad de medios ya es limitada. Esta hiperpersonalización puede reducir el contacto con la información de interés público. Además, muchos medios locales se ven obligados a depender de las plataformas digitales para distribuir sus contenidos, lo que reduce

su autonomía y les obliga a adaptarse a lógicas externas que priorizan el entretenimiento sobre la formación. Si bien algunos medios han intentado innovar mediante *newsletters*, *breves píldoras de podcasts* o canales de WhatsApp, estas estrategias siguen sin lograr una penetración significativa entre los públicos más jóvenes. El desafío no es solo tecnológico, sino también de contenido: cómo producir información local relevante, comprensible y atractiva para públicos diversos.

4.

¿SE PIENSA EN LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA DE LA CIUDADANÍA EN CASTILLA-LA MANCHA? EXPERIENCIAS FORMATIVAS ENTRE LA UNIVERSIDAD Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN LOCALES Y REGIONALES

Pese a su creciente importancia, la alfabetización mediática no ha sido integrada de forma estructurada en las políticas públicas regionales. En Castilla-La Mancha, las iniciativas existentes son mayoritariamente impulsadas por ONG, colectivos ciudadanos, universidades o periodistas individuales, lo que genera una gran disparidad territorial y una ausencia de continuidad. Asimismo, el informe *DESCOM 2023* (Saiz Echezarreta; Galletero-Campos y Mateos Ballesteros, 2023) revela la falta de coordinación entre los agentes implicados en la comunicación, la educación y la cultura. Esta desconexión institucional limita el alcance de los proyectos existentes y dificulta la implementación de estrategias de gran escala. No obstante, se identifican buenas prácticas que podrían ser replicadas: desde talleres de análisis de noticias falsas en institutos hasta programas de formación para mayores sobre el uso de redes sociales. Estas iniciativas muestran que, con apoyo y planificación, los medios de comunicación de proximidad pueden convertirse en catalizadores de alfabetización mediática crítica.

Un primer ejemplo destacado de buenas prácticas en alfabetización mediática aplicada lo constituye el proyecto *El Ágora*⁵, una iniciativa conjunta entre la Facultad de Comunicación de Cuenca de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) y Radio Castilla-La Mancha, la emisora pública autonómica, por la que pasan cada año medio centenar de estudiantes. Este programa se configura como un espacio radiofónico semanal producido por estudiantes de los grados en Periodismo y Comunicación Audiovisual, quienes participan de forma activa en la creación de contenidos informativos de treinta minutos de duración y que lleva en funcionamiento alrededor de una década. A través de esta colaboración, el alumnado no solo tiene la oportunidad de aproximarse al entorno profesional de un medio real, sino que también desarrolla competencias mediáticas.

Coordinado de forma conjunta entre profesionales de la radio pública y personal docente de la facultad, el proyecto pone en valor la importancia del acompañamiento pedagógico en las primeras incursiones profesionales del estudiantado. Cada entrega de *El Ágora* aborda un tema social o cultural de actualidad y de interés para las generaciones más jóvenes, como por ejemplo, la salud mental, el consumo compulsivo, los *fandoms* o las apuestas deportivas, y se realiza mediante una estructura periodística que incluye entrevistas, encuestas, reportajes y diversas secciones.

En este sentido, *El Ágora* se presenta, por tanto, como una experiencia significativa de alfabetización mediática con orientación práctica, en la que se integran el aprendizaje-servicio, la colaboración institucional y el compromiso social.

Una segunda experiencia de alfabetización mediática que también se rubrica entre la universidad y un medio de comunicación de proximidad es *Cine Alcarria*. En concreto, se desarrolla desde el campus de Guadalajara de la Universidad de Alcalá y el periódico pro-

5 Los programas de *El Ágora* se pueden encontrar en <https://www.cmmedia.es/play/podcast/el-agera>

vincial Nueva Alcarria. El proyecto se concibe como una plataforma formativa y creativa donde estudiantes del Grado en Comunicación Audiovisual, junto con alumnado de ciclos superiores del Conservatorio Profesional de Música Sebastián Durón o la Escuela de Arte Elena de la Cruz, colaboran en la producción de cortometrajes con estándares profesionales. Esta propuesta tiene como objetivos principales el fomento del talento emergente, la promoción de la cultura audiovisual local y la generación de vínculos entre la comunidad universitaria y el tejido cultural provincial. Desde sus inicios en 2022, se han producido varios cortometrajes que fueron estrenados en el cine comercial de Guadalajara, y posteriormente algunos de ellos han sido seleccionados en festivales nacionales e internacionales. En total, más de 70 jóvenes trabajan de manera interdisciplinar en la realización de cortometrajes, siguiendo una planificación profesional que incluye etapas de preproducción, rodaje y postproducción.

Asimismo, uno de los elementos más enriquecedores del proyecto es la participación de un jurado compuesto por profesionales de reconocido prestigio en los ámbitos del cine, la televisión, la música y el diseño de vestuario. Este jurado no solo evalúa los trabajos finales, sino que también imparte sesiones formativas especializadas a los equipos participantes.

En este sentido, *Cine Alcarria* es una experiencia de alfabetización mediática aplicada en la que se fomenta la creatividad, el trabajo en equipo y la reflexión crítica sobre los procesos de producción audiovisual. Su enfoque colaborativo e integrador, que une universidad, centros educativos, instituciones públicas y espacios culturales, permite generar una red de aprendizaje significativo con impacto tanto educativo como comunitario. Este modelo, que puede ser escalable y replicable a otros entornos de similares características refuerza el papel de la educación superior como agente dinamizador del ecosistema mediático de proximidad.

Un tercer proyecto de alfabetización mediática circunscrito al ámbito provincial dentro de Castilla-La Mancha es el de la radio

comunitaria Radio Arrebato⁶. En concreto, Radio Arrebato es un ejemplo de cómo la radio comunitaria puede convertirse en un espacio de aprendizaje, participación y vínculo social. Fundada hace casi cuatro décadas en el IES Brianda de Mendoza de Guadalajara, esta emisora escolar surgió de la iniciativa del alumnado y el profesorado del centro de educación secundaria más antiguo de Castilla-La Mancha. Nacida como un proyecto aficionado para conmemorar el 150 aniversario del instituto, la emisora ha logrado mantenerse activa desde entonces y evolucionar hasta convertirse en un referente local con cerca de 78.000 oyentes registrados en su página web.

La trayectoria de Radio Arrebato es la de una emisora que ha promovido la alfabetización mediática mediante el contacto directo con la tecnología, la comunicación y la creación de contenidos dentro de un espacio educativo. De hecho, el estudio sigue estando dentro de las instalaciones del IES Brinda de Mendoza. A lo largo de los años, estudiantado, antiguos alumnos y miembros de la ciudadanía provincial han participado en este espacio de aprendizaje mediático, en el que no es necesario tener experiencia previa, pues se ofrecen las herramientas y conocimientos técnicos necesarios para producir programas. De este modo, la emisora se ha configurado como un lugar abierto y democrático para la participación ciudadana. Al tratarse de una radio comunitaria, su programación, libre de publicidad para no competir con las radios comerciales, se caracteriza por la diversidad: música, cultura local, proyectos sociales y la voz de múltiples asociaciones y colectivos, desde grupos de mujeres hasta organizaciones ecologistas. La emisora reúne a personas de diferentes generaciones, favoreciendo la colaboración y la transmisión de conocimientos de forma intergeneracional, lo que refuerza la cohesión social. Además, Radio Arrebato colabora cada año en la retransmisión del Maratón de los Cuentos, uno de los eventos culturales más emblemáticos de Guadalajara desde comien-

6 Además de en el dial 107.4 FM en Guadalajara, los programas de Radio Arrebato se pueden escuchar desde <https://www.radioarrebato.net/>

zos de los años 90 y que siempre marca el cierre de su temporada y refuerza su vínculo con la comunidad guadalajareña.

5.

LA ESTRATEGIA AMI DEL GOBIERNO DE CASTILLA-LA MANCHA: UN ENFOQUE CENTRADO PRINCIPALMENTE EN LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL

La Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha ha puesto en marcha la Estrategia AMI (s.f), es decir, de alfabetización mediática e información, que busca capacitar a la ciudadanía de la región con competencias y conocimientos clave para desenvolverse de forma crítica y segura en el entorno digital. Este plan se presenta como una iniciativa integral que articula diversas líneas de actuación: desde la formación continua de distintos colectivos y campañas de sensibilización, hasta la inclusión de contenidos AMI en los programas educativos y el impulso de proyectos innovadores orientados a combatir la desinformación y fomentar un consumo responsable de la información.

Entre las medidas más relevantes se encuentra la creación de un currículo específico para docentes y estudiantes, lo que facilita la incorporación de la alfabetización mediática e informacional en el ámbito educativo, adaptado a las particularidades del contexto castellanomanchego. También se han desarrollado recursos formativos como el MOOC *Piensa críticamente, haz clic sabiamente*, que utiliza el formato radiofónico como herramienta pedagógica para promover el pensamiento crítico, la capacidad de análisis y la verificación de la información.

La estrategia contempla además el fortalecimiento del papel de los medios públicos audiovisuales en Castilla-La Mancha, reconociendo su función no solo como canales informativos, sino también como agentes educativos y de concienciación social. Asimis-

mo, se prevé la realización de campañas regionales que subrayan la alfabetización mediática como un derecho fundamental, esencial para construir una ciudadanía informada, crítica y participativa.

No obstante, en un análisis crítico de la Estrategia AMI de Castilla-La Mancha se pone de manifiesto que, si bien se abordan aspectos clave de la alfabetización mediática, el enfoque predominante se centra en la alfabetización digital. Esto se traduce en una atención prioritaria a competencias relacionadas con el uso seguro y eficaz de las tecnologías, la navegación crítica por internet y la identificación de noticias falsas o contenidos engañosos. Aunque estos elementos son cruciales en el contexto actual de digitalización acelerada, representan solo una parte del amplio espectro que abarca la alfabetización mediática. En su sentido más amplio, la alfabetización mediática implica también una comprensión crítica de los procesos de producción, difusión y recepción de mensajes en todos los medios de comunicación, no solo los digitales (Scolari et. al., 2018). Esto incluye el análisis de medios tradicionales como la radio, la televisión y la prensa escrita, así como la reflexión sobre el papel que desempeñan en la configuración de la cultura, la política y la sociedad. En este marco, la Estrategia AMI de Castilla-La Mancha podría enriquecerse con un enfoque más equilibrado que incorpore acciones como el análisis crítico de medios de comunicación de proximidad, la participación en medios comunitarios o programas de alfabetización mediática intergeneracional.

6.

PROPUESTAS PARA MEJORAR LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA DE LA CIUDADANÍA DE CASTILLA-LA MANCHA

Como hemos detectado previamente, si bien la Estrategia AMI de C-LM es un buen punto de partida para proponer acciones de

alfabetización mediática, surge la necesidad de complementarla con una propuesta más amplia que podría ser una suerte de Plan Regional de Alfabetización Mediática. En este capítulo pretendemos proponer una serie de ideas que pueden ser el germen de dicho Plan Regional. En concreto, esta serie de propuestas buscan podrían permitir cubrir de forma más integral todas las dimensiones que abarca la alfabetización mediática, no solo los aspectos relacionados con el ámbito digital.

Entre estas medidas, podría ser beneficioso que de una legislación regional que establezca la obligatoriedad de incluir programas y/o acciones de educación mediática en todos los centros educativos, tanto públicos como privados, garantizando su implementación sostenida en los currículos escolares y que podría estar en consonancia con el punto 4 del artículo 10 de la Ley 13/2022, de 7 de julio, General de Comunicación Audiovisual. Paralelamente, es fundamental asegurar una financiación estable y permanente, que podría canalizarse a través de fondos regionales y acuerdos con organismos internacionales, lo cual garantizaría la continuidad y el desarrollo de proyectos a largo plazo. En este sentido, cabe recordar que Castilla-La Mancha suele contar con acceso a fondos europeos de cohesión social, lo que facilitaría el desarrollo de este tipo medidas.

Por otro lado, en el marco de una propuesta orientada al fortalecimiento de la alfabetización mediática en Castilla-La Mancha, sería esencial la implementación de mecanismos sistemáticos de evaluación que permitan valorar el impacto de las acciones de educación mediática desarrolladas. Entre estos mecanismos se sugieren auditorías periódicas, encuestas dirigidas a los participantes y estudios tanto cuantitativos como cualitativos. Estos instrumentos facilitarían la adaptación continua de las estrategias, en función de los resultados obtenidos y de las necesidades emergentes de la ciudadanía.

Asimismo, otro eje estratégico fundamental debería ser la consolidación de redes de colaboración entre los distintos actores que conforman el ecosistema mediático y educativo de Castilla-La

Mancha. Si bien hemos mencionado en este capítulo tres ejemplos exitosos de iniciativas de alfabetización mediática entre instituciones educativas y medios de comunicación, sería interesante la creación de consorcios entre medios de comunicación de proximidad, instituciones educativas y entidades culturales lo que permitiría compartir recursos, generar espacios formativos comunes y desarrollar contenidos que respondan a las especificidades de las distintas comarcas que conforman esta comunidad autónoma.

Tampoco se debe dejar de lado la formación continua de periodistas locales y, de hecho, debería ser un componente clave del plan. Además, desde las instituciones públicas, como la Junta de Comunidades o las Diputaciones Provinciales, y a falta de la constitución del Colegio Profesional de Periodistas de Castilla-La Mancha, las cinco Asociaciones de la Prensa⁷ de la región deben contar con un rol clave en esta tarea. Para ello, se propone la organización de talleres, cursos y programas de capacitación anual que aborden competencias pedagógicas, comunicación digital avanzada y diseño de proyectos educativos, con reconocimiento oficial. Esta formación permitiría a los profesionales de la comunicación incorporar metodologías didácticas en sus contenidos informativos y/o de entretenimiento.

Las personas expertas en educomunicación siempre recomiendan la inclusión de contenidos de alfabetización mediática en los currículos escolares, ya que se trata de una medida imprescindible para fomentar desde edades tempranas el pensamiento crítico y la reflexión ante los mensajes mediáticos. Estos contenidos deberían integrarse de manera transversal en asignaturas como ciencias sociales, tecnología o lengua, y por ejemplo, en el caso de Castilla-La Mancha se pueden adaptar al contexto regional mediante ejemplos

7 En la actualidad, Castilla-La Mancha cuenta con cinco Asociaciones de la Prensa: Guadalajara, Talavera de la Reina (Toledo), Cuenca, Albacete y Ciudad Real. Todas ellas forman parte de la Federación de Asociaciones de Periodistas de Castilla-La Mancha y de la Federación de Asociaciones de la Periodistas de España (FAPE).

locales que faciliten la comprensión y la conexión con la realidad y el contexto en el que convive el alumnado.

Otro aspecto clave a tener en cuenta en estas medidas de alfabetización mediática es el de la innovación en los medios de proximidad. Asimismo, se destaca la necesidad de innovar en los formatos comunicativos para enriquecer la experiencia de aprendizaje y promover la participación ciudadana. En este sentido, se podrían impulsar iniciativas como la producción de *pódcasts* comunitarios que recojan narrativas locales, la elaboración de vídeos interactivos con fines didácticos, o el desarrollo de proyectos transmedia que combinen diversos medios y plataformas para abordar temáticas sociales relevantes. Asimismo, igualmente sería relevante es la necesidad de dotar a los medios locales de recursos materiales y humanos que les permitan cumplir con su función informativa, educativa y comunitaria. Esto incluye la asignación de subvenciones para la renovación tecnológica, la contratación de personal especializado en educación mediática y el desarrollo de campañas de sensibilización.

Para garantizar un análisis crítico y sostenido del ecosistema mediático, se propone la creación de observatorios ciudadanos integrados por representantes de las dos principales universidades públicas que existen en la región (Universidad de Castilla-La Mancha y Universidad de Alcalá – campus de Guadalajara) medios de proximidad, tanto públicos como privados, y colectivos sociales. Estos espacios tendrían como función evaluar la calidad informativa, el tratamiento de los temas locales y la presencia de desinformación. Los informes generados por dichos observatorios podrían difundirse a través de medios regionales y servir como base para la mejora de las prácticas periodísticas.

También debe ser clave el desarrollo de campañas regionales de sensibilización que visibilicen la alfabetización mediática como un derecho ciudadano. Estas campañas deberían combinar acciones en medios de comunicación tradicionales y también nativos

digitales, así como actividades presenciales en espacios públicos, con el objetivo de informar sobre los riesgos de la desinformación y promover un consumo crítico de la información.

Finalmente, debido a la pirámide poblacional de Castilla-La Mancha está cada vez más envejecida, y a fecha de junio de 2025 (Expansión, s.f) existe más de un 20% de la ciudadanía mayor de 64 años y algo más del 13% es menor de 14 años, siendo esta tendencia de decrecimiento de la población infantil juvenil sostenida en el tiempo desde hace décadas, tiene que ser un elemento distintivo el impulso a la alfabetización mediática intergeneracional, mediante programas que promuevan la colaboración entre personas de distintas edades. Esta interacción favorece la transferencia de saberes, fortalece la cohesión social y contribuye a la construcción de comunidades más informadas y resilientes.

7.

CONCLUSIONES

La alfabetización mediática constituye una responsabilidad compartida que interpela de manera directa a los poderes públicos, los medios de comunicación, el sistema educativo y la sociedad civil. En el contexto específico de Castilla-La Mancha, esta tarea se enfrenta a desafíos estructurales como la despoblación, pero también se beneficia de oportunidades singulares derivadas del compromiso activo de diversos actores locales. En este sentido, el fortalecimiento del papel educativo de los medios de proximidad se revela como un elemento clave para la construcción de comunidades más participativas, informadas y críticamente conscientes. Para alcanzar este objetivo, resulta imprescindible articular una estrategia sostenida que combine recursos adecuados, procesos formativos continuos y una voluntad política firme. Solo mediante este enfoque será posible afrontar los retos que plantea la desin-

formación, la fragmentación del consumo informativo, las brechas de acceso y la desigualdad digital, contribuyendo así al fortalecimiento de una democracia más robusta desde lo local.

La alfabetización mediática, por tanto, no debe circunscribirse exclusivamente al desarrollo de competencias digitales. Es necesario que incorpore una comprensión crítica del ecosistema comunicativo en su conjunto, abarcando tanto los medios tradicionales como los nativos digitales, y considerando sus dinámicas de producción, circulación y recepción de contenidos.

Los medios de comunicación de proximidad desempeñan un papel fundamental en la promoción de una ciudadanía crítica e informada. A pesar de las limitaciones estructurales que enfrentan, estos medios tienen la capacidad de visibilizar problemáticas ignoradas por los grandes conglomerados mediáticos, reforzar la identidad comunitaria y ofrecer espacios genuinos de participación. No obstante, su sostenibilidad se ve comprometida por factores como la concentración mediática, la digitalización desigual y la escasa articulación de apoyos institucionales. En consecuencia, se propone integrar la alfabetización mediática como una línea estratégica en sus agendas editoriales, lo cual requiere recursos específicos, formación especializada y el establecimiento de alianzas interinstitucionales sólidas.

La fragmentación del consumo informativo y la brecha generacional constituyen desafíos urgentes que deben ser abordados con enfoques diferenciados. Mientras que los adultos mayores tienden a mantener vínculos con medios tradicionales —en el caso de Castilla-La Mancha, especialmente con la televisión—, las generaciones más jóvenes acceden a la información principalmente a través de redes sociales y plataformas digitales. Por ello, resulta imprescindible diseñar estrategias adaptadas a las características y necesidades de cada grupo etario, que favorezcan el desarrollo de competencias mediáticas pertinentes.

Experiencias como *El Ágora*, *Cine Alcarria* y *Radio Arrebato* evidencian que la alfabetización mediática puede integrarse de manera efectiva en contextos educativos y trasladarse con éxito a los ámbitos culturales y comunicativos. Estas iniciativas promueven el desarrollo de competencias críticas, fortalecen el tejido social y estimulan la participación activa. Su potencial de replicabilidad representa una oportunidad valiosa para consolidar un modelo regional de comunicación con impacto real y sostenido.

En el plano de las políticas públicas, la Estrategia AMI impulsada por el Gobierno regional constituye un avance significativo, especialmente en lo relativo a la alfabetización digital. Sin embargo, su enfoque resulta aún limitado, lo que pone de manifiesto la necesidad de un esfuerzo adicional para avanzar hacia una sociedad castellanomanchega más educada mediáticamente. Para lograr una alfabetización mediática integral, se requiere complementar dicha estrategia con un plan más ambicioso que contemple medidas legislativas, financiación estable, mecanismos de evaluación continua, innovación en formatos y un apoyo estructural decidido a los medios locales.

Asimismo, se subraya la relevancia de promover una alfabetización mediática intergeneracional, que facilite el intercambio de saberes entre personas de distintas edades y contribuya a reforzar la cohesión social. Esta dimensión, junto con la creación de observatorios ciudadanos, la inclusión curricular de contenidos mediáticos y la formación continua de periodistas, configura una hoja de ruta clara para avanzar hacia una ciudadanía más crítica, empoderada y comprometida con su entorno comunicativo.

En este capítulo hemos querido ofrecer una radiografía de la situación de Castilla-La Mancha en términos de alfabetización mediática. Es por ello que hemos mostrado cómo los condicionantes demográficos y sociales influyen en el acceso a la información y hemos recogido propuestas que surgen tanto desde las instituciones educativas como desde los medios de comunicación

de proximidad. Nuestro objetivo ha sido señalar las fortalezas y debilidades de este panorama, pero también abrir un espacio para la reflexión compartida. Hay que ser conscientes de que queda camino por recorrer y que resulta imprescindible avanzar hacia medidas más efectivas que nos permitan contar con una ciudadanía más crítica, capaz de desenvolverse con autonomía en un ecosistema mediático cada vez más complejo. En este proceso, reconocemos que también es parte de nuestra responsabilidad, desde el atril que nos proporciona formar parte de instituciones públicas de educación superior en Castilla-La Mancha, reflexionar y contribuir activamente a la mejora de nuestro territorio. Por tanto, creemos que fortalecer la alfabetización mediática en Castilla-La Mancha requiere sumar esfuerzos entre instituciones, medios, comunidad educativa y ciudadanía. Reconocer el acceso a una información veraz, plural y comprensible como un derecho fundamental es, a nuestro juicio, una condición indispensable para garantizar el ejercicio pleno de la democracia.

13 Instrucción fílmica: la posverdad en la trama de la cultura y el pensamiento⁸

José Antonio Palao Errando, Universitat Jaume I, Castellón,
errando@uji.es

Resumen

La irracionalidad que campa por sus respetos en la cultura política actual, bajo las etiquetas de *posverdad*, *fake news*, o incitación al odio, tiene rasgos específicos que conviene contemplar si se pretende construir herramientas de resistencia a su hegemonía. En este texto exploramos la episteme mítica clásica y la comparamos con las mitologías modernas, a partir de dos propuestas cinematográficas, para cernir estos rasgos inherentes a la irracionalidad propia de la cultura digital posfordista.

⁸ El presente trabajo ha sido realizado en el marco del proyecto de investigación “Alfabetización mediática en los medios de comunicación públicos. Análisis de estrategias y procesos de colaboración entre medios e instituciones educativas en Europa y en España (AMI-EDUCOM)”, con código PID2022-13884NB-I00, bajo la dirección de Javier Marzal Felici (IP1) y Roberto Arnau Roselló (IP2), en el periodo 2023-2027.

Abstract

Films instruction: post-truth in the fabric of culture and thought

The irrationality that reigns supreme in today's political culture, under the labels of post-truth, fake news, or hate speech, has specific characteristics that should be considered if we are to build tools to resist its hegemony. In this text, we explore classical mythical epistemology and compare it with modern mythologies, based on two cinematic proposals, in order to sift through these features inherent to the irrationality of post-Fordist digital culture.

1.

MITO Y LOGOS

Probablemente todos estaríamos de acuerdo en que los enemigos que la alfabetización mediática intenta combatir en esta época posveritativa tienen su denominador común en la irracionalidad. De ella provienen y en ella se arraigan los bulos y las manifestaciones de odio (racismo, sexismo, homofobia, etc.) que proliferan en nuestra *esfera pública* (Habermas, 1994) ampliada por los medios reticulares. La pregunta en todo caso es si, como querría el racionalismo más ramplón, todas las irracionalidades son iguales, dado que la razón es sólo una, “en la multiplicidad de sus voces” (Habermas, 1990: 155-188). No creemos que esto sea cierto en absoluto, pero sí lo es que la mayoría de los mecanismos implementados contra la desinformación masiva se basan en esta premisa.

Vayamos, pues, por partes. Creo que la mayoría de los lectores identificarán el pensamiento mítico (o *salvaje* (Lévi-Strauss, 1964)) como el gran ejemplo de lo que el Occidente filosófico reclamaría como pensamiento prerracional. En efecto, desde Platón (canónicamente, ése sería el origen de esta distinción) tomamos nota de la división entre *Mithos* y *Logos*. El *Logos* es el pensamiento basado en

métodos deductivos y especulativos orientados por la razón, mientras que el Mito opta por medios narrativos. Piénsese que el primer gran compendio de la mitología griega es *La Teogonía* de Hesíodo.

La cuestión es que, cuando el Logos se convierte en el modo hegemónico e inequívocamente legitimado de acceso a lo real, necesita, para poder contemplarlo racionalmente, que este real devenga Ser, esto es, se nos presente firme, coherente, constante y completo. De ahí que como apunta Heidegger (Heidegger, 2000) la filosofía se apreste a con-fundir el ser con el ente; lo que es, con lo que hay. Este ser compacto y dócil a la razón necesita de varios principios axiomáticos que lo validen. Por supuesto, el Principio de Identidad (PI), ($A=A$, todo ente es igual a sí mismo (Heidegger, 1990), el Principio de Razón Suficiente (PRS) (*nihil est sine causa*, (Leibniz, 1994)) y a la par de estos dos el Principio de Tercio Excluido (PTE):

En la formulación tradicional se dice que si S es P es verdadero, S no es P es falso, y viceversa. En la formulación moderna en términos de la lógica sentencial, el principio del tercio excluido constituye la tautología ' $p \vee \sim p$ ' (Ferrater Mora, 1965)

De ahí, al credo referencialista no hay más que un paso. En efecto, si el logos puede ser *speculum* del ser, este principio de la lógica apofántica aristotélica pasa a ser un atributo del mundo, y la verdad como *adaequatio* (*intelectus ad rem*), relativa a los objetos y estados del mundo –esto es, a los entes– se torna la verdad por antonomasia, quedando olvidada la ἀλήθεια, la verdad como desocultamiento, la verdad del Ser.

Pues bien, parece evidente que en la llamada época de *posverdad* el Principio de Tercio Excluido ha dejado de operar. Algo puede ser tan verdad o tan mentira como su negación, sea un hecho o sea un juicio. Y, además, un panorama de narrativas contradictorias ha sustituido a los grandes sistemas racionales, idealistas o dialéctico-materialistas y a los *Grandes Relatos* (Lyotard, 1987). Pero entonces, ¿cuál sería la diferencia entre la irracionalidad mítica y la irracionalidad posveritativa, posfordista y posmoderna?

2.

LA GRAN MITOLOGÍA DEL SIGLO XX

En la moderna sociedad de masas hemos tenido propensión a calificar como mitos aquellos ítems que acaparaban la atención de la opinión pública (vid. los textos inaugurales de Roland Barthes (Barthes, 1999)), fusionando el concepto con el de *estereotipo*, acuñado por Lippmann (Lippmann, 2003, 2011). El gran productor de esas mitologías modernas, instauradas por las industrias culturales en el seno de la sociedad de masas capitalista durante el siglo XX, ha sido sin duda el cine. Concretamente el *western* fue el género que más se significó en este sentido. Primero, fue una mitología de uso interno y nacional en los Estados Unidos de América, pero con la expansión de Hollywood al ámbito internacional, acabó convirtiéndose en un género transnacional de pleno derecho. Desde los años 60 y 70 se produjeron westerns tanto en Estados Unidos como, fundamentalmente, en Europa. Los procesos de asimilación y transferencia probablemente culminaron con el llamado *spaghetti western*, manufacturado en estudios sobre todo italianos y españoles, a lo largo de los años setenta del pasado siglo.

En este trabajo defendemos la tesis de que el discurso artístico sigue siendo un enclave privilegiado para indagar los imaginarios e impases de una cultura en su aspecto más radical. Un magnífico ejemplo de ello, que nos acerca a la esfera de la posverdad, que es la que aquí nos interesa, es la reflexión de John Ford desde y sobre su trabajo. La mayoría de los expertos en cine clásico coincidiría con nosotros en que si hay una película que pueda considerarse piedra angular del género en toda su extensión es *La diligencia* (*Stagecoach*, John Ford, 1939). La película pone en juego todos los hilos que urden la épica del western:

1. La trama del héroe (el pistolero, el expresidiario) y su destino, la injusticia y la venganza.

2. Su tratamiento fílmico: el plano americano de Ringo (John Wayne), que irrumpe en la trama con su Winchester en una mano y su silla de montar en la otra, establece el canon para la puesta en escena del héroe del Oeste.
3. E incluso un modo de referencia, de significación y de alusión a la realidad social contemporánea a la enunciación fílmica. En efecto, en esa diligencia viajan al Oeste todos los fantasmas de la puritana sociedad americana, tal como los acotaría un comité de la *Woman's Christian Temperance Union*:
 1. El alcohólico y el tratante de alcohol
 2. El tahúr
 3. El estafador
 4. El expresidiario
 5. La prostituta

Como vemos, todas las taras aborrecidas por el puritanismo americano (juego, bebida, prostitución, delincuencia), que aísla, persigue o rechaza tradicionalmente el sistema legal estadounidense, están presentes en esa diligencia. Todos esos peligros para la integridad moral de los hombres blancos americanos han sido embarcados hacia el Oeste salvaje y plagado de indios hostiles. Con ellos viaja una representante de ese puritanismo de las damas blancas: la esposa embarazada de un oficial del ejército que ha de reunirse con su marido, y que el jugador profesional, con ínfulas de caballero sureño, se empeña en proteger.

Veintitrés años después, tras las dos décadas en las que el género ha alcanzado su apogeo en Hollywood, proceso que el mismo Ford ha liderado, firma otra de sus obras maestras: *El hombre que mató a Liberty Valance* (*The man who shot Liberty Valance*, 1962). El senador Ransom Stoddard llega con su esposa al pueblo en el que vivieron antaño para acudir al sepelio de su amigo Tom Doniphon. Allí lo reciben el director y algunos redactores del periódico local, así como algunos viejos lugareños. Los primeros no tienen

ni idea de quién pueda ser ese Tom cuya muerte ha atraído al Senador. Cuando le interpelan al respecto, el Senador se remonta a su llegada al pueblo muchos años atrás. Se dirigen a un almacén apartado para contarles la historia, *flashback* que ocupará la práctica totalidad del filme. Stoddard refiere que llegó al pueblo desde el Este con el fin del practicar la abogacía. Dice que llegó en una vieja diligencia “como ésta” refiriéndose a un viejo carruaje destartado y lleno de polvo. Cuando retira el polvo que cubre el letrero encima de su puerta descubrimos que pertenece a la compañía Overland Stage Lines, es decir, la misma que llevaba a los personajes de su película de 1939. A todos los efectos, nos sugiere en un guiño el director, es la misma diligencia. Esto es, por el mismo camino donde llegó gente iletrada o con serios problemas sociales, al Oeste también llegó la civilización y la ley.

Es toda una declaración de intenciones de Ford, que pretende reflexionar sobre la creación de un mito, el de la Conquista del Oeste, del que es uno de los mayores responsables. Por el relato de Stoddard, sabremos que su primera intención se ve frustrada porque el matón Liberty Valance asalta su diligencia, siendo Tom quien lo encuentra, maltrecho, y lo lleva a casa de Hallie, la chica de la que está enamorado. Allí lo acogerán y le darán empleo como pinche y camarero en su fonda. Mientras se gana así la vida, imparte clases para niños y adultos a la par que va seduciendo a Hallie. Es muy significativa la secuencia en la que le vemos dar clase. De pie tras la mesa del maestro, entre la bandera de la Unión y un retrato de George Washington. Los alumnos están exponiendo sus trabajos sobre la Constitución y los derechos civiles. En un momento dado, se levanta a leer su redacción Pompey, el criado negro de Tom. Tras él, cómo no, el retrato de Abraham Lincoln. En ese momento entra Tom en el aula y reclama Pompey para que vaya a trabajar. De forma muy elocuente, durante la escena la figura de John Wayne tapa completamente el retrato del presidente libertador de los esclavos. Cuando todos se van, se quedan Hallie, de la que hemos sabido que era analfabeta, y Ramson. Su amor

comienza a gestarse teniendo entre ellos la bandera americana y el retrato de Washington.

En fin, por el relato de Stoddard sabremos que su gran fama y el origen de su carrera, basados en el hecho de que fue capaz de vencer en duelo al bandido Liberty Valance, son falsos y que sobre esa falsedad ha hecho evolucionar su brillante carrera política. Tras esta confesión, le pregunta al director del periódico si piensa hacer pública esa información, que destrozaría su prestigio y su carrera. Éste rompe las notas que ha tomado su empleado y contesta:

“No, Sir. This is the West, Sir. When the legend becomes fact, print the legend”.

Lo que nos interesa de este trayecto fordiano, que hemos expuesto de una manera extraordinariamente sucinta, son dos aspectos. Primero, la contemplación de cómo un texto artístico y narrativo, fílmico, reflexiona contra la escritura pasada de su autor en tanto que ésta es responsable de la erección de un pasado mítico. Pero también ver cómo se representa el tratamiento informativo de la verdad y la mentira. La prensa oculta o revela, denuncia o engaña. La cuestión, pues, no es que la prensa mienta, sino que esta mentira, una vez des-cubierta no ofrece lugar a la ambigüedad o la duda, como tampoco sucede en la resolución de las tramas del cine clásico. En ambos casos el espectador parece compartir el saber que anida en el corazón de la enunciación fílmica.

3.

LAS MITOLOGÍAS DIGITALES

Ahora bien, estos mitos surgidos en el seno de la Modernidad ya no pueden ser considerados bajo la protección moral de la inocencia epistémica, como los de la antigüedad. Son, por usar un sintagma probablemente ya periclitado, *modelos de negocio*. Tanto los mitos deportivos, que ya captaron la atención de Barthes, como

los producidos en el campo de la ficción gráfica, cinematográfica o literaria. Son mitos posracionales, surgidos para el consumo, fascinación y evasión masiva en el seno de las sociedades disciplinarias (Foucault, 2002) o *fordistas* (Boltanski y Chiapello, 2002; Virno, 2003a), e hiperrentabilizados en las *sociedades de control* (Deleuze, 2006; Deleuze y Guattari, 2010) postfordistas (Lazzarato, 2019; Lazzarato y Negri, 2001; Virno, 2003b). Porque esas mitologías contemporáneas, fenómeno bien estudiado, han tendido a la sinergia en la cultura digital (Jenkins, 2008; Palao-Errando, 2024; Scolari et al., 2014) constituyendo complejos transmediáticos, normalmente denominados *Universos*, y cuyos dos casos más conspicuos son la fusión entre Marvel y Disney, por un lado, y DC y Warner Bros., por el otro.

En fin, tal vez la incipiente franquicia de animación *Spider-Verse*, que tiene como protagonista al adolescente afro-latino Miles Morales, sea la que nos muestre de modo más cumplido cómo funciona esta idea de multiverso, aplicada en el discurso fílmico. La primera entrega *Spider-Man: Un nuevo universo* (*Spider-Man: Into the Spider-Verse*, Bob Persichetti, Peter Ramsey, Rodney Rothman, 2018), que pone en juego a los Spider-People (permítasenos el neologismo) tiene un altísimo grado de autoconsciencia (Bordwell y Thompson, 1995; Loriguillo-López, 2019; Loriguillo-López, 2022; Thanouli, 2009) y de hipermediacidad (Bolter & Grusin, 2000)), como puede observarse desde la cabecera del film, consistente en un juego entre el logo de la Columbia y las viñetas de Stan Lee, con un conspicuo efecto *glitching*. En la siguiente entrega, *Spider-Man: Cruzando el multiverso* (*Spider-Man: Across the Spider-Verse*, Joaquim Dos Santos, Kemp Powers, Justin K. Thompson, 2023), de resultas de sus actos contra el “colisionador” que habían ocupado la trama de la primera entrega, todo el multiverso, que comprende todos los universos en los que habitan todos los *Spidermen* y *Spiderwomen*, corre un riesgo evidente. De hecho, ello ha propiciado la existencia de un nuevo ser conocido como Spot, cuyo superpoder consiste en esparcir agujeros de nada en los confines del multiverso

arácnido. Nada... menos. Spot, que se autoproclama némesis de Miles Morales, está derruyendo, carcomiendo desde dentro, esa compacidad del conjunto de lo ente que al *cine* y a la cosmología moderna, tanto les costó construir (Palao-Errando, 2004).

De ahí que se haya formado un equipo de Spider-people de élite para intentar evitarlo, liderado por un fanático Miguel que le explica a Morales qué es lo que ha propiciado esta situación crítica que ha comprometido todo “El Destino del multiverso”. La causa es que él ha interrumpido un “*canon event*”. Y le muestra un gran croquis holográfico de nódulos interconectados.

[Miles] ¿Qué es esto?

[Miguel] Esto es todo. (...) Estos somos todos nosotros. Todas nuestras vidas entrelazadas en una hermosa red de vida y destino.

[Miles] El Spider-Verso.

[Miguel] Spider-Verso. Eso es estúpido. Se llama Polimultiverso Aracnohumanoide. Lo cual también suena estúpido, supongo.

[Miles] ¿Y estos nodos donde convergen las líneas?

[Miguel] Ellos son el canon. Capítulos que son parte de la historia de cada Spider en todo momento. Algo bueno. Algo malo. Algunas muy malas. Simplemente siguiendo su marcha. (...)

[Miguel] Así es como se supone que debe ser la historia. Los eventos canónicos son las conexiones que unen nuestras vidas. Pero esas conexiones pueden romperse. Por eso las anomalías son tan peligrosas.

Evidentemente, la cadena de eventos canónicos se ha desbocado y ello ha dado pie a la devastadora acción de Spot en la dimensión de Pavitr (otro de los Spiderman), en la que ha intervenido Miles salvando la vida del padre de su novia, capitán de policía, y por ello el “Polimultiverso Aracnohumanoide” se está desmoronando. Para evitarlo, Miles ha de dejar morir a su propio padre.

Vemos aquí como el discurso fílmico postclásico reflexiona sin duda sobre ese universo mecanicista que es el culmen del logos revertido en Razón Instrumental, donde el Principio de Identidad (PI), el Principio de Razón Suficiente (PRS) y el Principio de Tercio Excluido (PTE) reinan de modo absoluto. El Ser ya no es un *incondicionado* en la época del multiverso.

4. LA POSVERDAD

4.1. Una definición

Los dos westerns de John Ford nos han servido para explicitar algunas características de la moral fordista, típica del capitalismo industrial y de las sociedades disciplinarias. Es una moral del decoro y del secreto, donde la verdad reside en la facies pública. Es una moral fálica, también, y Ford nos lo deja claro a través de la figura de Wayne (Ringo), con su Winchester erguido en el plano americano, y con su confrontación con Stewart (Stoddard), designado como castrado a lo largo de su segundo film. El goce femenino reside aquí en la metáfora de aquella flor de cactus, que habla de la verdad de un amor por el macho derrotado, frente al remilgado triunfador que venía del Este. Esta moral de los grandes hombres (el santo, el explorador, el militar o el inventor, congelados en su monumental momento de mayor gloria) ha sido casi completamente barrida en los tiempos de *Me Too* y de la *cancelación*, donde cualquier efigie de virtud heroica puede ser derribada por la revelación del secreto nefando (privado, elidido en la narrativa pública) en la biografía heroica del hombre ejemplar. Si la verdad fordista se erigía sobre la mentira del acto heroico, la posverdad posfordista se basa en la sospecha del acto vergonzoso: cualquier gloria puede ser impugnada por un error secreto. La dialéctica público-privado no se ha disuelto, simplemente se ha invertido la posición del acento. Pero con ello, la contemplación del poder y del privilegio nos pone siempre sobre aviso del abuso hetero-patriarcal.

Veamos una definición del concepto:

La posverdad (post-truth) se refiere a una situación en la que los hechos objetivos son menos influyentes en la formación de la opinión pública que las emociones y las creencias personales. Es una distorsión deliberada de la realidad, manipulando creencias y emociones para influir en las opiniones y decisiones de la gente.

Sinceramente, no recuerdo si esta definición proviene de la Wikipedia o ChatGPT. Da igual, porque ambos representan cumplidamente el sentido común decorosamente mayoritario, el *telos* fantasmático de la cultura digital.

Quien esto escribe es un defensor convencido del término “posverdad”. No participo en absoluto de la opinión de que es la mentira de toda la vida disfrazada. Una posverdad no suele ser una mentira desde el punto de vista referencial: no miente acerca de los hechos, no dice que pasó lo que no, ni viceversa. Suele ser una “verdad referencial” a la que se la descontextualiza completamente para convertirla en una mentira simbólica. Típico, convertir un hecho aislado en una representación pertinente del estado general del mundo. Por poner un ejemplo:

1. Actualmente en España se puede afirmar que hay personas que ocupan casas ajenas (llamados popularmente *okupas*)
2. Actualmente en España se puede afirmar que existe un problema de acceso a la vivienda para los jóvenes y, en general para las rentas más bajas.

El problema es que, cuando acceden al campo de la comunicación, ambos enunciados se convierten en absolutamente incompatibles, al pretenderse sinécdoque del estado general de la sociedad española. Pertenecen a universos ideológicos (a *comunidades de goce*) completamente antagónicos e incompatibles. Ya no hablamos de Principio de Tercio Excluido, sino de exclusión binaria impotente y enconadamente imaginaria. La comunidad de goce derechista dará al primero carácter absoluto y considerará una manipulación la pretensión de considerar seriamente al segundo. Y la progresis-

ta, justo al revés. Lo mismo con la delincuencia de los migrantes, y tantísimos otros ejemplos. La cuestión es tópica, no referencial. La verdad actúa por desplazamiento retórico, no por designación de estados del mundo, porque precisamente no hay un solo mundo, un *universo* de referencia común. El Principio de Tercio Excluido (PTE) no funciona, porque tampoco lo hacen el Principio de Identidad (PI) ni el Principio de Razón Suficiente (PRS).

El concepto de posverdad, pues, nos parece necesario para trascender el concepto positivista de verdad como referencia y pasar a un concepto de verdad como performatividad. Porque, como vamos a analizar en las páginas siguientes, cuando la comunicación se erige como *campo único de enunciación* (García Catalán, 2012; Palao-Errando, 2015a, 2015b, 2016; Palao-Errando y García Catalán, 2011) y la información ha fagocitado a cualquier otra forma de conocimiento ofreciéndose como su máximo común divisor, como una especie de traductor universal de todos los saberes (Palao-Errando, 2004), el valor de verdad de la referencia queda totalmente eclipsado. En efecto, nada se enuncia en la *esfera pública* (Habermas, 1994) actualmente si no es por su valor comunicativo. Por eso, los partidos políticos cada vez tienen menos interés en sus programas o doctrinas y más en sus *argumentarios* (término, no lo olvidemos, procedente del marketing), que como cualquier recetario deviene letra esclerotizada, dogma, y ningún locutor puede sentir la más mínima empatía por su interlocutor excepto que lo reconozca como miembro de su propia *comunidad de goce*⁹, esto es, participe incondicional de sus odios y fobias. El problema de los tiempos de la posverdad no es que se mienta. Es que la verdad ha de subordinarse al marketing y al establecimiento de la agenda, esto es, al valor de cambio del mercado por encima del valor de uso del conocimiento y la denuncia. La posverdad es la verdad sin

9 Nos inventamos este término, a partir del vocabulario psicoanalítico, para dar cuenta en la confrontación política actual de los bandos en que se estructura la polémica, dada la imposibilidad de encontrar un vínculo moral o cosmovisionario como en las ideologías tradicionales (Palao-Errando, 2013)

efecto veritativo, la verdad con una carga de competitividad imaginaria que desvanece cualquier rastro de su potencia simbólica.

Vemos, pues, que hay que llevar cuidado con los anglicismos, tan habituales en la comunicología, porque “fake news” podría traducirse en castellano, que no predetermina el lugar del adjetivo respecto al nombre, de dos modos: como una noticia falsa (que parece que es la traducción más extendida) –esto es, como una vulgar mentira–, o bien como una falsa noticia, que es una distinción que el inglés no contempla (no parece com-prender). Como más se manipula es de esta última manera, esto es, dando como gran noticia lo que no lo es –por más que no sea mentira– aunque en absoluto desdén la otra. Es importante reseñar esto, pues. La forma de desarticular cualquier *efecto* de la verdad es precisamente esta desjerarquización enunciativa. No se trata de mentir sino de abolir la posibilidad de decir la verdad, de negarle a la verdad la posibilidad de tener campo alguno para enunciarse.

4.2.

La estadística, madre de la posverdad

La posverdad, como vemos, no tiene que ver con los hechos sino con las noticias. Las *fake news* son la consecuencia lógica: hay toda una audiencia dispuesta a creer esta avalancha de acaeceres desjerarquizados. Por tanto, el problema no es la contrastación de los hechos, sino la indiferencia de la creencia hacia ellos. La verdad, la denuncia y las pruebas han de competir en las mismas condiciones que los bulos, las calumnias, los rumores tendenciosos, las opiniones argumentariables de políticos y tertulianos.

De algún modo, el problema de la posverdad es que lleva aparejada la *posmentira*. Ya no se puede mentir sin que la verdad se nos infiltre, ni se puede decir la verdad sin que parezca mentira. Para contrarrestar una posverdad no se puede entrar en una guerra de datos, porque la posverdad es magnética y atrae lo que se le opone,

es decir, lo convierte ruido mediático: si se le opone una supuesta contra-verdad referencial (otros datos, otras estadísticas) la absorberá en su campo y la neutralizará. Una posverdad funciona, no por su relación con un supuesto mundo de referencia (los hechos, los datos, los *facts*), sino por sus condiciones materiales de enunciación, por su contexto discursivo y sus relaciones sub e intertextuales (Vid., por supuesto, Rodríguez-Serrano, Soler-Campillo y Marzal-Felici, 2021). Funciona porque cuenta con un lector o espectador modelo diseñado para sí misma. Ésa es su materialidad y no un mítico mundo externo apaciblemente a la espera de ser designado. Una posverdad es creída por la *comunidad de goce* a la que se dirige y nace para reforzarla. Es una demagogia que practican sobre todo los medios estándar afectos al poder *establishment*, no los políticos populistas. Lo único que se le puede oponer es un desvelamiento de esas condiciones materiales, no una supuesta verdad contraria.

Estas posverdades tienen su mejor ejemplo en la demoscopia al servicio del poder o del sistema, vale decir de la razón instrumental: las preguntas están sesgadas y de las respuestas se puede inferir lo que al medio o al poder convenga según el caso. La estadística es la piedra angular del artificio retórico, que trastoca la referencia por imposición enunciativa para conseguir hacer pasar una particularidad por un estado absoluto de la sociedad en general.

En la época moderna, el dato era pre-verdad, en todo caso. El dato adviene a ser posverdad en el momento en el que se empieza a considerar como una especie de alocución que nos dirige lo real, para incoar un proceso de predicción supersticiosa basada en la creencia de un Principio de Identidad parlante, que invoca los otros dos principios del Ser lógico (Principio de Razón Suficiente, PRS, y Principio de Tercio Excluido, PTE) como por ensalmo. El ser siempre es igual a sí mismo, luego va siempre a responder del mismo modo. No queda resquicio para la ambigüedad y a la interpretación. En el caso del neopositivismo cuantitativista, ello lleva a un racionalismo impostor, porque basta recordar al famoso *gato*

de Schrödinger o el *Principio de Incertidumbre* de Heisenberg, para señalar que la física cuántica y la Teoría de Cuerdas han puesto en solfa estos tres principios, que, sin embargo, constituyen la fantasmática *hauntologie* (Derrida, 1998; Fisher, 2018) por la que se rige la opinión masiva sobre la ciencia. Los fantasmas (en el sentido psicoanalítico del término (Brousse, 1988; Lacan, 2023)) masivos necesitan sustentar su lógica sobre teorías incuestionables. Y toda teoría incuestionable deviene dogma, es decir, *opinión*. Y esto vale para cualquier opinión masiva.

Heidegger entendió esta cuestión de la mitificación del dato cuando dijo:

Por el contrario, todas las ciencias del espíritu, e incluso todas las ciencias que estudian lo vivo, tienen que ser necesariamente inexactas si quieren ser rigurosas. Ciertamente se puede entender lo vivo como una magnitud de movimiento espacio-temporal, pero entonces ya no se capta lo vivo

Martín Heidegger, 1995: 65

El racionalismo no es la defensa de la razón, sino de la racionalidad. De una teoría en el ámbito de lo humano, lo que debemos esperar no es que sea capaz de predecir con exactitud los hechos futuros, sino que sea útil para ayudarnos a entenderlos cuando lleguen. En el terreno de lo humano no tratamos con la factualidad, ni con la corroboración experimental, tratamos con la *facticidad* (Habermas, 2005; Heidegger, 2009), que es otra cosa.

Como simple ejemplo, pensemos en este titular de El País de hace unos años:

Los adolescentes de hoy conservan los roles de género de generaciones anteriores

https://elpais.com/politica/2017/07/21/actualidad/1500656062_303718.html

Es un consumadísimo ejemplo de perogrullada posveritativa. Evidentemente, no enuncia algo falso. Lo falso es que eso sea noticia, esto es, que indique la emergencia de lo distinto en la textura

de la normalidad. Esta afirmación se puede hacer desde que el mundo es mundo, a cuenta de cualquier generación. La enunciación estadística, pues, legitima cualquier *fact* como noticiable, como susceptible de pasar por una comunicación reveladora.

5. AGENDA, VISIBILIZACIÓN Y ODIO

5.1. La agenda

Queda, pues, establecido que lo que llamamos *posverdad* no atañe al campo de la metafísica, ni al de la ciencia, y al de la Historia sólo tangencialmente. La *posverdad* únicamente tiene sentido pleno en el ámbito de la información de actualidad. Y el gran sistema en el que este discurso de las noticias se encarna es la llamada Agenda Noticiosa (McCombs, 2006). La *Agenda* es el dispositivo más palmariamente eficaz al fin de ceder la potencia del pensamiento a la pura razón instrumental, de convertir el pensamiento en puro cálculo técnico, al dejar su fundamento impensado. Porque la *Agenda* actúa como marco retórico, propiciando la inclusión y exclusión temática, regulando de qué es posible hablar y de qué no y, por pura presión, supone una coerción extrema en cualquier programa democrático de deliberación. La *agenda* como dispositivo y operador moral tiene, pues, un valor fantasmático: decide qué puede *figurar* y ser visibilizado y qué debe ser dejado en la sombra. Y, en un entorno capitalista de competencia, esto ha de parecer decidido por los valores de una avalancha mayoritaria, esto es, de mercado y consumo. La agenda aparece como el escenario en el que el goce de la presencia (*visibilización*) es posible.

La *agenda* no es sólo un esquema temporal, sino temático y tópico. Por consiguiente, y antes que nada, desde un punto de vista político, la agenda es un dispositivo de segregación discursiva, un mecanismo de exclusión. Establecer la agenda no sólo implica marcar de qué se puede hablar, sino qué va a ser entendido y qué

no: si hablas desde fuera de la agenda no serás *comprendido*. La *agenda* es el *telos* del sentido en una época en la que la comunicación se ha convertido en el único *campo de enunciación* –es decir, en el que la función conativa se ha convertido en la privilegiada en cualquier acto comunicativo. Esta confrontación se revela como habitada por el *goce* (la pulsión de muerte) en su mismo núcleo y los bandos se reducen a dos, estructurados como *comunidades* cuyos miembros se reconocen entre sí por la exclusión de los que gozan de otra cosa. Las identidades muestran una consistencia imaginaria gracias a la agresividad de la confrontación. *Nota bene*, que no hemos dicho “la lucha política degenera en”, sino “la lucha política se revela como” una confrontación entre *comunidades de goce*.

En todo caso el problema es el campo de enunciación. Si la comunicación es el campo único, la verdad deja de importar y el único interés pasa a ser el de la reiteración, el de hacer el enunciado presente en campo el máximo tiempo posible. En las redes sociales, por ejemplo, lo relevante para el usuario es sentirse mayoría, esto es, masa hegemónica y la *verdad* referencial pasa a ser completamente secundaria. Para un medio de comunicación, el éxito es estar en la agenda, en el centro del tablero, en el núcleo de la *habladuría* (Heidegger, 1993), en el foco de la mirada, del juicio basado en un cálculo incompleto del cotilla o del espía, que son los dos egregios precedentes del espectador mediático contemporáneo, del cual el usuario de redes sociales es un subtipo dedicado a hacer de correa de transmisión, de puro amplificador –más o menos proactivo– del argumentario de su *comunidad de goce*.

La agenda tiene por objeto que nada no pro-gramado, pre-escrito, pueda surgir en el ámbito del discurso de actualidad. Cualquier elemento noticioso pasa a ser pasto del ataque al contrario, con lo que pierde su valor de denuncia y es absorbido inmediatamente por el flujo de la posverdad. El más insigne ejemplo es el de los casos de corrupción: conocidos por todos, son difundidos por una comunidad de goce y ninguneados por la contraria.

De ahí que *Twitter* (hoy *X*) sea la red favorita de los políticos, sobre todo en el espectro del populismo, con Donald Trump a la cabeza. Pero su dependencia de la Agenda es manifiesta. Pensemos, por poner un ejemplo cualquiera, quién entendería hoy, diez años después, este tuit de Íñigo Errejón, que se declaraba populista de izquierdas y que tuvo una enorme resonancia:

“La hegemonía se mueve en la tensión entre el núcleo irradiador y la seducción de los sectores aliados laterales. Afirmación – apertura”. (9 jun. 2015)

Cierto que se puede decir que entonces tampoco lo entendía mucha gente, pero al menos, el contexto permitía la reacción, que fue mayoritariamente de sarcasmo. Si hoy lo leyera un joven de la Generación Z, ni siquiera entendería si iba en serio o no, si hay que reírse de él o indignarse visceralmente. De algún modo, *Twitter* refuerza esa situación fantasmagórica que ya Lippmann (Lippmann, 2011) atribuyó al público. El caso es que *Twitter* es la red más politizada y, por eso mismo, la más proclive a la transmisión del odio. Cada Tuit refuerza la agenda, su función de inclusión y exclusión, con toda su violencia simbólica. Por eso, *Twitter* hizo nacer dos de los significantes más recurrentes en el estudio de la comunicación política contemporánea: el *#hashtag* y el *trending topic*. Sin la agenda mediática (política y consuetudinaria) el *twitter* no es, literalmente, nadie: no se le entiende, luego no se le ve. Y en este clima de enconamiento y competencia es imposible cambiar las condiciones de enunciación. Un tuit siempre refuerza el campo único de enunciación, porque sin él no se sostiene.

5.2.

El odio: las comunidades de goce y la pulsión de muerte

Twitter es pues el campo de enunciación del odio, y el “tú más” es su paradigma con el que constituimos la agenda como una prisión para el sujeto. Todo es *ad hominem* porque los discursos aspiran a

tener razón, no a contribuir a construirla. Es una actitud manifiestamente “neoliberal” –y con este término estoy nombrando una época y su cosmovisión, no una demarcación política (izquierda / derecha)– que el mismo capitalismo ha modulado para poder convertirse en espectáculo.

De nada se satisface más el ser hablante que alguien sustente en razón su *goce*, la pulsión de muerte que lo enhebra y empuja. La Razón, lo sabemos al menos desde Auschwitz (Adorno, 2017; Arendt, 2013), puede ser un dispositivo muy mortífero. Por eso, el juego de la opinión, que es el juego que mejor encarna los valores de la posverdad, es sagrado para la ultraderecha y, por eso, sus tertulianos más triunfan cuanto más incitación a la violencia pueden condensar. La opinión, en tanto que liberada del absurdo peso de la verdad, es legitimadora de la pulsión de muerte y, por tanto, opera sobre el cuerpo. Es, por tanto, y ahí lo dejo, campo de la biopolítica (Agamben, 2006; Bazzicalupo, 2016).

Vivimos en una época de impotencia de la verdad, pero conviene aclarar que la posverdad no es sinónimo de relativismo, por la sencilla razón de que excluye cualquier respeto por lo “universal”. El relativista realiza un acto de sumo respeto a la inteligencia colectiva y a la condición humana, reconociendo que su convicción podría ser refutada y que, en cualquier caso, matar, anatemizar, cancelar (Gómez-Villar, 2024) a los que no co-incidan con ella no es justificable en ningún modo. Diríamos que el relativista sólo reconoce un absoluto: no se puede esgrimir el conocimiento como causa legítima de la violencia y de la muerte del otro, no hay un solo universo revelado para siempre. No se puede tener razón, sólo se puede detentar la razón transitoriamente. Nada de esto es aplicable al posveritativismo (perdón por el neologismo, tan cacofónico), que siempre está abonado para la confrontación totalitaria y violenta. Nada puede ser verdad ni mentira universal, sólo se pueden ganar debates: sólo hay universalismos contrapuestos sin eventos canónicos.

En el campo lógico de la posverdad, pues, tampoco se aplican el Principio de Realidad, ni el de Tercio Excluido, ni siquiera el de Identidad. Sin ninguno de los anteriores, el Principio de Razón Suficiente levita rodeado de la nada, en un limbo especulativo y fantasmagórico. De ahí, que no haya nada más manipulable que los datos ni nada más creíble que cualquier *teoría de la conspiración*. Como no podemos saber la causa de nada y a cualquier dato se le puede contraponer uno que lo descalifique (o bien, siempre se puede argumentar que es insuficiente y que no demuestra nada), cualquier impostura gritada con un volumen de sonido superior a la media puede imponerse en el campo de la creencia.

6.

CORRECCIÓN POLÍTICA Y POSVERDAD ULTRARREFERENCIAL

Sin embargo, en este entorno, se le supone al *habla* (en el sentido estrictamente saussureano del término) una potencia modelizadora casi omnimoda, llevando la *Hipótesis Sapir-Whorf* (Whorf, 1971) al extremo. La llamada *corrección política* se basa en este supuesto de que cambiando la norma lingüística se puede cambiar la forma de pensar de una sociedad. Ello implica que las expresiones tradicionales, en tanto vehiculan sobre todo estereotipos de raza y género, son anatema para la *comunidad de goce* progresista (o de izquierdas, si se prefiere), mientras que la comunidad de goce alt-right hace hincapié en hablar como siempre se ha hecho. De ahí, el lema trumpista “Make America Great, Again!”, donde *again* es la clave. La izquierda nos ha robado nuestros legítimos goces (privilegios y tradiciones). La temática de la ofensa (los *ofendidos*, suele decirse (Gómez-Villar, 2024)) es clave. Y la de la *cancelación*, obviamente. Ambos bandos, convencidos de la fuerza de la letra más allá de la referencia, tienden a descalificar al otro implementando continuamente el sarcasmo.

Pero de la *ironía* nunca más se supo. Cualquier usuario de las redes sociales sabe de las grandes dificultades que tienen las masas para entender la ironía. Es uno de los mayores males que nos ha infligido el habla positivista neoliberal. Ojo, no es baladí. El poder nos está robando un arma efectivísima en su contra, como es el humor o el sarcasmo. Hay una diferencia pragmática ostensible: la ironía va dirigida al vosotros plural de un auditorio; pero el sarcasmo es siempre apelativo, *ad hominem*, se dirige al tú singular como un acto de descalificación, de desoimiento. Si compartimos en redes sociales, nos vemos obligados a tratar a todo el que nos lea como un disonante cognitivo susceptible de ser violento, porque el decodificador *comunidad de goce* no perdona. Y menos al traidor de entre las propias filas. Un estado de Facebook o un tuit que puedan ser sospechosos de no seguir a rajatabla el guion puede significar una avalancha de improperios de los nuestros y de los contrarios, cuya máxima expresión es la cancelación. Ello implica que quien nos lea, por definición, no es “de los nuestros”, no compartimos con él complicidades, códigos o visión del mundo, sino que es un “otro” y nuestras posiciones son mutuamente irreductibles, relictantes a la creación de un “común”. Es un gran método para tenernos sometidos como masa, impedir el uso del lenguaje con sutileza e inteligencia. Es el candado que podríamos llamar enclaustramiento (o confinamiento) enunciativo: impedirnos ser creativos en la escritura o en la dicción. Y es la metodología clave de la comunicología política sistémica: no digas, tú repite; no crees argumentos, fíate sólo de los experimentados en laboratorio y que ya sabemos que es imposible que se entiendan mal, le dice el asesor al político. Como dice Adorno, no hay conocimiento sin exageración, lo demás es, en todo caso, una repetición ordenadora. Y el orden ya sabemos quién lo impone (Adorno et alii, 1973).

En la época del cálculo y la predicción demoscópica, del argumentario político y la hipervisibilidad, la ironía, arma afilada tradicionalmente contra el poder, ha quedado roma e inservible. La ironía y la subversión son las opciones que el sistema se ha

encargado de desalojar del sistema educativo. El educando ha de sentir escándalo (¿Woke?), jamás risa. En estas circunstancias, el bullying es una consecuencia lógica: lanzar el sarcasmo en horizontal, jamás la ironía en vertical. Sólo el arte sigue utilizando la ironía, la subversión, la deconstrucción de lo establecido, pero el sistema educativo ya ha aleccionado al ciudadano en su edad más tierna, no solo para que no entienda la oblicuidad, sino para que la repunte de ambigua y sospechosa, o simplemente de complicada, al no ofrecer una positividad sin sombra, un contenido que se pueda repetir sin pensar. Lo negativo es una premisa insoslayable, un momento imprescindible de la emancipación. Si enseñamos solo a detectarla para combatirla y no a usarla estaremos formando a sujetos con una visión plana, incapaces de trascender su subalternidad, su subordinación. Una mujer o un hombre que no haya aprendido a reír ante el mal, sino solo a encolerizarse, es un esclavo del antagonismo, un solitario acompañado en exclusiva por la pulsión de muerte, una adicta incurable al miedo al deseo.

7.

CONCLUSIONES

Este texto es una especie de continuación de (Palao-Errando, 2007). Si allí, el enemigo de la hermenéutica era el componente interactivo de la cultura digital (la navegación hipertextual) que impedía el cierre del texto, hoy nos encontramos ante un panorama distinto. La cultura digital contemporánea ya no es solo hipertextual como en la primera década del siglo es también transmedia (Marrocco, 2023; Scolari, 2013), remediada (Bolter y Grusin, 2000), ubicua (Dovey y Fleuriot, 2012; Ekman, 2013) y performativa, volcada al mundo de las cosas (Sendler, 2017). Por ello, la problemática principal con que nos encontramos, nosotros y los cineastas es el de la intervención y la referencia (Palao-Erran-

do, 2024. Vid. los capítulos sobre el Realismo, Quentin Tarantino y Nacho Vigalondo, principalmente.)

Si hace 20 años la navegación hipertextual inhibía la constancia de la atención, el algoritmo, que no es más que la forma de masificación actualizada, esto es, la manera que tienen los intereses de la difusión (*broadcasting*) en atrapar a los usuarios reticulares, sólo tiene la finalidad de propiciar nuestro *pasaje al acto* (la compra, la visita, la fruición) como forma de que el usuario no sepa de sí, quede completamente inhibida la conciencia de su lugar en el mundo y se aboque al goce activo.

El algoritmo en marketing propicia una customización tangencial, una construcción de la identidad del cliente, asintótica en un ámbito en que éste, expelido del ámbito del discurso informativo en tanto que sujeto, busca quién ser. En esta machaconería algorítmica vemos un tsunami de hipervisibilidad de la oferta ahogando la demanda, consecuencia inevitable del aluvión de presencia en escena, propio de la agenda competitiva. El *trend* se convierte en sucedáneo de la referencia; el argumentario, de la ideología; y la comunidad de goce, de la nacionalidad, la raza, la clase y el género.

El algoritmo del *fact-checking* es tan tangencial a la verdad como lo es el algoritmo del consumo a la singularidad; y la posverdad no es otra cosa que la impostación de la particularidad masiva sobre la subjetividad universalizante. Los algoritmos cazabulos, usados por los propietarios de las redes sociales como banal coartada moral, son en buena medida responsables del ocaso de la ironía, la ambigüedad y la libertad de expresión. Hacer hincapié exclusivamente en la referencia, cuando ésta agoniza, no deja de ser una forma de hundirse más y más en la falacia. Sin atención al componente textual y discursivo de los enunciados informativos, como bien señalan (Rodríguez-Serrano et al., 2021), la referencia es un puro accidente en la época de la posverdad.

Hace unos tres años hubo una gran polémica en España ante la posibilidad de la retirada, o extrema reducción de presencia, de la

asignatura de Filosofía de los planes de estudio de la Educación Secundaria. Pero el pensar es más amplio que la reflexión filosófica. Mis alumnos (doy en primer curso en la universidad) nunca han analizado un poema o una novela, nunca han visto una película clásica o ni siquiera en blanco y negro, nunca han asistido a una exposición, aunque pueden haber ido a un museo, donde todo está clasificado y es más fácil... Nunca han pensado que la ironía o el malentendido son una forma legítima no ya de expresión, sino de creación intelectual... No pueden concebir un saber que no esté soportado por un amo, esto es, cuya adquisición no esté refrenada por la habilidad para aprobar un examen. Hace falta más o menos, no lo suficiente. Si la educación disciplinaria estaba más acá, la biopolítica pedagógica de las sociedades de control está más allá del principio del placer. Convendría que esto también fuera tenido en cuenta.

La posición del alfabetizador mediático ha de estar equidistante del padre obsesivo que es Rousseau para *Emilio* y del Maestro Ignorante de Joseph Jacotot (Rancière, 2003), porque el destinatario de su acción es un sujeto presuntamente emancipado, pero jamás autónomo. En este texto no hemos pretendido más que una aproximación a lo mediático desde el discurso fílmico, probablemente la práctica artística que hoy se muestra más concernida por la referencia en esa juntura entre lo narrativo y lo designativo, dado que las artes tradicionales han optado desde las Vanguardias Históricas por una poética de lo performativo, de la introducción en lo real, relegando su representación.

14 | **Reescrituras fan y mundos posibles desde la perspectiva de la educación mediática. El fanfiction como espacio de reappropriación subversiva del canon de Harry Potter¹⁰**

Claudia Ferrando-Paulo, Universitat Jaume I, Castellón, cferrand@uji.es

Teresa Sorolla-Romero, Universitat Jaume I, Castellón, tsorolla@uji.es

¹⁰ El presente trabajo ha sido realizado en el marco del proyecto de investigación “Alfabetización mediática en los medios de comunicación públicos. Análisis de estrategias y procesos de colaboración entre medios e instituciones educativas en Europa y en España (AMI-EDUCOM)”, con código PID2022-13884NB-I00, bajo la dirección de Javier Marzal Felici (IP1) y Roberto Arnau Roselló (IP2), en el periodo 2023-2027.

Resumen

El *fandom* de *Harry Potter* se ha consolidado como una fuerza creativa y crítica capaz de deconstruir el universo establecido. Las obras fan operan como herramientas de reapropiación crítica que permiten construir espacios simbólicos seguros para la expresión de identidades disidentes respecto al canon heteronormativo del universo canon, desafiando la autoridad original —reforzada por las declaraciones públicas de su autora— y promoviendo una cultura participativa horizontal donde aquellas comunidades encuentran reconocimiento mediante la lectura y producción crítica de contenidos, lo que resulta en una forma de alfabetización mediática activa donde los lectores se vuelven productores de sentido.

Abstract

Fan rewritings and possible worlds from the perspective of media education. Fanfiction as a space for subversive reappropriation of the Harry Potter canon

The Harry Potter fandom has established itself as a creative and critical force capable of deconstructing the established universe. Fan works operate as tools of critical reappropriation that allow for the construction of safe symbolic spaces for the expression of identities that diverge from the heteronormative canon of the universe, challenging the original authority—reinforced by the author’s public statements—and promoting a participatory, horizontal culture where these communities find recognition through the reading and critical production of content, resulting in a form of active media literacy where readers become producers of meaning.

1.

LA ESCRITURA PARTICIPATIVA EN HARRY POTTER

En el contexto actual, la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) se plantea como una competencia ciudadana esencial para comprender, evaluar y producir mensajes audiovisuales. En este marco, la alfabetización fílmica enfatiza la necesidad de formar una mirada crítica ante la ficción y el entretenimiento, preservando el análisis fílmico como herramienta de lectura ideológica y emocional (Navarro de San Pío, 2025). Sin embargo, más allá de los espacios educativos formales, son las propias audiencias –y, de modo destacado, como se desarrollará en el cuerpo del texto, las comunidades fan– quienes ejercen de forma espontánea esta alfabetización: analizan, reinterpretan y reescriben los relatos populares desde una conciencia crítica y participativa.

La irrupción de la cultura digital ha redefinido los roles de espectador y consumidor, migrando de un proceso de recepción pasivo a una participación activa, complejizando la relación entre texto, autor y lector. En este nuevo ecosistema mediático, marcado por la creación de contenidos en masa y los cambios en los modos de consumo audiovisual, la pandemia por COVID-19 contribuyó a acelerar esas dinámicas y a evidenciar la urgencia de repensar la formación crítica ante las pantallas (Marzal-Felici et al., 2025). En este marco, la educación mediática, y concretamente la alfabetización en las narrativas ficcionales, se consolida como un pilar fundamental para el desarrollo de la ciudadanía, pues su propósito trasciende la mera recepción de mensajes para centrarse en la formación de ideas y pensamientos críticos capaces de interactuar de forma productiva con los medios y, por consiguiente, con productos de la propia ciudadanía.

Como señaló Patricia Aufderheide, el fin de la alfabetización mediática es promover “la lectura activa (o visionado) de los medios con el fin de crear un ciudadano más efectivo”, es decir, “ciu-

dadanos que son capaces de analizar y utilizar los mensajes de los medios así como para crear sus propios mensajes” (Aufderheide, 1993: 20). El presente capítulo aborda esta perspectiva desde el análisis crítico de las obras creadas por las comunidades de fans, específicamente a través de la creación de las *fanfictions* en el universo de *Harry Potter* (J. K. Rowling, 1997-2007) como una manifestación tangible de esta competencia y como testigo de que la resignificación narrativa es un ejercicio de pensamiento crítico que se apropia de los códigos mediáticos para subvertir estructuras hegemónicas y forjar nuevas representaciones políticas y afectivas.

Dentro del *fandom* de la saga *Harry Potter* el fenómeno de la “muerte del autor” (Barthes, 1984), adquiere una nueva dimensión de compromiso y mirada crítica para las generaciones *millennial* y *Z*. Ante las declaraciones de J. K. Rowling, que reflejan una ideología conservadora sobre la identidad de género, la comunidad de seguidores ha articulado un contundente rechazo, cuestionando la autoridad de la creadora sobre su obra (Duggan, 2022). Este disentimiento no es pasivo, sino que se traduce en una práctica activa de juicio crítico y de desautorización simbólica mediante el *fanfiction*. Al convertirse en creadores, los lectores subvierten el texto original, priorizando su capacidad para resignificar la saga según sus propias interpretaciones éticas y políticas. Este fenómeno es el reflejo de nuevas formas de autoría que emergen en torno a la racialidad, la diversidad de género y orientación sexual, así como en formas alternativas de afectividad y subjetividad que vienen siendo estudiadas desde hace años académicamente, como iremos viendo, desde diversos puntos de vista (Pospíšilová, 2019).

Lejos de funcionar como meros ejercicios de imaginación, estas narrativas fan demuestran un dominio del lenguaje mediático y de la estructura narrativa necesaria para articular discursos complejos. En este proceso, el fan desarrolla una conciencia crítica no sólo sobre los códigos hegemónicos del medio –apropiándose de ellos para proponer representaciones alternativas– sino también

sobre la propia obra. Esta acción implica una lectura ideológica activa del texto fuente, transformando su resignificación en una práctica interpretativa crítica. Desde la perspectiva de la UNESCO y del estudio del fenómeno de la AMI, las competencias mediáticas se organizan en torno al acceso y recuperación, a la comprensión y evaluación, y a la creación y compartición (Loriguillo-López y Sorolla-Romero, 2025: 326) –dimensiones que resultan directamente observables en las prácticas fan–. El acceso a los textos originales, la evaluación crítica de sus discursos, la creación de nuevas narrativas y la difusión colaborativa de las mismas constituyen, en este sentido, un aprendizaje mediático integral que se produce fuera de los espacios formales de educación. De esta manera, la producción fan se erige como una herramienta de agencia cultural y política donde el conocimiento técnico se fusiona con una mirada crítica sobre los discursos de la cultura dominante.

Hace casi tres décadas, Pierre Lévy (1997) enfatizaba el poder del consumidor como transformador de contenidos, afirmando que el ciberespacio es un entorno que permite la construcción colectiva de conocimiento y la cocreación de significado. Esta idea se desarrolla en la cultura participativa que Henry Jenkins desarrolla en *Convergence Culture* (2006), donde cobra importancia el concepto de texto transformativo. Este término designa aquellas producciones derivadas de una obra original pero realizadas por los propios consumidores –*fanfiction*, *fanart*, cortometrajes, ediciones audiovisuales, entre otros– que resignifican los contenidos originales a partir de nuevas sensibilidades estéticas, afectivas y políticas. En este contexto, el público deja de ser un receptor pasivo para convertirse en un agente activo y creativo, capaz de reinterpretar, expandir e incluso resignificar obras originales según sus valores y perspectivas. Estas prácticas no solo abren el texto a múltiples lecturas, sino que lo pueden inscribir en una lógica de reescritura colectiva y disenso simbólico, evidenciando una ruptura con la idea moderna de autoría individual y estable.

Este fenómeno encuentra su máxima expresión en el *fanfiction*, donde los lectores se han transformado en escritores y cocreadores. Esencialmente, “Los fanfiction (fanfics o fics) son manifestaciones culturales en las que los lectores o seguidores se apropian de un hipotexto y «juegan» con él expandiendo, modificando o cubriendo huecos narrativos” (Vazquez-Calvo *et al.*, 2020: 25). Su proliferación en la era digital responde a las nuevas posibilidades de interacción y producción cultural que ofrecen plataformas interactivas, consolidando la ficción-manía como síntoma de la convergencia mediática (Martos, 2011). Los productos creados por los fans “parten de esta nueva actitud del lector (pos)moderno de “revisitar” los textos que le sirven de referente para efectuar en él no sólo operaciones de (re)interpretación sino, en su caso, de apropiación creativa” (2011: 4) desde las sensibilidades contemporáneas. Lo interesante de las *fanfictions*, decía Lama, “es que, para participar y ser considerado un usuario en este espacio, no hay que ser necesariamente un escritor: un aficionado que lee y comenta es también un protagonista en esta práctica” (2016: 2). Según Jenkins, si “no [asumimos] tradicionalmente que alguien está alfabetizado si sabe leer pero no escribir, tampoco deberíamos asumir que alguien está alfabetizado con respecto a los medios si es capaz de consumirlos pero no de expresarse a través de ellos” (Jenkins, 2006: 176). En este sentido, el “amateurismo” creador de los artistas fan demuestra competencias importantes de “alfabetización digital” (Grizzle, Wilson y Gordon, 2021: 10-11), además de una mirada crítica sobre la que edifica la expansión de sus relatos, en la cual nos detenemos más adelante.

En este mismo horizonte, Scolari relee la cultura participativa desde la ecología de los medios y las hipermediaciones, destacando que los usuarios coconstruyen sentido en un ecosistema donde producción y consumo se entretajan, desplazando la autoría estable hacia dinámicas colaborativas y procesuales. Esta mutación se encarna en el ‘prosumidor’ –consumidor-productor–, nuevo perfil de audiencia activa que remezcla, comenta y redistribuye conte-

nidos, contribuyendo a la evolución de los textos y a la economía simbólica de la cultura mediática (Scolari, 2008). Scolari subraya que la expansión de los mundos narrativos no es patrimonio exclusivo de la industria: también emerge *desde abajo* en prácticas de fans como el fanfiction, que añaden piezas al relato a través de plataformas múltiples y lógicas convergentes, potenciando tanto la alfabetización digital como la innovación liderada por usuarios (Scolari, 2013). Así, las producciones derivadas de los públicos no sólo reinterpretan las obras originales, sino que participan de su desarrollo transmediático.

Fruto de una lectura consciente y crítica de los productos mediáticos, surge entre los fans la necesidad de reinterpretación y apropiación de universos de ficción dando lugar a un conjunto de plataformas de archivo, como Fanfiction.net, Wattpad, Tumblr y, entre otras, Archive Of Our Own (AO3), de la cual se ha extraído el objeto de estudio de este capítulo. Otros motivos que también influyen en el desarrollo de la cultura participativa son el fuerte sentido de pertenencia a una comunidad y la colaboración activa entre sus miembros. En este contexto, el texto transformativo se convierte en una categoría fundamental para el análisis de la producción cultural de los fans, al constituir un espacio donde no sólo se reimaginan los textos fuente, sino que también se subvierten las jerarquías tradicionales al otorgar poder creativo y legitimidad a las audiencias. Esta dinámica de empoderamiento desafía directamente el control corporativo de las franquicias, una tensión que Martens (2019) ha estudiado en el caso de Warner Bros. y sus fans.

Uno de los núcleos más fértiles de esta reinterpretación crítica en la saga *Harry Potter* es el *subfandom* de los Merodeadores, centrado en los personajes de Sirius Black, Remus Lupin, James Potter y Peter Pettigrew; todos ellos están escasamente desarrollados en el corpus canónico y son objeto de una intensa labor de expansión y resignificación por parte del *fandom*. Por lo general, los *fanfic-*

tions nacen de los espacios de silencio en los textos originales. La ambigüedad narrativa de estos personajes ha permitido que se conviertan en la base para la exploración de temáticas identitarias, afectivas y morales desde ángulos de abierta intencionalidad inclusiva. Los *ships* (parejas afectivas y/o sexuales no oficiales en el canon) más populares acumulan alrededor de 100.000 obras¹¹. Este desplazamiento de autoridad narrativa no solo representa una expansión del universo ficcional, sino también un gesto político de resistencia simbólica. A través de ficciones que reescriben personajes y situaciones, el *fandom* ejerce su poder de resignificación colectiva, convirtiendo los textos en espacios de debate, crítica y representación alternativa, sobre los que la comunidad reflexiona de manera compartida y visibiliza conflictos o silencios con los que aprende a dialogar sobre los discursos mediáticos.

El universo de *Harry Potter* constituye un objeto de estudio relevante en el ámbito de la alfabetización mediática en la ficción debido a su impacto en los hábitos lectores de varias generaciones y al gran número de reescrituras producidas por los fans desencadenadas por su contexto mediático y social. La saga “aborda explícitamente temas educativos [...] el libro ha sido muy elogiado por incitar a los jóvenes a desarrollar sus capacidades de lectoescritura” (Jenkins, 2006: 176), lo que explica el surgimiento de proyectos de escritura colaborativa como *The Daily Prophet*, periódico ficticio gestionado por una lectora adolescente, y *The Sugar Quill*, uno de los primeros archivos de *fanfiction* exclusivamente dedicado a esta franquicia, que pueden ser vistos como entornos de aprendizaje donde los jóvenes pueden desarrollar sus competencias narrativas, técnicas y colaborativas que anticipan las prácticas transmedia contemporáneas.

11 Todos los datos numéricos han sido extraídos tras una búsqueda por el archivo de AO3. Uno de los más populares es *Wolfstar* (Sirius Black + Remus Lupin), que cuentan con 58,147 obras, y *Jilly* (James Potter + Lily Evans), con 30,247, superados solo por los seguidores de la pareja *Drarry* (Draco Malfoy + Harry Potter), que acumulan 75,304 obras. Este dato ha sido medido a 30/05/2025.

En este marco, los fans se convierten en agentes cruciales de la lectura e interpretación crítica de los contenidos, pues no solo consumen los productos audiovisuales, sino que aprenden a descifrar los lenguajes, detectar sus ideologías e interpretarlas desde sus propias vivencias. A través de este ejercicio, el *fandom* transforma la recepción en una práctica crítica, donde mirar, interpretar y crear se entrelazan como formas de aprendizaje. En este sentido, las narrativas de instituto¹², especialmente en su vertiente clásica británica, proyectan una visión del internado como una institución homogeneizadora, enfocadas en construir a un supuesto ciudadano desde una ideología conservadora (A. Galway en Duggan, 2022). En el caso de *Harry Potter*, J.K. Rowling se inscribe en esta tradición empleando la escuela de magia Hogwarts como un ecosistema donde se refuerzan estructuras hegemónicas con escasa diversidad racial, la heterosexualidad normativa y la masculinidad tradicional. Esto se traduce en una transmisión de valores hegemónicos que Stephens denomina ideología pasiva (Stephens en Duggan, 2022).

La asunción de esos presupuestos heteronormativos puede verse ilustrada en la interpretación de las relaciones afectivas de la saga y la identidad sexual de algunos personajes. Un ejemplo se encuentra en el caso de Dumbledore y Grindelwald: a pesar de que los personajes mantienen interacciones un tanto ambiguas e interpretables de forma romántica, la existencia de ese vínculo entre ambos no fue reconocida en el canon. Sólo después del interés reiterado del público lector mostrado por redes sociales y una vez finalizada la saga, J.K. Rowling admitió que ambos personajes habían mantenido una relación sentimental, manteniéndolo así fuera del texto principal: lo *queer* no tiene lugar en el texto hasta que se nombra desde fuera. En la respuesta del *fandom* se adivina una

12 El término *school stories* forma parte de la crítica literaria anglosajona. Se refiere a novelas ambientadas en internados o escuelas privadas británicas que constituyen sus propias convenciones, como explica Jeffrey Richards, uno de los pioneros del estudio en el campo, en *Happiest days: the public schools in English fiction* (1988).

práctica de lectura activa que desentraña los mecanismos del relato y sus silencios. Al interpretar esos vacíos narrativos y apropiarse de ellos, las comunidades fan ponen en juego una competencia crítica sobre los discursos que las atraviesan.

Esta omisión de representaciones *queer* o racializadas, y como resultado de una lectura en profundidad identificadora de sesgos, ha motivado la producción de múltiples *fanfictions* que reescriben el universo original desde ópticas inclusivas. Como señala Fowler, “...en la historia escolar tradicional, el internado, descrito como una institución homogeneizadora profundamente paranoica con respecto al deseo homosexual satisfecho, busca obstinadamente reprimir ese potencial *queer*” (Fowler, 2019), y este impulso represivo se ha convertido en catalizador creativo, sumado a las declaraciones transfóbicas de Rowling desde 2020. En este sentido, reimaginar al protagonista como un sujeto *queer* y/o racializado implica además de una transformación estética, un gesto de disidencia política, de resistencia simbólica al canon, que emplea las herramientas de la ficción para visibilizar exclusiones, impugnar discursos normativos y crear espacios narrativos donde las identidades marginalizadas sean representadas y celebradas. Así, el *fanfiction* constituye una práctica cultural que no sólo reescribe textos, sino que también reconfigura imaginarios colectivos (Salter and Stanfil, 2020).

Dentro de esta cultura participativa y en el marco específico de *Harry Potter*, el grupo de los Merodeadores –cuyo nombre viene dado por el propio *fandom* a raíz de la aparición del Mapa del Merodeador¹³ en los libros una vez se descubre quiénes hay detrás de su creación– constituye un ejemplo paradigmático de reescritura y reapropiación a partir de un canon escaso y poco desarrollado, campo de cultivo para el desarrollo de obras a partir de lecturas

13 Mapa que funciona como una herramienta crucial para el desarrollo de acontecimientos, pues indica el lugar exacto donde se encuentran las personas en todo momento.

críticas y profundas. Compuesto por los personajes James Potter –el padre de Harry–, Sirius Black –su padrino–, Remus Lupin y Peter Pettigrew, el grupo de los Merodeadores, que constituye la generación anterior a la de los protagonistas de la saga, es mencionado de forma muy superficial en las siete novelas que componen el corpus original y todavía más en las ocho adaptaciones cinematográficas, dejando la mayor parte de su historia en una cierta ambigüedad. Esta escasez de desarrollo narrativo es clave para que los fans adopten y expandan sus historias, que catalizan todos los núcleos narrativos desarrollados en el relato original (Haugtvedt, 2009). Muchas de las novelas creadas por los fans funcionan como una posibilidad de precuelas que evitan contradicciones directas y son ampliamente aceptadas dentro del *fandom* como parte de un “canon expandido” no oficial. La trama canónica no profundiza en temas transgresores en sí mismos, pero sí abre el debate a dilemas éticos como la traición, la exclusión racial, social y la discriminación por condicionantes físicos que pueden ser entendidos como enfermedades. Además, el contexto histórico de los Merodeadores, enmarcado en las décadas de los 1970 y 1980 y, diegéticamente, en la Primera Guerra Mágica¹⁴, proporciona un trasfondo idóneo para explorar problemáticas sociopolíticas con cierta distancia histórica, facilitando que los fans proyecten sus luchas sociales contemporáneas en un universo que explora la opresión, la resistencia y la justicia.

El *fandom* de los Merodeadores es prolífico en la creación de relaciones románticas no explícitas en el texto original. Relaciones desarrolladas por el *fandom* (*ships*) como *Wolfstar* (Sirius Black y Remus Lupin) o incluso *Jegulus* (James Potter y Regulus Black, hermano de Sirius Black) representan narrativas *queer* que ofrecen una reinterpretación de los vínculos entre personajes por parte de comunidades que no se ven reflejadas en las narrativas tradiciona-

14 La primera guerra del mundo mágico, llevada a cabo por la ascensión al poder de un joven Lord Voldemort y la ofensiva de la antigua Orden del Fénix.

les. En este sentido han sido estudiados los relatos que integran la homosexualidad (Tosenberger, 2008; Dow, 2020), la transexualidad (Duggan, 2022), la mayor presencia de personajes racializados (Petersen-Reed, 2019), o la representación de masculinidades que divergen de las convenciones heteronormativas (Duggan, 2017).

2.

LA REESCRITURA DEL CANON COMO POLÍTICA

En este marco, la reescritura del canon se entiende como un ejercicio de reconquista y reapropiación reflejo de la lectura en profundidad colectiva por parte de los fans. En este proceso de relectura, el *fandom* despliega tres dimensiones fundamentales plasmadas en dicha reescritura: la erosión del canon heterosexual, la legitimación de una historia alternativa y el desplazamiento de la autoridad narrativa hacia la comunidad fan.

Una de las intervenciones más visibles del *fandom* en la saga de *Harry Potter* ha sido la multiplicación de representaciones afectivas que contravienen la normatividad heterosexual del canon. Relatos como *Wolfstar* (Sirius Black + Remus Lupin), *Jegulus* (James Potter + Regulus Black) y *Drarry* (Draco Malfoy + Harry Potter) configuran parejas *queer* que no solo llenan un vacío de representación, sino que cuestionan activamente los modelos de relación promovidos por la autora original.

Estas configuraciones vinculares no son arbitrarias ni meramente especulativas, sino que surgen de una lectura minuciosa del texto fuente, donde las ambigüedades, silencios y afectos implícitos permiten imaginar otras posibilidades emocionales y sexuales para los personajes. A través de esta práctica, los fans practican la combinación de análisis textual y creación narrativa, aprendiendo a leer los códigos ideológicos del relato y a reformularlos desde una perspectiva inclusiva. En el caso de *Wolfstar*, por ejemplo, el

vínculo profundo entre Sirius y Remus, marcado por la lealtad, el sacrificio y la traición, ofrece un terreno fértil para la relectura romántica. De forma similar, *Drarry* resignifica la rivalidad entre Harry y Draco como una tensión homoerótica latente, mientras que *Jegulus* plantea una narrativa alternativa en la que la muerte prematura de Regulus no impide su reconstrucción como figura trágica y deseante. Estos *ships* operan como mecanismos de erosión del canon heterosexual, al desplazar el foco de atención de las relaciones heteronormativas oficiales —como *Romione* o *Hinny*— hacia vínculos más fluidos, complejos e inclusivos. En términos políticos, esta operación constituye un acto de resistencia simbólica que desnaturaliza la heterosexualidad como modelo único de afecto legítimo en la ficción juvenil. La multiplicación de *fanfics queer* no sólo representa una ampliación de posibilidades narrativas, sino también un posicionamiento ético frente a los límites del canon original y las posturas conservadoras de su autora.

Los personajes de James Potter, Sirius Black, Remus Lupin y Peter Pettigrew, apenas esbozados en la saga original, han sido adoptados por el *fandom* como protagonistas de tramas propias, complejas y emocionalmente densas. Esta reapropiación ha permitido construir una historia paralela que, si bien no contradice de manera directa el corpus oficial, sí lo complementa, reinterpreta y, en muchos casos, lo supera en términos de profundidad psicológica y diversidad temática. Obras como *All the Young Dudes* (MsKingBean89, 2018) ejemplifican este proceso de legitimación. Mediante una cronología extensa, una narrativa emocionalmente comprometida y una fidelidad estructural a los acontecimientos conocidos del canon, la obra funciona como una suerte de precuela no oficial que ha sido adoptada como “canon fan” por amplios sectores de la comunidad. La coherencia interna, el desarrollo verosímil de personajes y la resonancia afectiva que genera en sus lectores hacen que esta narrativa alternativa posea una autoridad simbólica que compite directamente con la versión autorizada de la autora original.

La apropiación y reinterpretación del canon por parte del *fandom* se extiende desde la escritura literaria hasta el arte visual. En este terreno, los fans desarrollan competencias visuales y narrativas propias de la alfabetización fílmica (Rubio-Marco y Marzal-Felici, 2025): analizan el lenguaje estético de la saga, identifican sus sesgos representacionales y los reconfiguran mediante nuevas propuestas iconográficas. Miles de artistas contribuyen activamente a la creación de un imaginario colectivo basado en la realidad alterna que los fans han construido, fundamentadas generalmente por ideas arquetípicas que encarnan los personajes o las tramas, o directamente por obras escritas por los propios miembros de la comunidad. Dando un paso más allá de la narrativa escrita, el *fanart* emerge como un pilar fundamental en la reconfiguración del universo de Harry Potter, pues no sólo complementa los vastos *fanfictions* que reinterpretan el canon, sino que se convierte en declaraciones artísticas potentes.

El *fanart* opera como una fuente dinámica de representación visual del imaginario colectivo en el *fandom* de Harry Potter. Si bien la comunidad cuenta con una vasta red de artistas-fan que contribuyen a la representación visual de este universo, es notable el impacto de @likeafuneral¹⁵, artista que ha influido significativamente en la consolidación del imaginario reciente¹⁶ de los Mero-deadores –especialmente *Wolfstar*–. En su obra, sin contradecir los elementos canónicos distintivos –como las cicatrices de Remus–, se toma licencias creativas al representar, por ejemplo, a Remus y James como personajes racializados¹⁷ o a Sirius con una estética caracterizada por el cabello largo y abundantes tatuajes y joyas.

15 Perfil anónimo de Instagram y X (Twitter).

16 Su arte lleva formando parte referencial del fandom desde 2022, aproximadamente, aunque su primera obra publicada no data de ninguna fecha.

17 Aunque el canon no define explícitamente el origen étnico de Remus Lupin ni de James Potter, una publicación en X (anteriormente Twitter) del usuario, eliminada al 29 de julio de 2025, sugería para ellos ascendencia paquistaní e hindi, respectivamente.

Estos atributos han sido heredados por numerosos artistas, convirtiendo a los personajes en reconocibles incluso cuando están insertados en universos alternativos no-mágicos o se les ha cambiado el género. La adopción y replicación de estos rasgos visuales —desde la racialización de personajes como Remus y James hasta la estética distintiva de Sirius— demuestran cómo la iniciativa creativa de un artista puede permear en el canon oficial y consolidar otro ampliamente aceptado. Desde esta perspectiva, puede decirse que las creaciones fan no sólo reescriben los textos, sino que también reescriben sus jerarquías. Lo que se considera “canon” deja de ser exclusivamente aquello que ha sido legitimado por la autora o la editorial, y pasa a ser también aquello que ha sido adoptado, difundido y resignificado por la comunidad lectora. Este fenómeno produce lo que podríamos llamar una *descentralización del canon*, donde las narrativas de fans no son meras adiciones decorativas, sino disputas simbólicas sobre lo que merece ser contado, representado y valorado.

En este escenario, el canon ya no es definido exclusivamente por la autoría legal o editorial, sino por la legitimidad cultural otorgada por las comunidades lectoras. Lo que se considera “auténtico” ya no depende de su origen, sino de su recepción, su coherencia interna y su capacidad de generar identificación. En este sentido, el *fanfiction* opera como un desplazamiento cultural que traslada el centro de autoridad desde la autora hacia los lectores, que dejan de ser consumidores pasivos para convertirse en agentes activos de producción simbólica. La pregunta por “quién tiene la autoridad” deja de tener una única respuesta y se vuelve, como todo en el *fandom*, un terreno de negociación colectiva.

La irrupción de la cultura participativa y de las prácticas de escritura transformativa ha provocado una profunda reconfiguración en la forma en que entendemos la autoría literaria. En este nuevo ecosistema digital, la figura del autor tradicional —concebida como entidad individual, original y con autoridad única sobre

su obra— se ve erosionada por una multiplicidad de voces, sensibilidades y prácticas colaborativas que desestabilizan los cimientos del paradigma moderno de la creación textual. Esta transformación no es menor: afecta no sólo a los mecanismos de producción cultural, sino también a las estructuras simbólicas que sostienen la legitimidad, el reconocimiento y el valor en el campo literario.

En este sentido, las narrativas fan no pueden ser comprendidas adecuadamente si se las analiza desde las categorías tradicionales de la literatura “derivada” o “no oficial”. Por el contrario, lo que está en juego en este fenómeno es una transformación estructural del concepto de autoría. El creador fan se posiciona, paradójicamente, como un autor invisible: a menudo no firma con su nombre real, ni busca reconocimiento institucional, y aun así —o justamente por eso— logra construir un relato con autoridad simbólica dentro de su comunidad. Su anonimato no le resta legitimidad; más bien, enfatiza la dimensión colectiva, afectiva y horizontal del proceso creativo. Esta figura autoral descentrada se aleja de la lógica del genio individual y se aproxima a la del “autor distribuido”, tal como lo proponen los estudios de la cultura digital, donde la creación se entiende como un entramado de influencias, colaboraciones y relecturas, resultando en el desarrollo de una red transmedia (Scolari, 2018) en la que los participantes adquieren conocimientos narrativos, técnicos y críticos a través de la práctica colaborativa.

Estas historias no son simplemente “alternativas” en un sentido anecdótico, sino que expresan una crítica estructural a las formas de representación impuestas por el canon. Lo que está en juego, entonces, no es sólo qué historias se cuentan, sino *quién tiene derecho a contarlas*. Esta es la pregunta fundamental que plantea el fenómeno: ¿quién posee la autoridad para decidir qué es legítimo en un universo ficcional compartido?

La respuesta que ofrece el *fandom* es contundente: la autoridad ya no reside únicamente en la autoría original, sino en la capacidad de una narrativa para generar resonancia emocional, coherencia

interna y reconocimiento colectivo. En otras palabras, el canon ya no se impone desde arriba, sino que se construye desde abajo, desde el afecto, la identificación y el deseo de representación. Este giro cultural tiene implicaciones profundas no sólo para la literatura, sino también para la teoría de la propiedad intelectual. En la medida en que las obras fan no buscan generalmente lucro, sino participación y reconocimiento simbólico, su lógica desafía los marcos legales tradicionales que regulan la autoría en términos de exclusividad, originalidad y derecho propietario.

Repensar la autoría en la era digital implica, por tanto, cuestionar la centralidad del autor-individuo y explorar modelos alternativos que reconozcan la cocreación, la circulación afectiva y la legitimación comunitaria como formas válidas de producción cultural. La autoría ya no es una categoría jurídica cerrada, sino un espacio de negociación y disputa donde confluyen múltiples agencias: la del creador original, la del fan que reinterpreta, la del lector que comenta, y la de la plataforma que aloja y distribuye. En este entramado, la obra se convierte en un nodo dinámico, una zona de tránsito donde los significados son inestables, reconfigurables y abiertos a la resignificación constante.

3.

CONCLUSIONES

A medida que se recorren las múltiples formas en que el *fandom* reimagina el universo de *Harry Potter*, resulta difícil no detenerse a pensar en el ejercicio de juicio que se activa cuando una comunidad decide contar las cosas de otra manera. Este fenómeno ha dado lugar a situaciones en las que el contenido generado por fans precede, e incluso sustituye, al consumo de la obra original.

Esta postura no tan solo refleja la actitud –cada vez más– extendida dentro del *fandom* de desvinculación intencionada de la

obra original como respuesta a posicionamientos ideológicos problemáticos o conflictivos optando en su lugar por contenidos creados por fans, sino que también pone de manifiesto la respuesta a una lectura crítica de la ficción fuente que pone de manifiesto un ejercicio de alfabetización mediática. Estas narrativas no solo amplían el universo ficcional, sino que lo replantean desde ópticas más inclusivas. Este comportamiento sugiere que el *fanfiction* puede funcionar como una forma de desplazamiento cultural, en la que las personas lectoras prioricen textos que sintonicen con sus principios éticos y políticos creados en un espacio tolerante a aquellos consagrados por el canon. Tal y como señalan Rubio-Marco y Marzal-Felici, “la alfabetización fílmica es esencial para la formación de una ciudadanía crítica, con capacidad para deconstruir los mensajes audiovisuales que nos rodean, con independencia de que se trate de discursos informativos, documentales, publicitarios o de ficción” (2025: 350).

La práctica del *fanfiction*, lejos de limitarse a la reescritura lúdica, se consolida como un espacio de pensamiento crítico y aprendizaje colectivo donde los usuarios experimentan con los lenguajes del medio, negocian significados y elaboran discursos alternativos. Estas dinámicas de cocreación y debate reflejan las competencias clave de la Alfabetización Mediática e Informativa: el acceso, la comprensión, la evaluación y la producción de mensajes, integradas en una práctica que combina el placer estético con la reflexión ética y política. El giro en la relación entre lectores y textos se inscribe en un contexto más amplio de disolución de la figura autoral, motivado tanto por la controversia pública como por la irrupción de prácticas narrativas colectivas. Se evidencia que el *fandom* ya no es únicamente un espacio de consumo compartido, sino un entorno narrativo con sus lógicas propias de producción, legitimación y afecto, a través del cual configurar un espacio de alfabetización cultural y mediática donde mirar, interpretar y crear se funden en una misma acción.

El fenómeno de los productos artísticos creados por los fans no solo transforma un universo narrativo desde lógicas inclusivas, sino que se configura como un escenario fértil para el desarrollo de competencias críticas y creativas en torno a la cultura digital. Estas prácticas permiten a quienes leen convertirse en productores de sentido, con herramientas para cuestionar discursos hegemónicos, disputar la autoridad autoral y construir representaciones diversas. En este contexto, el *fandom* emerge como un entorno de aprendizaje compartido donde se articulan prácticas que confluyen en la construcción de un imaginario colectivo, abriendo la posibilidad de imaginar otros modos de contar, habitar y transformar la cultura desde una participación horizontal, desarrollando una mirada crítica sobre la cultura popular, abriendo caminos hacia una educación mediática inclusiva y emancipadora.

BLOQUE II.

Propuestas para el desarrollo de la AMI

15 | Una educación mediática que desinforma

Joan Ferrés Prats, Universitat Pompeu Fabra, joan.ferres@upf.edu

Resumen

La mente es el eje de toda experiencia mediática. Paradójicamente no forma parte de la educación mediática.

La obsesión por las últimas novedades en torno a la IA contrasta con el olvido de contenidos sobre la inteligencia natural descubiertos hace décadas.

El pensamiento crítico es un concepto central en los currículos, pese a que hace 30 años Damasio descubrió que el pensamiento sin emoción es ineficaz para la toma de decisiones. Se habla de las emociones como algo que necesita ser regulado por la razón, nunca como algo imprescindible para que funcione la razón.

Los contenidos sobre la razón no incluyen contenidos sobre los límites de la razón, pese a que los sesgos cognitivos fueron descubiertos hace cincuenta años.

Abstract

Media education that misinforms

The mind is the core of all media experiences. Paradoxically, it is not part of media education.

The obsession with the latest developments in AI contrasts with the neglect of content on natural intelligence discovered decades ago.

Critical thinking is a central concept in curricula, even though 30 years ago Damasio discovered that thinking without emotion is ineffective for decision-making. Emotions are talked about as something that needs to be regulated by reason, never as something essential for reason to function.

Content on reason does not include content on the limits of reason, even though cognitive biases were discovered fifty years ago.

1.

CONTRADICCIONES DE LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA

Con el paso de los años la educación mediática ha ido pagando peajes a la actualidad. Con frecuencia los profesionales de la educación mediática, a la hora de revisar y actualizar los parámetros de su funcionamiento, no han sabido compaginar la atención que había que prestar en cada caso a la aparición de nuevas tecnologías y de nuevas prácticas comunicativas con el mantenimiento de lo que es permanente y esencial.

En la actualidad, si se analizan la literatura académica y los proyectos de intervención en este ámbito se llega a la conclusión de que los profesionales de la educación mediática deberían limitarse a hacer frente a los nuevos retos de la inteligencia emocional (IA) y a subsanar los problemas crecientes derivados de los procesos de desinformación.

Los defensores de este planteamiento no suelen ser conscientes de que caen en una serie de contradicciones. Se supone que la inteligencia artificial (IA) es una prótesis o ampliación de la inteligencia natural. Pues bien, la obsesión por no perder el tren de los últimos avances tecnológicos en cuanto a la inteligencia artificial está impidiendo prestar atención a descubrimientos sobre la inteligencia natural que fueron hechos hace décadas.

Esta contradicción comporta otra, consecuencia de la primera, y es que los profesionales de la educación mediática están luchando contra la desinformación sin ser conscientes de que ellos mismos están desinformando, y lo están haciendo en un ámbito tan importante como el del funcionamiento de la mente. Paradójicamente la mente humana, que es el eje en torno al que giran todas las experiencias mediáticas, no forma parte de la educación mediática como objeto de estudio.

De entrada, para poner de manifiesto estas carencias basta destacar el uso que se está haciendo en los currículos de educación mediática de palabras como cerebro o mente. Se recurre a ellas en relación con las tecnologías. Se habla, por ejemplo, de herramientas que amplían las capacidades mentales (Grizzle et al., 2023: 92). En la misma línea, se recurre al cerebro para comprender el funcionamiento de la inteligencia artificial (IA) (Grizzle et al., 2023: 307 y 330). En definitiva, no se hace referencia al cerebro para comprender cómo funciona, sino para saber cómo funciona la inteligencia artificial.

La conclusión paradójica de estas contradicciones es que para servir al fin de la educación mediática (mentes críticas, mentes sanas) se atiende solo a los medios. En otras palabras, se hace una aproximación académica a la experiencia mediática, entendida como un proceso de interacción entre múltiples elementos, dejando fuera del estudio al elemento central. Se está desinformando, pues, en torno al funcionamiento de la mente, y se está haciendo de dos maneras, por omisión y por equívoco.

Por una parte, hay contenidos que no forman parte de los currículos escolares ni de los de la educación mediática pese a que son sumamente relevantes (imprescindibles, habría que decir) para la comprensión de uno mismo, y pese a que hace décadas que fueron descubiertos. Por otra, hay conceptos y expresiones a los que se recurre con frecuencia en estos currículos, pese a que no se adecuan a la realidad o son equívocos, en el sentido de que entran en contradicción manifiesta con algunos de estos descubrimientos.

El resultado, recurriendo al significativo título de un libro del psicólogo social Timothy D. Wilson (2002), es que somos *Strangers to ourselves*, unos desconocidos para nosotros mismos. En el mejor de los casos hoy las personas abandonan el mundo académico conociéndolo todo, menos lo más importante: a ellas mismas.

En las páginas que siguen se afrontan cinco contenidos relacionados con el funcionamiento de la mente en los que el sistema educativo y la educación mediática están desinformando por omisión y/o por equivoco.

El análisis se realiza confrontando algunas aportaciones de los más relevantes científicos de la mente con documentos significativos del sistema educativo. Por una parte, el *Real Decreto por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria* (BOE, 2022) y el equivalente de la Educación Secundaria, documentos clave para aproximarse a la LOMLOE, la última remodelación del sistema educativo, realizada en 2022.

Por otra parte, las aportaciones de los científicos se confrontan con los contenidos de los dos currículos de educación mediática más reconocidos en el ámbito hispano, el de Alfabetización Mediática e Informativa de la UNESCO, *Pensar críticamente, hacer clic sabiamente. Ciudadanía alfabetizada en medios e información* (Grizzle, A. et al., 2023), traducido a más de 30 idiomas, y el de la red Alfamed, *Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática* (Aguaded et al., 2021), utilizado como mínimo en los 22 países de Europa, América Latina y el Caribe que conforman la red Alfamed.

2. ÁMBITOS DE LA DESINFORMACIÓN

2.1. La marginación del inconsciente

Existe una enorme discrepancia entre las aportaciones que han hecho los científicos sobre el funcionamiento de la mente durante las últimas décadas y las conclusiones que se desprenden, de manera explícita o implícita, de los documentos de los profesionales de la educación (mediática). Esta discrepancia se comprueba, por ejemplo, si se analiza la importancia que los científicos de la mente otorgan al inconsciente y la escasa o nula atención que se le presta en el sistema educativo y en la educación mediática.

Si se analizan los resultados de las investigaciones sobre el funcionamiento del cerebro realizadas durante las últimas décadas se llega a la conclusión de que una gran parte de los procesos mentales tienen lugar fuera del ámbito de la conciencia.

Algunos de los expertos consideran que tan solo el 5% del comportamiento humano se produce en el ámbito de la conciencia (Chartrand y Bargh, 1999). Lo corroboran otros científicos. “Una gran parte del funcionamiento cerebral ocurre al margen del control y el plano conscientes” (Gazzaniga, 2012: 105). “La mayor parte de las decisiones que se adoptan tienen un responsable: el inconsciente» (Bachrach, 2012: 31).

Es sorprendente la radicalidad con la que se expresan al respecto algunos científicos de la mente: “Freud tenía razón cuando describió la conciencia como la punta del *iceberg* mental” (LeDoux, 1999: 20). “El yo consciente es el personaje más secundario del cerebro” (Eagleman, 2013: 123). Y en otro momento: “La mente consciente no es la que lleva el timón de nuestra vida” (Eagleman, 2013: 233).

En contrapartida, en los dos grandes currículos de educación mediática que se han analizado para este trabajo aparecen solo cinco términos relacionados con el campo semántico del incons-

ciente. Y en todos los casos son apariciones anecdóticas. Nunca se hace referencia al inconsciente como un contenido mental que tenga que ser estudiado. De los currículos educativos y de los de la educación mediática se desprende, pues, que la actividad de la mente se reduce a la de la consciencia, siguiendo el paradigma cartesiano que ha imperado en Occidente durante los últimos tres siglos.

Esta discrepancia no sería preocupante si la consciencia y el inconsciente fueran dos entidades autónomas e independientes que actuaran en espacios y tiempos diferenciados. Por ejemplo, si la consciencia tomara el mando durante el día, haciéndose cargo de los procesos cognitivos y de la toma de decisiones, y el inconsciente se limitase a intervenir durante la noche, en los procesos oníricos.

Pero las cosas no son así. La consciencia y el inconsciente se condicionan y se interfieren en todo momento. El inconsciente hace acto de presencia en todos los juicios y en la toma de todas las decisiones: “Las decisiones suceden antes de que parezca que las tomamos. De hecho, los juicios inconscientes no sólo suceden antes que los conscientes, sino que, además, los orientan” (Zaltman, 2003: 95).

No hay duda, pues, en cuanto a la pertinencia de la denuncia contra el sistema educativo por desinformación en torno al inconsciente. Tampoco debería haberlas en cuanto a la gravedad de las consecuencias de esta carencia: “La consciencia solo podrá ser comprendida si se estudian los procesos del inconsciente que la hacen posible” (LeDoux, 1999: 30). Si las cosas son como afirma Joseph LeDoux, la desinformación sobre el inconsciente tiene graves consecuencias para el desarrollo personal: atendiendo solo a la consciencia, el sistema educativo está impidiendo que se pueda comprender tanto el inconsciente como la propia consciencia y, en consecuencia, está impidiendo que la persona se pueda comprender y gestionar a sí misma de manera autónoma.

2.2.

Dos sistemas de procesamiento de las emociones

El reduccionismo que el sistema educativo realiza con la mente, limitándola a la conciencia, tiene su correlato en el ámbito del pensamiento. Para el sistema educativo el concepto de pensamiento es unívoco, no admite matices o diferenciaciones. O se piensa o no se piensa.

En contrapartida, los científicos de la mente hablan de dos sistemas mentales, el sistema 1 y el sistema 2, a los que corresponden dos tipos de pensamiento: pensar rápido y pensar despacio (Kahneman, 2012).

Según los científicos, hay un sistema de pensamiento rápido, que es inconsciente, automático, enfrentado a un sistema lento, que es reflexivo, consciente, deliberativo. El primero recurre a atajos, sacrifica la precisión a la inmediatez. El segundo es elaborado, sopesa los pros y los contras de cada opción

El sistema 1 y el sistema 2, conocidos también como el sistema de los automatismos y el sistema deliberativo, interaccionan entre ellos, se condicionan mutuamente, se complementan y se interfieren, según los casos.

Durante siglos de evolución el sistema 1 fue vital para la supervivencia de la especie, tomando de manera automática decisiones inmediatas en situaciones conflictivas que no admitían dilación.

El sistema 2 apareció más tarde, como un regalo de la evolución, y es el que nos distingue como especie. Pero sería un error pensar que el sistema 2 es autónomo e independiente del sistema 1. En palabras del biólogo celular Bruce Lipton (2012), “el inconsciente es un procesador de información un millón de veces más rápido que la mente consciente”. En consecuencia, incluso en aquellos casos en los que las decisiones son reflexivas, deliberativas, la mente consciente está condicionada por el sistema de los automatismos, que se activa mucho antes y tiñe de valor emocio-

nal los elementos que están en juego en el juicio o en la decisión (LeDoux, 1999).

La importancia que los científicos de la mente otorgan al sistema de los automatismos no admite dudas si se atiende lo que afirma Daniel Kahneman, psicólogo israelí-estadounidense, ganador del Premio Nobel de Economía el año 2002, refiriéndose al sistema deliberativo: “Es un personaje secundario que se cree protagonista” (Kahneman, 2012: 48).

Paradójicamente en el sistema educativo tan solo se presta atención a este personaje secundario que se considera protagonista. En los currículos de educación mediática de la UNESCO y de Alfamed (Grizzle et al., 2023; Aguaded et al., 2021) aparecen 15 términos del campo semántico de los automatismos. Estos términos están asociados, en todos los casos, con las tecnologías, nunca con los procesos mentales de las personas que interaccionan con ellas. Es una nueva prueba de que se pretende educar la mente aproximándose académicamente a todo menos a la propia mente. Y es una nueva prueba de que para gestionar la mente es imprescindible el conocimiento de todos y cada uno de los componentes de la arquitectura mental.

De nuevo en este caso, al reducir la mente al sistema deliberativo se está impidiendo no solo el conocimiento y la gestión del sistema de los automatismos, sino también el conocimiento y la gestión del propio sistema deliberativo. Y todo ello redundando en la difícil gestión de fenómenos tan relevantes en la educación mediática como los prejuicios y los estereotipos.

Si es cierto que el sistema de los automatismos se activa siempre antes que el sistema deliberativo, hay que concluir que el cerebro es con frecuencia fuente de desinformación, porque el prejuicio se activa siempre antes que el juicio. En el mejor de los casos, todo juicio está condicionado por el prejuicio.

Nuestro cerebro es el combustible del que se alimenta la desinformación. El cerebro humano propicia la desinformación

porque no ha evolucionado con el objetivo primordial de garantizar la verdad, sino con el de ponerse al servicio de su propietario (Fine, 2006: 13). Para conseguirlo, el deporte favorito del sistema de los automatismos es “saltar a las conclusiones” (Kahneman, 2012: 109), sobre todo cuando la información de la que dispone es muy escasa y cuando busca prioritariamente información que certifique el propio punto de vista. “Cuando actúa el Sistema 1, la conclusión viene primero y los argumentos después” (Kahneman, 2012: 66).

2.3.

El pensamiento crítico

Existe un mayoritario acuerdo tácito entre los educadores en general y los profesionales de la educación mediática en particular en aceptar que el pensamiento crítico debería ser el objetivo último de la educación.

Pocos profesionales de la educación mediática son conscientes de la contradicción que existe entre la importancia que otorgan a la inteligencia artificial y la consideración del pensamiento crítico como objetivo prioritario de la función docente.

El hecho de reconocer la inteligencia artificial como la más reciente de las grandes innovaciones tecnológicas contrasta con la negligencia ante un descubrimiento de la neurociencia relacionado con la inteligencia natural, realizado hace más de tres décadas, en el que se ponían de manifiesto los límites de la razón y del pensamiento.

Elliot es el nombre con el que se conoce a uno de los doce pacientes medioventrales a los que trató Antonio Damasio, neurocientífico portugués afincado en Estados Unidos, en la década de los 90. Todos estos pacientes mantenían intactas sus facultades superiores, entre ellas la de pensar y razonar, la comprensión y la atención, el cálculo, el dominio del lenguaje, la lógica formal y la

memoria funcional. En cuanto a Elliot, disponía incluso de un CI de rango superior. Pero todos ellos tenían serios déficits en la corteza ventromedial, el área responsable de integrar las emociones en la toma de decisiones.

En el caso de Elliot la corteza ventromedial le había sido extirpada a causa de un cáncer. La consecuencia fue un cambio radical en su personalidad. Una persona inteligente y eficaz, feliz en su matrimonio, con un trabajo gratificante y una envidiable posición social pasó a tomar continuamente malas decisiones en todos los ámbitos de su vida, perdió reiteradamente su puesto de trabajo, se casó y se divorció en reiteradas ocasiones y acabó en la bancarrota. Todo ello pese a mantener intactas sus facultades superiores. Para que se produjera esta catástrofe bastó la pérdida de la corteza ventromedial, a la que corresponden funciones como “la estimulación de las emociones y la anticipación de las recompensas” (Mariño, 2023: 34).

Pues bien, aunque todos estos pacientes, Elliot incluido, eran capaces de hacer unas elucubraciones impecables, eran incapaces de movilizarse, de convertir los pensamientos en decisiones. Sus razonamientos no se traducían en acciones. “La sangre fría del razonamiento les impedía asignar valores diferentes a opciones diferentes” (Damasio, 1996: 61).

La anticipación del placer es un componente esencial de la toma de decisiones. El problema de los pacientes ventromediales cuando valoran cada una de las opciones que están en juego en la toma de una decisión es que no son capaces de anticipar cómo se van a sentir si eligen cada una de ellas (Klein, 2004: 59). Sin la anticipación emocional los pensamientos no se traducen en comportamientos (Damasio, 1996: 205-207; Ratey, 2003: 357-358).

De los estudios de Antonio Damasio en torno a los enfermos medioventrales se desprende, pues, que el sistema educativo y la educación mediática desinforman por equívoco cuando equiparan la competencia mediática con la adquisición del pensamiento crítico.

co. El título del currículo de la UNESCO, *Pensar críticamente, hacer clic sabiamente*, da a entender que el pensamiento crítico garantiza una adecuada toma de decisiones: si se consigue que las personas piensen críticamente, actuarán sabiamente.

La ciencia del cerebro ha denunciado la falacia de este planteamiento. Damasio (2012: 154) afirma taxativamente que “la mayor parte de nuestra inteligencia se funda en las emociones. Tomamos decisiones basándonos en emociones (...) Si me fuese extirpada toda capacidad de emoción, no podría tomar decisiones. Tendría un comportamiento inadecuado en lo personal y en lo social”.

Damasio concluyó que la razón y la emoción se necesitan mutuamente. El pensamiento es imprescindible pero insuficiente para garantizar una acción madura y eficaz. El pensamiento por sí solo no moviliza. Por muy crítico que sea, el pensamiento solo es efectivo cuando es afectivo, cuando se transforma en actitud. La actitud incorpora el *drive*, entendido como impulso, como predisposición a actuar en una dirección. La razón, por su parte, ha de garantizar que la dirección sea la adecuada.

2.4.

La interacción entre la razón y la emoción

No cabe duda de que en los últimos años tanto en los currículos escolares como en los de educación mediática ha habido un avance significativo en cuanto al reconocimiento de la importancia de las emociones en los procesos mentales. En el *Real Decreto por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria* (BOE, 2022) hay 90 referencias al ámbito de las emociones. En el currículo de Alfamed (Aguaded et al., 2021) hay 42 referencias y en el de la UNESCO (Grizzle et al, 2023) hay 24. Además, en este caso el currículo de Alfabetización Mediática e Informacional se vincula con el de Alfabetización Social y Emocional.

Pese a los avances, hay que reconocer serias carencias y algunos equívocos en estas aproximaciones. Las emociones han sido incorporadas en los currículos académicos como un contenido específico de aprendizaje, pero se sigue olvidando que son un requisito imprescindible para que se produzca cualquier tipo de aprendizaje.

Por otra parte, las emociones han sido incorporadas como una fuerza que necesita ser controlada o regulada por la razón para garantizar una relación madura de la persona consigo misma y con los demás, evitando comportamientos como el *bullying* o los discursos del odio. Pero se olvida que las emociones son también un impulso imprescindible para activar la razón y para garantizar que el pensamiento se convierta en acción.

El cerebro es una red de redes, un sistema de sistemas. Aunque los componentes del cerebro humano sean unidades especializadas, ninguna de ellas puede funcionar adecuadamente si no es en interacción con las demás.

En la ciencia del cerebro, al contrario de lo que suele ocurrir en el sistema educativo, las dualidades y las antinomias no se resuelven mediante el acierto al elegir el polo más adecuado, sino mediante la capacidad de la integración de los polos en conflicto.

La razón es imprescindible para regular las emociones (Sigman, 2015: 56). La emoción es imprescindible para impulsar los razonamientos y traducirlos en comportamientos: “La razón sin emoción es impotente” (Lehrer, 2009: 26).

Las ciencias del cerebro apuestan por enfrentarse a los conflictos con soluciones integradoras. El ser humano ha de ser movido por una emoción guiada por la emoción.

La emoción es imprescindible para que nos movilicemos. La razón es imprescindible para que nos movilicemos en la dirección más adecuada.

No se trata solo de que los circuitos inferiores tengan que ser controlados por los superiores. Se trata también de que los circuitos superiores no pueden alcanzar la excelencia sin la ayuda de los inferiores. “Las emociones constituyen el fundamento de todo lo que hacemos, incluso el razonar» (Maturana y Bloch, 1998: 137). Y más explícito: “El sentimiento es un componente integral de la maquinaria de la razón” (Damasio, 1996: 9). En la misma línea, “determinados aspectos del proceso de la emoción y del sentimiento son indispensables para la racionalidad” (Damasio, 1996: 10).

Si las cosas son así, es un equívoco que en la educación mediática se hable de “una publicidad emocional contrapuesta a la publicidad racional, sobre todo en el ámbito de la política” (Grizzle et al, 2023, p. 295). No se puede presentar lo racional y lo emocional como alternativas, como realidades contrapuestas, si se necesitan mutuamente para ser eficaces. Un argumento solo puede movilizar a una persona si tiene una carga emocional para ella.

2.5.

Los sesgos cognitivos

Antonio Damasio (1996: 181) puso en cuarentena el paradigma cartesiano destacando que “nuestras estrategias de razonamiento son defectuosas”. Mucho más radical sería otro científico, Stuart Sutherland (2015: 9), al que el propio Damasio rindió pleitesía, escribiendo: “Con todos mis respetos hacia Aristóteles, cabe afirmar que la conducta irracional no es la excepción sino la norma”.

No es posible sacar el máximo rendimiento de la razón sin conocer y gestionar sus límites, expresados en los heurísticos y los sesgos cognitivos (Kahneman, Sibony y Sunstein, 2021; Aberkane, 2016: 314-316; Pariser, 2017 [2012]: 78-81; Williams, 2021: 116-117). El requisito imprescindible para un comportamiento racional es conocer y gestionar la irracionalidad como “enemigo interior” (Sutherland, 2015).

Cuando los expertos hablan de sesgos cognitivos se refieren a desviaciones sistemáticas de la racionalidad que afectan a nuestros juicios y a nuestras decisiones. Los sesgos nos llevan a cometer unos errores que se podrán evitar porque son sistemáticos y pre-visibles (Thaler y Sunsteix, 2011; Kahneman, 2012). El comportamiento humano está condicionado por estos sesgos, incluso cuando parece racional.

En los dos currículos de educación mediática aparecen 29 términos vinculados con el campo semántico de los sesgos, pero en muchos de estos casos no se está hablando de sesgos cognitivos y en todos los casos se hace referencia a sesgos que el usuario debería identificar en los mensajes mediáticos, nunca de sesgos cognitivos que condicionan su mente cuando interactúa críticamente con estos mensajes.

La mente crítica lo debería ser ante todo respecto a sí misma. Para que una persona sea competente mediáticamente no basta que sepa responder a la pregunta “¿Qué digo yo sobre el mensaje?”. Es imprescindible que sea competente al preguntarse: “¿Qué dice el mensaje sobre mí?”.

La gravedad de la desinformación en torno a los sesgos cognitivos se incrementa por el hecho de que el mundo académico está ignorando descubrimientos científicos que fueron realizados hace cincuenta años.

Efectivamente, han transcurrido más de cinco décadas desde que Daniel Kahneman y Amos Tversky (1974) iniciaron sus investigaciones sobre los sesgos cognitivos. Hoy están científicamente documentados sesgos cognitivos como el de confirmación, el efecto anclaje, el sesgo de repetición, la heurística de disponibilidad, el sesgo de reciprocidad, el efecto halo, el sesgo de grupo, la ilusión de control, el sesgo de representatividad, el efecto del falso consenso, el sesgo de creencia y muchos más. Ninguno de ellos aparece en los currículos de educación mediática.

3.

JUSTIFICACIÓN DE LA REIVINDICACIÓN

Para finalizar estas páginas, tres breves consideraciones para dar más fuerza a las reivindicaciones que se han hecho hasta ahora. En primer lugar, ya se ha indicado que una de las consecuencias más negativas de la desinformación que propician el sistema educativo y la educación mediática en torno al funcionamiento de la mente es que impiden al educando acceder al conocimiento más importante: el conocimiento de sí mismo.

Por otra parte, si la mente es el eje en torno al que giran todas las experiencias mediáticas, y en el aula se atienden todos los componentes de esta experiencia excepto el funcionamiento de la mente, la educación mediática no tiene ninguna posibilidad de de éxito al tratar de formar personas competentes en este ámbito.

Una última consideración. La extraordinaria fuerza económica y cultural de las Big Tech se sustenta en buena medida en el uso de unos conocimientos sin precedentes en torno al funcionamiento de la mente, unos conocimientos basados en los descubrimientos de la neurociencia y en los Big Data. Si el mundo académico no incorpora estos conocimientos, los está dejando en manos del mercado. Paradójicamente, aunque el sistema educativo aparente ser crítico con las grandes empresas tecnológicas, de hecho les está haciendo el juego.

El historiador Yubal Harari (2024: 451) sintetiza brillantemente las consecuencias de haber dejado las tecnologías en manos del mercado: “Cuanto más hablo con la IA, mejor me conoce esta, lo que le permite ganarse mi confianza, refinar sus argumentos e ir modificando mis opiniones”.

En definitiva, hoy las personas se aproximan a las tecnologías privadas de conocimientos sobre ellas mismas. Cuanto más tiempo dedican a las tecnologías, más conocimientos sobre ellas mismas

facilitan a la inteligencia artificial, y cuanto más las conoce la inteligencia artificial, más oportunidades tiene para manipularlas.

En las experiencias mediáticas se corre, pues, el riesgo de estar alimentando al monstruo que nos devora.

16 | La Alfabetización Mediática e Informacional frente a la desinformación electoral: diagnóstico y recomendaciones¹⁸

Andreu Casero-Ripollés, Universitat Jaume I, Castellón, casero@uji.es

Gonzalo Peña-Ascacíbar, Universitat Jaume I, Castellón, gpena@uji.es

Resumen

La desinformación electoral afecta a un proceso fundamental de la democracia representativa. En este sentido, puede generar consecuencias negativas consistentes en el desprestigio de los adversarios políticos, la alteración de la decisión de voto de la ciudadanía y la deslegitimación de las instituciones. Por ello, es necesario el impulso de estrategias para contrarrestar este fenómeno. Entre ellas sobresale la Alfabetización Mediática e Informacional.

¹⁸ Este trabajo forma parte del proyecto de investigación con referencia CIPROM/2023/41, financiado por la Generalitat Valenciana dentro del programa Prometeo.

El objetivo de este capítulo es doble. Por un lado, se explora la capacidad de adaptación de este recurso a las características específicas de la desinformación electoral y, por otro, se formulan recomendaciones sobre su implementación.

Abstract

Media and Information Literacy in the Face of Electoral Disinformation: Diagnosis and Recommendations

Electoral disinformation affects a fundamental process of representative democracy. In this sense, it can have negative consequences, such as discrediting political opponents, altering citizens' voting decisions, and delegitimizing institutions. Therefore, it is necessary to promote strategies to counteract this phenomenon. Among these, media and information literacy stands out. The objective of this chapter is twofold. On the one hand, it explores the adaptability of this resource to the specific characteristics of electoral disinformation and, on the other, it formulates recommendations for its implementation.

1.

INTRODUCCIÓN

En la edición de 2024 de su Informe sobre Riesgos Globales, el Foro Económico Mundial, a partir de la opinión de 900 expertos, identificó la desinformación como la principal amenaza para nuestras sociedades en los próximos años tanto a corto como a largo plazo (World Economic Forum, 2024). La difusión de informaciones falsas no es un fenómeno nuevo (Ferrández-Mas y Puentes-Rivera, 2025), aunque su volumen y alcance se han incrementado notablemente con la llegada de la digitalización asumiendo un extraordinario protagonismo. Algo que la crisis

del periodismo y el auge de la inteligencia artificial generativa han acentuado. Las consecuencias de la desinformación se manifiestan en múltiples efectos adversos que fomentan la inestabilidad y socavan la confianza ciudadana en la gobernanza.

En los últimos años, a consecuencia de su expansión, la desinformación se ha diversificado generando varias modalidades integradas dentro de los desórdenes informativos (Bennett y Livingston, 2018). Una de las más relevantes es la desinformación electoral, que afecta a uno de los momentos claves de la democracia. Su incidencia en este ámbito provoca importantes efectos de carácter político, como la debilitación de las instituciones, así como de orden social, como la alteración de las decisiones de voto de la ciudadanía (Casero-Ripollés, 2026). Por ello, es fundamental explorar sus características y plantear posibles instrumentos para combatirla y fomentar la suficiente resiliencia para hacer frente a esta problemática minimizando sus repercusiones. Una de las principales vías para lograrlo es la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI).

El objetivo de este capítulo se basa, en primer lugar, en explorar la adaptación de la AMI a las características distintivas de la desinformación electoral. Por otra parte, se ofrecen una serie de recomendaciones sobre la implementación de la AMI en este campo para mejorar su eficacia. De esta forma, se pretende contribuir a mejorar la comprensión de cómo una formación integral de la población puede constituir una de las vías preferentes para generar una ciudadanía más crítica, resistente e invulnerable frente a los contenidos engañosos durante los procesos electorales.

2.

LA DESINFORMACIÓN ELECTORAL

La desinformación que se produce durante las campañas electorales afecta a uno de los momentos clave de la democracia re-

presentativa. Las elecciones constituyen uno de los ingredientes fundamentales que garantiza el correcto funcionamiento de este régimen político. Incluso en las concepciones mínimas de la democracia (Przeworski, 2019), las elecciones se sitúan como elemento irrenunciable. Por ello, la incidencia de los contenidos falsos durante estos períodos puede tener una alta relevancia y unas importantes consecuencias.

Las campañas del Brexit y las presidenciales de Estados Unidos en 2016 se sitúan en los orígenes del uso de la desinformación a gran escala en los procesos electorales (Allcott y Gentzkow, 2017; Freelon y Wells, 2020). Estos eventos marcaron el punto de inicio de un empleo cada vez más intenso de los contenidos falsos durante las elecciones que se ha extendido a otros contextos geográficos. Hoy en día, el empleo de engaños en las campañas se ha generalizado en gran parte del mundo y, más allá de las diferencias de intensidad y formato, afecta a todos los partidos y actores políticos independientemente de su ideología.

Fruto de ello, la circulación de bulos se está incrementado exponencialmente durante estos momentos de alta relevancia política, como demuestran algunos estudios relativos a Brasil (Canavilhas et al., 2019) y Portugal (Baptista et al., 2022). Adicionalmente, se ha evidenciado que el fin de las votaciones no supone la terminación de la diseminación de contenidos falsos sobre la campaña, ya que estas se extienden más allá del cierre de las urnas (Casero-Ripollés et al., 2025).

La desinformación electoral puede definirse como la difusión intencionada de información falsa o engañosa que se realiza durante los períodos de campaña y que tiene como objetivo la alteración de los resultados a través de la manipulación del proceso electoral mediante injerencias extranjeras o la modificación de las percepciones y las decisiones de voto de la ciudadanía (Casero-Ripollés, 2026).

En ambos casos estamos ante un intento deliberado de perturbar el desarrollo de las elecciones y de condicionar artificialmente su desenlace favoreciendo a una determinada opción política. Esto implica un intento de manipular y adulterar la voluntad de la ciudadanía con engaños que pueden afectar a la formación del Gobierno y a la vida cotidiana de los habitantes de un país durante los años siguientes.

La intención de conseguir objetivos políticos hace que la desinformación electoral tenga una dimensión estratégica partidista (Bennett y Livingston, 2018). Bajo esta perspectiva, el empleo de engaños durante la campaña persigue el impulso de agendas políticas y la desestabilización de oponentes e instituciones. En su difusión pueden participar directamente los actores políticos, como líderes y partidos, o también otros de naturaleza distinta como los influencers, los pseudomedios o los ciudadanos anónimos. En este marco, los medios sociales se han convertido en el principal canal de circulación de estos contenidos falsos. Por ejemplo, en las elecciones al Parlamento Europeo de 2024, Facebook y X fueron la vía principal de distribución de información errónea (Casero-Ripollés et al., 2025).

El carácter intencional de la desinformación electoral genera importantes consecuencias. Las principales son el desprestigio de los adversarios políticos, la alteración de la decisión de voto de la ciudadanía y la deslegitimación de las instituciones democráticas (Casero-Ripollés, 2026). La primera se refiere al empleo de engaños para desacreditar y cuestionar a los rivales políticos con la finalidad de generar dudas entre la ciudadanía sobre su competencia para gobernar o la naturaleza de su programa electoral. Uno de los tipos de desinformación electoral conectado a esto es la difusión de falsas promesas electorales atribuidas a un partido o candidato para fomentar el rechazo o desmovilizar a los votantes.

Así, en las elecciones legislativas españolas de 2023 se atribuyó al Partido Popular la medida de incrementar la edad de jubilación a

los 72 años cuando, en realidad, era una idea lanzada por el Círculo de Empresarios (Casero-Ripollés y Alonso-Muñoz, 2024). En las elecciones parlamentarias francesas de 2024, tras la victoria del Nuevo Frente Popular en la segunda vuelta, circularon mensajes en las redes sociales que afirmaban que Jean-Luc Mélenchon convertiría el árabe en lengua oficial en Francia si su partido accedía al Gobierno. Este contenido, que demostró ser falso, pretendía generar alarma social y fomentar el discurso antinmigración e islamóforo.

La segunda consecuencia está relacionada con el cambio de la decisión de voto de la ciudadanía. La desinformación tiene como fin modificar el comportamiento electoral de los votantes llevándolos a apoyar a determinadas opciones políticas a partir de engaños. Para ello, busca alterar su percepción de la realidad. Investigaciones previas han demostrado que las personas desinformadas es más probable que basen sus juicios en creencias inexactas (Kuklinski et al., 2000), algo que puede introducir sesgos a la hora de votar. Esto puede generar el riesgo de elegir candidaturas que realmente no se alineen con las preferencias de la ciudadanía provocando disfunciones democráticas (Kofi Annan Foundation, 2020).

Finalmente, la tercera consecuencia de la desinformación electoral es la deslegitimación de las instituciones políticas de la democracia liberal. Una de las finalidades de las falsedades que circulan durante la campaña es poner en tela de juicio el correcto funcionamiento de los mecanismos democráticos. En este sentido, un ejemplo son los bulos que tratan de instalar en la opinión pública la idea que se han producido fraudes electorales como la compra de votos, los errores en el cómputo de los sufragios o las irregularidades en la gestión de las elecciones. De hecho, la temática con mayor porcentaje de presencia dentro de los contenidos falsos en las elecciones al Parlamento Europeo de 2024 fue el cuestionamiento de la integridad electoral con un 20,5% del total (Casero-Ripollés et al., 2025).

En este contexto, la desinformación pretende demostrar, mediante el recurso a mentiras, que el funcionamiento de las instituciones democráticas es deficiente y está corrompido. El objetivo es generar o incrementar la desconfianza ciudadana para aumentar la desafección y las actitudes de rechazo a la política. La erosión de las normas, prácticas e instituciones democráticas es la principal de las amenazas contemporáneas a la democracia liberal hoy en día (Kneuer, 2021). Generalmente, este empleo de la desinformación para deslegitimar a las instituciones procede de los extremismos políticos y de las injerencias extranjeras que persiguen desestabilizar a las democracias liberales. Este uso de la información falsa en contra de las instituciones busca generar malestar social, influir en la toma de decisiones y añadir tensión a los conflictos del debate político para erosionar los fundamentos democráticos (Bennett y Livingston, 2025).

Estos tres procesos ponen de manifiesto que la desinformación electoral tiene un importante potencial para producir efectos adversos tanto sobre la ciudadanía como sobre la democracia. Por ello, es necesario el impulso de estrategias con las que contrarrestar este fenómeno y generar el suficiente grado de resiliencia para que la sociedad sea capaz de minimizar sus consecuencias negativas. En este contexto, uno de los principales instrumentos para lograrlo es la Alfabetización Mediática e Informativa adaptada específicamente a las características de la desinformación electoral.

3.

EL RELIEVE DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMATIVA

Como se ha visto en el apartado anterior, las investigaciones previas (Casero-Ripollés et al., 2025) demuestran que la desinformación electoral no se ciñe únicamente a la campaña y el día

de las votaciones, sino que continúa más allá de las elecciones. Si bien durante este período se intensifica, su presencia en el ámbito político asume un carácter estructural.

Por este motivo, para hacerle frente se debe contar con un enfoque centrado en la triple dimensión de la Alfabetización Mediática e Informativa: cognitiva, instrumental y actitudinal (García-Roca y De Amo Sánchez-Fortún, 2023). Solamente así es posible desarrollar en la ciudadanía una formación integral de las competencias mediáticas e informativas. En este marco debe situarse la desinformación electoral dentro del contexto de la comprensión de las mediaciones, los medios, las redes sociales, la información, el entorno digital y los consumos mediáticos.

Mediante las diferentes aproximaciones teóricas sobre la conceptualización de la AMI, como las de Pérez Tornero (2004), Aguaded-Gómez (2010) o Marta-Lazo (2018), se puede observar cómo se trata de un término poliédrico. Esto se debe a la diferente tipología de lenguajes que imbrica y a su abordaje en la literatura científica, así como en los ámbitos educativos, sociales y políticos.

Como exponen Blanch, Betancort y Martínez (2016), este campo de estudio surge en Iberoamérica en los años setenta como educomunicación o educación para los medios y la información y, de manera paralela, como *media literacy* en Estados Unidos. Ambos conceptos se unifican en el término de Alfabetización Mediática e Informativa planteado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Esta noción ha resultado ser la más extendida debido a su planteamiento concreto respecto al entendimiento y el análisis de las lógicas mediáticas e informativas en los diferentes espacios de socialización.

La UNESCO, en la década de los años ochenta del siglo XX, ya señalaba la influencia mediática e informativa en la educación y formación, especialmente en las personas más jóvenes. De esta forma, en el primer currículum que crea sobre esta materia de-

fine la AMI como “las competencias esenciales (conocimiento, destrezas y actitud) que permiten a los ciudadanos involucrarse eficazmente con los medios y otros proveedores de información y desarrollar un pensamiento crítico y un aprendizaje de destrezas a lo largo de toda la vida para socializar y convertirse en ciudadanos activos” (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong y Cheung, 2011, p. 183).

Esto implica la consideración de los elementos estructurales de la desinformación debido a las relaciones generadas a partir de sus causas, procesos y efectos (Mesquita-Romero, Fernández-Morante y Cebreiro-López, 2022). De hecho, McDougall (2019) señala que la AMI dota en su aprendizaje de un sentido crítico que proporciona la capacidad para afrontar de mejor manera la identificación de los contenidos falsos, lo cual supone uno de los desafíos actuales de mayor relevancia en cualquier tramo de edad.

Por un lado, en el ámbito de la adolescencia, cabe señalar la investigación del proyecto ALFAMEDESO de la Universidad Carlos III de Madrid (2021), el cual estudia la incorporación de la AMI en los centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en España. Sus conclusiones muestran que el 50% del alumnado de ESO no es capaz de distinguir un titular falso de otro verdadero sobre la misma temática.

Por otra parte, una investigación sobre la propagación de la desinformación (Pereira, Boos de Quadros, Durieux Zucco, Peder Behling y Gesser Cardoso, 2024) ha revelado que la edad y el nivel educativo constituyen factores determinantes en la verificación de la información, donde los resultados reflejan una mayor probabilidad de no verificar la información entre los usuarios de mayor edad y menor nivel educativo. Adicionalmente, se ha demostrado que el país de origen, el nivel de ingresos y la ideología son factores capaces de condicionar las percepciones ciudadanas sobre el alcance e incidencia de la desinformación (Alonso-Muñoz et al., 2024).

La edición más reciente del *Digital News Report* (Sierra, Labiano, Novoa-Jaso y Vara-Miguel, 2025) refleja que el 69% de la población en España se muestra preocupada ante la desinformación y los bulos en Internet, porcentaje que ha aumentado significativamente en los últimos años y que sitúa al país en la novena posición mundial en este aspecto. Esta cifra coincide con los resultados de la investigación del proyecto europeo SmartVote (Paisana et al., 2025), el cual analiza el impacto de la desinformación digital en los procesos electorales de España y Portugal y revela la relevancia que ha adquirido, donde el 70% de la ciudadanía en estos países se muestra preocupada al respecto.

No obstante, es interesante remarcar que otros estudios revelan que la percepción de la ciudadanía de varios países, entre ellos España, sobre los efectos de la desinformación en el contexto de la COVID-19 adquiere una intensidad media-baja y que la mayoría de las personas consideran que los contenidos falsos no causan cambios sustanciales en su forma de pensar (Alonso-Muñoz y Casero-Ripollés, 2025). Esto puede responder a la existencia de un bajo nivel formativo que impida a una parte de la población ser conocedora de los peligros que entraña la desinformación. Por ello, el avance de la AMI resulta fundamental para potenciar la concienciación ciudadana sobre este fenómeno.

En este sentido, en el campo específico de la desinformación electoral, a partir del estudio de caso de las elecciones municipales en la ciudad de São Paulo (Agostinho Pereira, Afonso Portas y De Lucena Ito, 2024) se ha constatado que, a pesar de la subutilización de recursos y de una mayor amplitud de posibilidad de acción en TikTok, las agencias de *fact-checking* desempeñan un papel fundamental en la lucha contra la desinformación. Asimismo, son también claves en la promoción de la AMI entre los usuarios por el nivel de participación e interacción.

Es crucial, por lo tanto, dada su conexión con el desarrollo formativo, reflexionar sobre el estado de la AMI y su presencia en la

adquisición de las competencias educativas (Rodríguez, 2023) ante el grado de viralidad de la desinformación y cómo puede afectar en el conjunto de la ciudadanía, especialmente en la población más joven (Herrero-Curiel y La Rosa-Barrolleta, 2023). Por ello, resulta esencial potenciar la dimensión digital dentro de la AMI (Vianna y Carvalho-Mendonça, 2021). Si bien ha aumentado el grado de acceso a la información y la capacidad de interconexión en el espacio digital, la falta de formación en relación con la verificación de contenidos dificulta la capacidad de identificación de elementos reales y de análisis crítico en entornos que pueden ser propensos a la desinformación, como es el caso de los procesos electorales.

Esta formación debe ir más allá de la capacitación tecnológica y contar con una profundización que supere lo meramente instrumental ante las carencias competenciales en el análisis informativo de los contenidos compartidos en las redes sociales (Ferrés i Prats, Aguaded-Gómez y García-Matilla, 2012). Esto debe favorecer una evaluación adecuada de su veracidad y, con ello, potenciar la madurez reflexiva al respecto. Además, ha de contar con una coordinación efectiva para una vertebración clara en los planes de estudios e iniciativas formativas especializadas y que su realización no acabe dependiendo de iniciativas particulares o de la voluntad del personal docente.

La efectividad de la AMI para hacer frente a la desinformación electoral depende en parte del papel del sistema educativo, pero igualmente de la industria de los medios de comunicación, las plataformas digitales, los colectivos de la sociedad civil y las familias. Estos cinco actores de forma conjunta pueden convertirse en un arma fundamental contra la desinformación en los procesos electorales mediante la formación, la concienciación y la educación en la verificación de los hechos, la visión crítica de los medios, las plataformas y los contenidos y, por último, en el conocimiento del papel de las tecnologías en la distorsión de la realidad (Moreno-Bobadilla, 2024).

Adicionalmente, es fundamental incluir en esta propuesta formativa los conocimientos relativos al funcionamiento de las elecciones en un país concreto y de los mecanismos que garantizan su integridad. Eso favorecerá una mayor resiliencia frente a los engaños que tratan de cuestionar su validez y convencer a la ciudadanía de la existencia de diversos fraudes que, posteriormente, se revelan como falsos.

En consonancia con el marco legislativo europeo (Casero-Ripollés et al., 2023), la Estrategia de Seguridad Nacional ha incluido las campañas de desinformación como un asunto principal desde 2017 en el contexto español. Posteriormente, en 2020 se publicó el Procedimiento de actuación contra la desinformación y, más recientemente, en 2025 se ha aprobado el procedimiento para la elaboración de la Estrategia Nacional contra las Campañas de Desinformación. Sin embargo, junto a esta actividad regulatoria, es necesario poner el foco también en la AMI debido al impacto que, además de los contextos electorales, la desinformación tiene en las prácticas cotidianas y el consumo informativo de la ciudadanía.

A nivel de marco general, en España se ha producido un salto cualitativo en el impulso de la AMI durante los últimos años. En este sentido, destaca la potenciación en la Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOMLOE) de las competencias educativas relacionadas con la selección y el contraste de la información o la promoción de la AMI para combatir la desinformación incluida en el Plan de Acción para la Democracia. Finalmente, también cabe destacar el futuro plan de alfabetización mediática como uno de los ejes de la Estrategia Nacional sobre la Protección de la Infancia y la Adolescencia en el Entorno Digital.

Por otra parte, en su aplicación concreta en el terreno de la desinformación, la AMI cuenta en España con varias experiencias y propuestas. Entre ellas, se encuentran talleres teórico-prácticos para el alumnado y el profesorado sobre la verificación informa-

tiva en colaboración con plataformas de *fact-checking*, proyectos de aprendizaje sobre información y pensamiento crítico, la creación de una unidad didáctica relacionada con la Alfabetización Mediática e Informativa (Marta-Lazo, Gabelas y Morte, 2024) o la revisión de los planes de estudio para incluir asignaturas que versen sobre AMI en los grados del campo de las Ciencias de la Comunicación.

A pesar de los avances realizados, es necesario poner de manifiesto que el alcance de estas acciones debe ser mayor para potenciar el campo de acción de la Alfabetización Mediática e Informativa, especialmente en el terreno de la desinformación electoral. De esta forma, este instrumento ha de constituir una prioridad estratégica para los organismos gubernamentales, las instituciones educativas, los colectivos periodísticos, las organizaciones sociales y el conjunto de la ciudadanía con el fin de reducir la incertidumbre en los procesos electorales y construir una sociedad más segura y libre de manipulaciones a la hora de emitir el voto.

4.

RECOMENDACIONES PARA ABORDAR LA DESINFORMACIÓN ELECTORAL DESDE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMATIVA

La Alfabetización Mediática e Informativa posee un amplio potencial para ser un instrumento clave para combatir la desinformación electoral. Para ello, es necesaria la implementación, consolidación y potenciación de medidas y acciones en profundidad mediante la adopción de políticas públicas, prácticas educativas y hábitos ciudadanos. Como demuestran las investigaciones recientes (Alon, Rahimi y Tahar, 2024), las intervenciones eficaces en materia de AMI pueden influir de manera positiva en la capacidad de identificación de los contenidos falsos en redes sociales. No obs-

tante, los resultados apuntan la necesidad de una aplicación más amplia para promover el contraste y la verificación informativa.

En relación con dicha línea de actuación, sería recomendable implementar una serie de propuestas de cara a expandir los efectos formativos de la AMI. Estos deben alcanzar al espectro completo de la ciudadanía: desde la población adolescente que valora la utilidad de la AMI y cree que debería tener un mayor desarrollo (Peña-Ascacíbar, 2025) a las personas mayores que ven una mejora en las competencias de la detección de la desinformación política gracias a la formación (Sádaba, Salaverría y Bringué, 2023).

Primeramente, la AMI se debería fortalecer con un proyecto formativo estructurado e integral en torno a la desinformación electoral en sus diversas facetas. Esta acción debería incorporar la enseñanza del uso de herramientas respecto a la verificación de contenidos relacionados con las elecciones como propuestas o declaraciones que hayan podido ser atribuidas de manera falsa, así como la búsqueda de contenidos en las plataformas de *fact-checking* relacionados con las elecciones. Igualmente, ha de incluir el fomento de la consulta de información electoral en las fuentes de carácter oficial. Por último, dados los hábitos de consumo informativos que se dan especialmente en el segmento más joven de la población, se tendría que incidir en el aprendizaje crítico del uso de las redes sociales y el funcionamiento de sus algoritmos, la muestra de ejemplos concretos de desinformación electoral y la distinción de perfiles y canales de información rigurosa frente a los que no lo son. Todo ello ha de realizarse sin olvidar una formación sobre los mecanismos de funcionamiento de las elecciones y las garantías existentes para evitar fraudes y asegurar su validez democrática.

En segundo lugar, dado el carácter transversal de la desinformación electoral, es necesario concebir la AMI como un proceso global y no como una actuación dirigida únicamente a un segmento poblacional. Para ello se debería conectar una dimensión

triple: la formación docente, la participación de las familias y la responsabilidad en la ética y ciudadanía digital. Con esto, mediante la articulación en contextos electorales de cursos formativos integrales en los centros educativos para abordar la desinformación, se lograría una capacitación del profesorado en la enseñanza del análisis informativo, la implicación de los padres y las madres en el acompañamiento del consumo crítico informativo de sus hijos/as y la incidencia en la responsabilidad de todas las capas de edad de lo consumido y publicado tanto en medios de comunicación como plataformas digitales. Adicionalmente, resulta esencial adaptar la formación a las características de cada segmento poblacional (Benítez-Aranda et al., 2025) ofreciendo contenidos y productos que respondan eficientemente a sus necesidades y, con ello, incrementen su impacto.

Finalmente, como tercera propuesta planteamos la necesidad de implicación y convergencia de los diferentes actores afectados por la desinformación electoral en torno al impulso de la AMI. Ante el nivel de desinformación existente respecto a la integridad electoral, que erosiona las bases de legitimación de la democracia, es necesario fomentar la colaboración con todos los actores implicados, tanto mediáticos como políticos, científicos e institucionales. Esto puede traducirse en la invitación a los centros educativos de representantes de las juntas electorales, periodistas especializados, responsables políticos, empresas demoscópicas y personal científico que expliquen cómo se articula y se caracteriza la desinformación electoral desde múltiples perspectivas. Con ello se favorecería una comprensión integral de este fenómeno, dado que tiene una naturaleza multifacética y, por ello, no puede ser abordado sólo desde una única vertiente.

Este conjunto de recomendaciones no constituye un programa cerrado, sino que supone una serie de planteamientos abiertos a su enriquecimiento con otras reflexiones adicionales. Con las medidas que quedan pendientes por desarrollar y las ideas que

aquí se reflejan podría incrementarse la repercusión de la AMI en su aplicación concreta al ámbito de la desinformación electoral, cuya eficacia se debería medir con la realización de evaluaciones específicas.

5.

CONCLUSIONES

La desinformación electoral constituye un desafío para la salud democrática. Su potencial manipulativo puede alterar el comportamiento de los votantes y provocar resultados indeseados que condicionen la gobernabilidad y la vida cotidiana de la ciudadanía en los años sucesivos. Por ello, para evitar sus efectos adversos, es necesario identificar sus características y diseñar mecanismos de respuesta que contribuyan a generar un grado suficiente de resiliencia entre la sociedad para minimizar sus consecuencias.

La solución a esta problemática resulta compleja y exige la activación de diversos instrumentos debido a la naturaleza multifacética de la desinformación electoral. Junto a la presencia de la regulación, la verificación de información o *fact-checking* y los planes de acción gubernamentales, la Alfabetización Mediática e Informacional debe asumir un protagonismo destacado en la lucha contra la desinformación electoral.

La aplicación de la AMI en este frente debe basarse en un plan integral que tenga en cuenta, al menos, tres recomendaciones básicas. En primera instancia, debe asentarse en un proyecto formativo que incorpore una doble vertiente. Por un lado, contenidos relacionados con el desarrollo de las competencias informacionales adaptadas al entorno digital entre la ciudadanía. Por otro, la generación de conocimientos sobre el funcionamiento del sistema electoral y las garantías aplicadas para asegurar la validez de los resultados e impedir los fraudes. En segundo lugar, debe orientarse

hacia todos los segmentos de la población adaptando la formación a las características de cada uno de ellos y ofreciendo productos diversificados para mejorar su impacto entre la ciudadanía. Finalmente, debe involucrar a todos los actores sociales implicados en este fenómeno y buscar su colaboración para trasladar sus experiencias a la población y favorecer una comprensión integral de esta problemática. Sólo a partir de estas premisas se pueden articular acciones que, desde la AMI, contribuyan a combatir la desinformación electoral de forma efectiva.

17 | Discursos de odio en los medios de comunicación y redes sociales: Impacto en la percepción social y los estándares estéticos de las nuevas generaciones¹⁹

Bruna Scaratti Selau, Universidad de Huelva, bruna.scaratti@alu.uhu.es

Ignacio Aguaded, Universidad de Huelva, aguaded@uhu.es

¹⁹ Investigación distinguida con el 1º Premio de Investigación de RTVE (Radiotelevisión Española), financiada en el marco de la VII Convocatoria de Ayudas a la Investigación Impulsa Visión RTVE (2025) (<https://bit.ly/4mpgRcD>), y en el contexto del Proyecto I+D “Investigación, diseño e implementación de una propuesta curricular de formación de profesorado en alfabetización mediática en el ámbito euroamericano” de la Convocatoria Proyectos de Generación de Conocimiento 2023 (código PID2023-146288NB-I00) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España.

Resumen

Los discursos de odio en redes sociales como Instagram y TikTok influyen en la percepción social y consolidan estándares estéticos hegemónicos. Estas plataformas amplifican modelos corporales irreales, fomentando comparaciones que afectan la autoestima y salud mental de los jóvenes. La investigación empleó triangulación metodológica, encuestas, entrevistas y análisis de contenidos en TikTok, para examinar la influencia de creadores de contenido de moda en la autoimagen juvenil y la difusión de discursos discriminatorios hacia cuerpos no normativos. Los resultados evidencian que la exposición a patrones excluyentes se asocia con insatisfacción corporal y riesgo de trastornos alimentarios, destacando la relevancia de los medios públicos y la alfabetización mediática para construir una ciudadanía digital crítica.

Abstract

Hate speech in the media and social networks: Impact on social perception and aesthetic standards of the younger generations

Hate speech on social media platforms such as Instagram and TikTok influences social perceptions and reinforces hegemonic aesthetic standards. These platforms amplify unrealistic body images, encouraging comparisons that affect young people's self-esteem and mental health. The research used methodological triangulation, surveys, interviews, and content analysis on TikTok to examine the influence of fashion content creators on youth self-image and the spread of discriminatory discourse toward non-normative bodies. The results show that exposure to exclusionary patterns is associated with body dissatisfaction and the risk of eating disorders, highlighting the relevance of public media and media literacy in building critical digital citizenship.

1.

INTRODUCCIÓN

La imagen corporal desempeña un papel fundamental en la vida del ser humano, influyendo en su comportamiento, bienestar y autoestima. Con el avance de la tecnología, la relación con el propio cuerpo también se ha transformado. La creciente popularidad de redes sociales visuales como Instagram y TikTok impacta directamente en la percepción corporal y la autoestima, en línea con lo que Debord (1998) denomina sociedad del espectáculo (Lowe-Calverley & Grieve, 2021).

En este contexto, el cuerpo se convierte en objeto de discursos que lo transforman en un ideal a alcanzar. Las redes sociales amplifican estos discursos y se consolidan como espacios de exposición y comparación constante, donde se naturalizan patrones estéticos irreales (Tiggemann & Anderberg, 2020). Los *influencers* de moda refuerzan este fenómeno al compartir rutinas y experiencias basadas en la exhibición física (IAB Spain, 2025).

Estos entornos también favorecen la propagación de discursos de odio vinculados a la apariencia, la raza o el género (Trindade, 2022). Comentarios ofensivos y actitudes discriminatorias presentes en plataformas populares entre los jóvenes pueden dañar la salud mental y reforzar estigmas y exclusiones sociales (IAB Spain, 2023).

En consecuencia, se hace imprescindible fomentar la educación mediática, que proporcione herramientas para el pensamiento crítico y decisiones digitales más saludables (Milmo & Skopeliti, 2021). La educomunicación, entendida como la capacidad de analizar críticamente los medios y participar en la construcción de mensajes, se presenta como vía para contrarrestar narrativas estéticas nocivas (Herrero Curiel & La Rosa Barrolleta, 2023).

La presente investigación analiza tanto el impacto de los discursos de odio en la autoestima juvenil como la influencia de los creadores de contenido de moda en la percepción corporal. También se examina el papel de los medios públicos, como RTVE, en la promoción de narrativas inclusivas capaces de contrarrestar estos discursos.

1.1.

Consumo digital y redes sociales entre los jóvenes

En los últimos años, el uso de Internet y de dispositivos digitales ha crecido de forma notable entre los jóvenes españoles. Se estima que 9 de cada 10 adolescentes entre 15 y 19 años tienen smartphone y más del 90% accede a varios dispositivos digitales (Fundación FAD Juventud, 2022b). En 2024, el 95,3% de la población entre 16 y 74 años había usado alguna red social, cifra que asciende al 99,8% entre los jóvenes de 16 a 24 años (INE, 2024). En España, el uso de internet es incluso mayor que la media de la UE, con una ligera brecha de género a favor de las mujeres (INE, 2025).

Entre las plataformas más populares destacan Instagram y TikTok, centradas en contenidos visuales y en la apariencia física (IAB, 2025). La tecnología también domina el ocio juvenil, el 80% prefiere chatear o navegar antes que practicar deporte o actividades culturales. Tres de cada cuatro jóvenes reconocen mirar el móvil constantemente y un 66% admite que pasa demasiado tiempo conectado (Fundación FAD Juventud, 2022a; 2022b). Estas plataformas se han integrado profundamente en la vida cotidiana juvenil, reforzando su papel como principal canal de entretenimiento, interacción social y autoexpresión.

1.2.

Autoimagen, autoestima y discursos de odio en redes sociales

La adolescencia es una etapa crucial en la construcción de la identidad, marcada por cambios físicos y emocionales que hacen a los jóvenes especialmente vulnerables a influencias externas, como los modelos sociales y los discursos presentes en redes (Villera Coronado, 2024; Silva Diverio, 2022; Upreti, 2017). La autoimagen, estrechamente vinculada a la autoestima, se ve moldeada por estos estímulos (González & Tourón, 1992; Souza, Deslandes & Gomes, 2011).

La exposición continua a contenidos visuales en plataformas como Instagram y TikTok promueve modelos corporales idealizados, que refuerzan la comparación social y afectan negativamente la autoestima (Ivie et al., 2020; Vogel et al., 2014). En este proceso, la influencia de los creadores de contenido es significativa, el 62,4% de los adolescentes sigue a *influencers*, el 14% se compara negativamente con ellos, y muchos recurren a filtros para ajustar su imagen digital (Fundación MAPFRE & UNIR, 2023). Uno de cada tres jóvenes desea convertirse en *influencer*, lo que demuestra el impacto de estas figuras en sus aspiraciones personales (RTVE, 2022; Centro Reina Sofía, 2022c).

Este fenómeno contribuye a la insatisfacción corporal, sobre todo entre las mujeres, que son el grupo más afectado (Lukman, Muis & Hamid, 2023; Quiroz, 2021; Leavitt, 2021). Según Lira et al. (2017), los ideales de belleza internalizados refuerzan el narcisismo y excluyen cuerpos no normativos, como los cuerpos gordos o con cicatrices. Además, las redes sociales han amplificado la propagación de discursos de odio hacia cuerpos no normativos, lo que afecta gravemente la salud mental de los adolescentes, provocando ansiedad, depresión y trastornos alimentarios (UNESCO, 2024d).

En este escenario, es fundamental fomentar la educomunicación y promover discursos mediáticos éticos que reflejen la

diversidad corporal, especialmente porque más del 60% de los españoles valoran la credibilidad periodística como criterio de confianza, y la televisión sigue siendo el medio más consultado (Sierra et al., 2024). Esto subraya la importancia de contar con medios responsables que contribuyan a un entorno digital más saludable y respetuoso.

2.

OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación es analizar cómo los discursos de odio vinculados a los estándares estéticos se amplifican en medios de comunicación y redes sociales, afectando la percepción social y corporal de los jóvenes. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- 1) Estudiar el papel de Instagram y TikTok en la formación y refuerzo de los estándares estéticos tradicionales.
- 2) Identificar oportunidades para contrarrestar discursos de odio mediante narrativas inclusivas y estrategias en medios públicos.
- 3) Diseñar una guía didáctica dirigida a los medios públicos, en particular a RTVE, destinada a promover la reflexión crítica sobre diversidad corporal, moda inclusiva y patrones estéticos en redes sociales.

3.

MATERIAL Y MÉTODOS

Para abordar de forma integral la influencia de las redes sociales en la autoestima y percepción corporal juvenil, se adoptó un enfoque mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos.

Dada la complejidad del objeto de estudio, se empleó una estrategia de triangulación metodológica (Denzin, 1970), que integró encuestas, entrevistas semiestructuradas y análisis de contenido en TikTok, con el fin de contrastar los resultados y fortalecer su validez.

3.1.

Diseño del estudio

El diseño metodológico se estructuró en torno a tres técnicas principales: en primer lugar, se aplicó una encuesta estructurada dirigida a estudiantes de educación secundaria y universitaria, que permitió recopilar datos cuantitativos sobre percepciones, actitudes y comportamientos vinculados a la influencia de Instagram y TikTok. En segundo lugar, se realizaron entrevistas semiestructuradas con jóvenes usuarios de redes sociales y psicólogas especializadas, para explorar en detalle las experiencias y puntos de vista de los participantes. Finalmente, se llevó a cabo un análisis de contenido cualitativo de vídeos seleccionados en TikTok, enfocado en los discursos corporales, representaciones de belleza y las respuestas de la audiencia.

3.2.

Participantes

1. Encuesta: La muestra estuvo compuesta por 152 jóvenes que completaron el cuestionario entre mayo y junio de 2025.
2. Entrevistas semiestructuradas: Se realizaron un total de 12 entrevistas, incluyendo 10 jóvenes usuarios activos de redes sociales seleccionados a partir de la muestra de la encuesta, y 2 psicólogas especializadas en salud mental juvenil.

3.3.
Instrumentos

El cuestionario se diseñó a partir de las dimensiones definidas en la investigación e incluyó preguntas cerradas y escalas tipo Likert destinadas a captar la frecuencia e intensidad de percepciones, actitudes y comportamientos vinculados con la percepción corporal, la autoestima y la influencia de discursos de odio en redes sociales (Tabla 1).

Tabla 1.
Diseño del cuestionario. Elaboración propia.

Categoría	Preguntas	Fundamentos Teóricos
Datos socio-demográficos	1) Edad: 2) Género: 3) Nivel de estudios actual:	-
Datos sobre el uso de las redes sociales	4) ¿Cuántas horas al día utilizas redes sociales, aproximadamente? 5) ¿Cuáles son las dos redes sociales que más utilizas? 6) ¿Sueles publicar, comentar o compartir contenido en redes sociales? 7) ¿Qué tipo de contenidos consume con más frecuencia en las redes sociales? 8) ¿Sigue a <i>influencers</i> en las redes sociales? 09) ¿Qué tipo de contenido le interesa consumir de los <i>influencers</i> que sigues? 10) ¿Sigue a <i>influencers</i> en las redes sociales?	OBERAXE (2025)
Consumo de contenidos sobre moda y estética en las redes sociales	11) ¿Qué red social utilizas con mayor frecuencia para consumir contenidos relacionados con la moda? 12) ¿Con qué frecuencia consumes contenido relacionado con la estética y la moda en las redes sociales? 13) ¿Sigues a creadores de contenido que hablan sobre estética, moda o belleza?	Liu, (2021)

Categoría	Preguntas	Fundamen- tos Teóricos
Influencia de las redes sociales en la autoimagen	14) ¿Estás satisfecho con tu apariencia física? 15) ¿Te importa lo que piensen los demás sobre ti y tu físico? 16) ¿Cómo te sientes al visualizar contenidos relacionados con la imagen corporal en las redes sociales? 17) En una escala del 1 al 5, ¿cuánto crees que las redes sociales influyen en tu percepción de la belleza y la autoimagen? 18) ¿Alguna vez has intentado cambiar tu apariencia por la influencia de creadores de contenido digitales? 19) En una escala del 1 al 5, ¿en qué medida crees que los <i>influencers</i> promueven estándares estéticos poco realistas? 20) ¿Consideras que en las redes sociales existe contenido positivo relacionado con la apariencia física? 21) ¿Crees que los <i>influencers</i> con cuerpos reales influyen positivamente en la forma en que las personas perciben sus propios cuerpos?	Kaziga et al. (2021)
Experiencias con discurso de odio	22) ¿Habitualmente te encuentras con contenidos que consideras agresivos, ofensivos o discriminatorios en Instagram y TikTok? 23) ¿Qué colectivos o temas crees que son más atacados en las redes sociales en España? 24) ¿Te resulta sencillo identificar cuándo una publicación puede considerarse discurso de odio? 25) ¿Consideras que ciertos discursos de odio se han normalizado en redes sociales? 26) ¿Con frecuencia observa discursos de odio relacionados con la apariencia física en las redes sociales? 27) ¿Alguna vez has sido víctima de discursos de odio por tu apariencia en redes? 28) En una escala del 1 al 5, ¿cuánto crees que ver mensajes negativos sobre la apariencia física de otras personas en las redes sociales puede afectar tu autoestima?	UNESCO (2024); OBERAXE (2025)

Categoría	Preguntas	Fundamen- tos Teóricos
Comportamiento en las redes sociales	29) ¿Alguna vez has evitado publicar fotos por miedo al juicio sobre tu apariencia? 30) ¿Alguna vez has editado tus fotos antes de publicarlas para ajustarte a los estándares de belleza? 31) ¿En una escala del 1 al 5, ¿cómo te sientes respecto a tu apariencia después de usar redes como TikTok e Instagram? 32) ¿Consideras que las redes sociales promueven la diversidad corporal (TikTok, Instagram)? 33) ¿Consideras que las redes sociales difunden estándares estéticos? 34) ¿Consideras importante que los <i>influencers</i> y las marcas promuevan la diversidad estética?	Foster & Baker (2022)

En segundo lugar, se elaboró un guion (tablas 2 y 3) base para las entrevistas semiestructuradas, alineado con los objetivos de la investigación y orientado a explorar en profundidad las percepciones sobre la influencia de las redes sociales en la autoestima juvenil y la presencia de discursos de odio.

Tabla 2.

Guion de entrevista semiestructurada con los jóvenes. Elaboración propia.

Categoría	Pregunta	Fundamentos Teóricos
Uso de redes sociales	¿Has sentido alguna vez que necesitabas tomarte un descanso de las redes? ¿Por qué?	Foster & Baker (2022)
Autoestima e imagen corporal	¿Cómo crees que el contenido que ves en redes sociales afecta la forma en que percibes tu cuerpo o autoestima?	Harriger et al. (2023); Liu (2021)
Autoestima e imagen corporal	¿Puedes contarme una situación en la que te hayas sentido mal contigo mismo/a tras usar redes sociales?	Tiggemann & Anderberg (2020)
Moda y tendencias corporales en redes sociales	¿Qué opinas sobre las tendencias de moda y belleza que se promueven en redes sociales?	Liu, (2021)
Influencia de creadores de contenido	¿Has sentido presión o deseo de cambiar tu cuerpo después de ver publicaciones de <i>influencers</i> en redes sociales?	Foster & Baker (2022)
Discursos de odio en redes sociales	¿Qué tipo de comentarios ofensivos o agresivos te han impactado más en redes sociales?	UNESCO (2024)
Discursos de odio en redes sociales	¿Crees que ver comentarios negativos sobre el cuerpo de otras personas en las redes sociales te afecta de alguna manera?	Faloppa et al. (2023)
Normalización del odio	¿Crees que algunos mensajes ofensivos sobre el cuerpo se han vuelto normales en las redes sociales? ¿Te afecta?	Faloppa et al. (2023)
Tiempo de uso y bienestar emocional	¿Has notado algún cambio en tu autoestima cuando reduces el tiempo que pasas en redes sociales?	Harriger et al. (2023)
Consumo crítico y percepción de contenidos positivos	¿Qué tipo de contenidos o mensajes en redes sociales te hacen sentir bien contigo mismo/a?	Castells (1996)

Para complementar la perspectiva juvenil, se elaboró un guion para las entrevistas con psicólogas, orientado a explorar las dimensiones emocionales y sociales vinculadas a la influencia de las redes sociales en la percepción corporal y los discursos de odio estético (Tabla 3).

Tabla 3.
Guion de entrevista semiestructurada a psicólogas.

Categoría	Pregunta	Fundamentos Teóricos
Autoestima juvenil y redes sociales	Desde su experiencia clínica, ¿cómo describiría la relación entre el uso de redes sociales y la autoestima en jóvenes?	Tiggemann & Anderberg (2020)
Presión estética e ideales irreales	¿En qué medida considera que los estándares estéticos promovidos en redes influyen en la autoimagen corporal de los jóvenes?	Perloff (2014)
Exposición a discursos de odio	En su experiencia, ¿con qué frecuencia los jóvenes mencionan haber sido expuestos a discursos de odio en redes sociales?	EIGE (2023)
Discursos de odio y salud mental	¿Qué impacto emocional observa en los jóvenes que son expuestos a comentarios ofensivos o discursos de odio en redes sociales?	Faloppa et al. (2023)
Normalización del odio en redes	¿Cree que ciertos discursos de odio, especialmente sobre la apariencia física, se han naturalizado en el entorno digital?	EIGE (2023)
Estrategias preventivas y educativas	¿Qué tipo de intervención psicológica o educativa considera más efectiva para abordar estos impactos en el entorno juvenil?	Herrero Curiel & La Rosa Barrolleta (2022b)

Elaboración propia.

Finalmente, se llevó a cabo un análisis de contenido de 100 vídeos seleccionados entre un total de 360 identificados inicialmente a través de hashtags relacionados con moda y el movimiento *body positive* (*#moda*, *#bodypositive*, *#fashiontiktok*, entre otros). Los vídeos incluidos cumplían con criterios de estar en español o contar con subtítulos, haber sido publicados entre 2024 y 2025 y presentar interacción activa en los comentarios, mientras que se excluyeron anuncios y materiales no vinculados directamente con la temática corporal o de moda.

Tabla 4.
Variables para la codificación y análisis del contenido de vídeos en TikTok.

Campo	Descripción
Perfil	Nombre o identificación del <i>influencer</i>
Hashtags	Hashtags asociados al contenido del vídeo
Género percibido	Género que se percibe en el creador del contenido
Contenido	Descripción breve del contenido del vídeo
Enlace del vídeo	URL directa al vídeo analizado
Grupo	Clasificación: “Tradicional” o “ <i>Body Positive</i> ”
Nº Seguidores	Número de seguidores del <i>influencer</i>
Cuerpo representado	Tipo de corporalidad mostrada en el vídeo
Discurso de odio presente	Indicación de si hay discurso de odio (sí/no)
Tipo de discurso	Clasificación del tipo de discurso de odio cuando aplica
Nº de comentarios totales	Total de comentarios recibidos
Nº de “me gusta”	Total de “me gusta” recibidos
Comentario destacado	Comentario representativo que ejemplifica la reacción de los usuarios

Elaboración propia.

Tras la elaboración de los instrumentos, se implementaron las técnicas siguiendo una secuencia planificada.

3.4.

Procedimiento

El cuestionario se difundió en línea durante cinco semanas. Las respuestas fueron codificadas y organizadas para el análisis estadístico. Las entrevistas semiestructuradas se realizaron por Google Meet, garantizando anonimato y confidencialidad según la normativa de protección de datos. Cada sesión fue grabada y transcrita mediante la herramienta TurboScribe.

El análisis de los vídeos se sistematizó en una base de datos con variables como tipo de cuerpo representado, presencia de discurso de odio y métricas de interacción.

3.5.

Análisis de datos

Los datos cuantitativos de la encuesta fueron procesados para obtener frecuencias, promedios e interpretar patrones en las percepciones y actitudes del alumnado.

El análisis cualitativo de las entrevistas se realizó mediante codificación abierta y categorización temática, identificando patrones y emergentes relevantes para comprender el impacto psicosocial de las redes sociales.

El análisis de contenido de TikTok utilizó una matriz de codificación para clasificar los vídeos y comentarios, permitiendo inferir las representaciones corporales predominantes y las reacciones de los usuarios. Este enfoque se fundamenta en el análisis de contenido, definido por Berelson (1952) como una técnica de investigación destinada a la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación.

4.

RESULTADOS

Con el objetivo de integrar los hallazgos obtenidos mediante los distintos instrumentos metodológicos, esta sección presenta una síntesis general de los resultados en tres bloques: (1) encuesta a jóvenes, (2) entrevistas con jóvenes y psicólogas, y (3) análisis de contenido de vídeos en TikTok. Esta estructura permite identificar convergencias y tensiones entre percepciones, experiencias y representaciones sobre el cuerpo, la moda y los estándares de belleza en redes sociales.

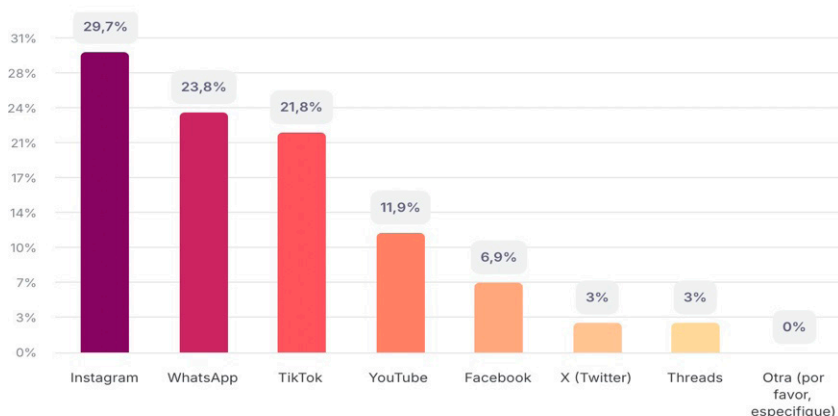
4.1.

Resultados de la encuesta

Los resultados de la encuesta, aplicada a un total de 152 jóvenes de entre 15 y 25 años residentes en España, revelan una fuerte relación entre el uso de redes sociales, la percepción de la imagen corporal y las emociones asociadas al consumo de contenidos de moda y belleza.

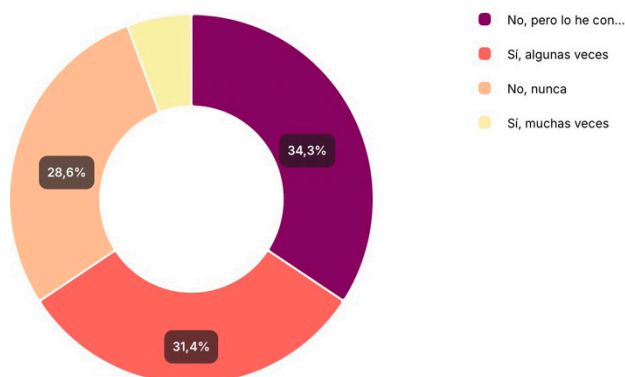
Un 86% de los jóvenes encuestados afirmó utilizar redes sociales diariamente, siendo TikTok e Instagram las plataformas más frecuentes (Gráfico 1). La mayoría de los encuestados consume contenido relacionado con moda y estilo personal (78%), y más de la mitad (54%) declaró haber sentido inseguridad respecto a su apariencia después de exponerse a este tipo de contenido.

Gráfico 1.
¿Cuáles son las tres redes sociales que más utilizas?



En cuanto a la percepción corporal, un 61% manifestó insatisfacción con alguna parte de su cuerpo, y un 34,3% reconoció haber pensado en cambiar su apariencia motivado por comparaciones con *influencers* o creadores de contenido (Gráfico 2). Además, un 37% relacionó directamente la presión estética con el contenido visualizado en redes sociales, destacando la omnipresencia de cuerpos delgados como modelo de belleza predominante.

Gráfico 2.
¿Alguna vez has intentado cambiar tu apariencia por influencia de creadores digitales?



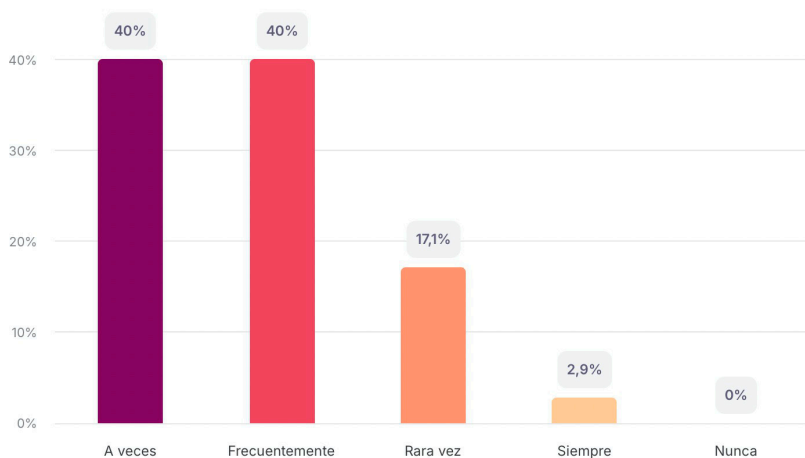
Asimismo, se evidenció un bajo nivel de representación de cuerpos diversos: un 74% de los jóvenes considera que las redes sociales no muestran de forma suficiente la diversidad corporal. Esta percepción se correlaciona con el impacto emocional negativo de la exposición a estándares idealizados de belleza, como lo demuestra el 49% que indicó haber sentido tristeza o frustración tras ver ciertos vídeos o publicaciones.

Por otro lado, un 63% manifestó interés en seguir cuentas que promuevan el *body positive* y contenidos inclusivos. Esto evidencia una demanda creciente por discursos alternativos que promuevan la aceptación corporal.

Uno de los hallazgos más relevantes fue la frecuencia con la que el alumnado se expone a discursos de odio en redes sociales. Un 80% declaró encontrarse con contenido ofensivo, agresivo o discriminatorio en Instagram y/o TikTok al menos ocasionalmente, mientras que solo un 17,1% lo ve rara vez y un 2,9% afirmó verlo siempre. Ningún participante afirmó no haberse expuesto nunca a este tipo de contenido (Gráfico 3).

Gráfico 3.

Sueles encontrar contenidos que consideras agresivos, ofensivos o discriminatorios en Instagram y/o TikTok?



Los resultados evidencian una relación directa entre el uso de redes sociales, la percepción corporal y el bienestar emocional juvenil. La exposición a ideales de belleza genera inseguridad y malestar, mientras la escasa representación de cuerpos diversos refuerza la presión estética. La presencia de discursos de odio afecta también la salud emocional. Sin embargo, se percibe una mayor apertura hacia contenidos inclusivos, lo que evidencia la necesidad de promover representaciones más realistas y positivas en el entorno digital.

4.2.

Resultados generales de las entrevistas (jóvenes y psicólogas)

Entre los jóvenes entrevistados, se repitieron con frecuencia sentimientos de comparación, autoexigencia y frustración corporal. Las chicas, especialmente, narraron experiencias de presión estética, restricción alimentaria, miedo al rechazo social vinculado a su apariencia física, y la necesidad de moldear el cuerpo para alcanzar una apariencia aceptable. Varios testimonios expresaron cómo las redes sociales actúan como espejos deformantes que refuerzan ideales inalcanzables: “Ver el cuerpo de otras personas sin imperfecciones me ha hecho sentir que no soy alguien atractiva” (Entrevistado 7, videollamada, España).

Las redes sociales fueron mencionadas tanto como fuente de presión como de inspiración, algunos jóvenes valoran positivamente la aparición de *influencers* con cuerpos diversos, aunque reconocen que aún son minoría y reciben más críticas o burlas.

Las psicólogas entrevistadas coincidieron en señalar que las redes sociales han intensificado la presión sobre la imagen corporal, particularmente entre adolescentes y mujeres jóvenes: “Los modelos que predominan en las redes sociales no son los modelos normativos, ¿no? Siempre hay filtros, hay poses... Y los adolescentes, además, al estar en plena construcción de ese autoconcepto,

muchas veces no se dan cuenta de que las imágenes están mucho más retocadas de lo que parece” (Psicóloga entrevista 2, videollamada, España).

Desde su experiencia clínica, mencionaron un aumento en los casos de ansiedad, trastornos alimentarios y baja autoestima asociados con la exposición constante a imágenes editadas y filtros.

Asimismo, destacaron que el algoritmo potencia contenidos que refuerzan el ideal delgado, mientras que aquellos que promueven la diversidad corporal o discursos críticos sobre la belleza no alcanzan la misma visibilidad. Las especialistas subrayaron la importancia de la educación emocional, la alfabetización mediática y el acompañamiento terapéutico para contrarrestar los efectos negativos de estas dinámicas digitales.

4.3.

Resultados del análisis de vídeos en TikTok

El análisis de los vídeos seleccionados en TikTok revela patrones diferenciados en cuanto a representaciones, formatos discursivos y reacciones del público. En los contenidos de moda general (*#moda*, *#fashiontiktok*, *#outfitideas*, *#outfitsverano*, *#tendenciasdemoda* y *#modayestilo*.), se observó una marcada homogeneidad corporal, todos los vídeos sugeridos por la plataforma mostraban cuerpos delgados, mayoritariamente femeninos, jóvenes y blancos. La estética era cuidada, y los comentarios eran positivos, centrados en los *outfits* o tendencias de moda. No se identificaron discursos de odio relacionados con el cuerpo, lo cual refuerza la idea de que los cuerpos hegemónicos son aceptados sin cuestionamiento.

En contraste, los vídeos con hashtags relacionados con la diversidad corporal (*#bodypositive*, *#curvyfashion*, etc.) incluían una mayor variedad de cuerpos, con presencia de mujeres con sobre-

peso, cuerpos *midsize* o con características físicas no normativas. No obstante, también en esta categoría se mantuvo un 35% de vídeos protagonizados por personas delgadas, lo que sugiere una cierta cooptación del discurso inclusivo por parte de los mismos cuerpos hegemónicos.

En cuanto a los comentarios, se observó una diferencia notable, mientras que los vídeos con cuerpos delgados recibían elogios y preguntas sobre moda, aquellos que mostraban corporalidades diversas eran frecuentemente objeto de discursos de odio, burlas o comentarios disfrazados de “preocupación por la salud”. Esto evidencia que, aunque los cuerpos diversos tienen mayor visibilidad, aún enfrentan altos niveles de rechazo y estigmatización.

A pesar de ello, también se registraron numerosos comentarios positivos, de apoyo y de identificación. Los vídeos relacionados a *body positive* mostraron un mayor grado de interacción emocional, tanto negativa como positiva, revelando la tensión que genera el cuestionamiento de los ideales tradicionales de belleza.

4.4.

Resultados del análisis de vídeos en TikTok

A partir de los resultados obtenidos, que evidenciaron el impacto de las redes sociales en la autoimagen juvenil y la presencia de discursos de odio, se elaboró una Guía didáctica para el área de Igualdad de RTVE. Basada en el modelo de competencia mediática de Ferrés y Piscitelli (2012), integra lenguaje, tecnología, recepción crítica, producción, valores y estética. Con un enfoque transmedia, ofrece herramientas para que jóvenes y mediadores identifiquen estereotipos y generen narrativas inclusivas, promoviendo una alfabetización mediática crítica orientada a la diversidad y al respeto.

Figura 1.
Guía didáctica para RTVE



Fuente: Elaboración propia

La guía está disponible para consulta y descarga en: Contenido de la guía didáctica

5. DISCUSIÓN

Este estudio evidencia cómo los discursos de odio vinculados a la apariencia física en redes sociales, especialmente en plataformas visuales como Instagram y TikTok, impactan de forma significativa en la percepción corporal y la autoestima juvenil. Estos entornos refuerzan cánones excluyentes de belleza y consolidan un imaginario corporal homogéneo, lo que genera relaciones conflictivas con la propia imagen y prácticas de discriminación hacia cuerpos no normativos.

Si bien las redes pueden ofrecer espacios de empoderamiento y visibilidad, predominan los contenidos que reproducen estéticas normativas, amplificando dinámicas de comparación social y ciberacoso. Aunque iniciativas como el body positive han abierto

debates sobre diversidad, su alcance sigue siendo limitado al no integrar de manera plena la variedad de cuerpos racializados o con discapacidades.

Ante este panorama, la educomunicación se plantea como herramienta clave para desarrollar alfabetización mediática, pensamiento crítico y ciudadanía digital responsable, reduciendo los daños asociados a estándares restrictivos. Asimismo, los medios públicos, en particular RTVE, tienen un papel estratégico en la promoción de narrativas inclusivas que prioricen la diversidad corporal y combatan activamente los discursos de odio.

En síntesis, los resultados confirman que la reproducción de ideales estéticos en redes sociales tiene efectos concretos en la subjetividad juvenil. Afrontar este desafío requiere la acción coordinada de instituciones educativas, medios de comunicación, creadores de contenido y plataformas digitales, con el objetivo de garantizar representaciones más plurales, equitativas y respetuosas de la diversidad humana.

18 | **Por una alfabetización mediática crítica, estructural y afectiva: propuestas desde los márgenes**

Paloma Contreras-Pulido, Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), paloma.contreras@unir.net

Resumen:

La Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) es una herramienta clave para la democracia en un ecosistema marcado por la desinformación, la polarización y la emocionalidad algorítmica. Este capítulo reivindica una AMI crítica y estructural, pero también afectiva: capaz de reconocer el impacto emocional de los discursos, cuidar los vínculos y dignificar las voces marginadas. Desde experiencias con personas presas, mayores, migrantes y jóvenes en redes, se articula una propuesta situada y transformadora para un esperado Plan Nacional de AMI, basada en la legislación vigente y estructurada en los ámbitos educativo, comunicativo, social y cultural, con enfoque participativo.

Abstract

Towards critical, structural and affective media literacy: proposals from the margins

Media and Information Literacy (MIL) is a key tool for democracy in an ecosystem marked by misinformation, polarization, and algorithmic emotionality. This chapter calls for a critical and structural MIL, but also an affective one: capable of recognizing the emotional impact of discourse, nurturing connections, and dignifying marginalized voices. Based on experiences with prisoners, the elderly, migrants, and young people in networks, a situated and transformative proposal is articulated for a long-awaited National MIL Plan, based on current legislation and structured in the educational, communicative, social, and cultural spheres, with a participatory approach.

1.

INTRODUCCIÓN: ALFABETIZAR AFECTIVAMENTE EN TIEMPOS DE INFOXICACIÓN

El ecosistema mediático actual está marcado no solo por la saturación informativa (aquella sobrecarga que Alfons Cornella (2000) definió como infoxicación) sino también por una intensificación de las emociones provocada, amplificada y monetizada por los algoritmos. En este contexto, la alfabetización mediática e informacional (AMI) debe lograr ser más que una herramienta instrumental: ha de ser crítica, estructural y afectiva, capaz de responder a los desafíos de esa emocionalidad que está hoy mediada tecnológicamente.

A este respecto, Jose van Dijck (2013) ya señalaba cómo las plataformas digitales condicionan la forma en que sentimos, nos expresamos y participamos, no siendo meros canales neutros, sino

sofisticadas infraestructuras que moldean lo afectivo. Esto ayudaría a comprender la que podría denominarse como “emocionalidad algorítmica”, una lógica que amplifica las emociones que en muchos casos son también polarizantes. Asimismo, Shoshana Zuboff (2019), o el propio Zygmunt Bauman, en su obra *Vigilancia líquida* (Bauman y Lyon, 2013), advierten sobre cómo el capitalismo de la vigilancia explota nuestras emociones como datos, comprometiéndola la agencia individual y colectiva, lo que es público y lo que es o debe ser privado.

A partir de aquí se propone una AMI como práctica cultural y pedagógica que reconozca el impacto emocional de los discursos, que cuide los vínculos comunitarios y entre las personas y que, también, dignifique las voces históricamente marginadas en el espacio mediático (Contreras-Pulido et al., 2015; Marzal-Felici et al., 2021; Pérez-Tornero y Cervi, 2021).

Esta perspectiva no surge en el vacío. Retoma una larga tradición iberoamericana de educomunicación crítica que parte del mismo Freire (1970), pero también se alimenta de corrientes contemporáneas que integran epistemologías feministas del cuidado o pedagogías de la ternura (Jandrić y Ford, 2022) y prácticas decoloniales del conocimiento o de desobediencia epistémica (Jaramillo-Dent y Arora, 2025; Mignolo, 2010) entendidas como una forma de reapropiación simbólica: una manera de decir el mundo desde los márgenes, desde lo ‘otro’. También desde el auge de movimientos como Slow EdTech o Digital Humanism que abogan por una educación tecnológica más lenta, en comunidad y ética. La afectividad por tanto no es un adorno, se sustenta en bases epistemológicas a las que se volverá de nuevo posteriormente.

Y es que, tal y como ya se argumentó (Gozálvez y Contreras-Pulido, 2014), en una ciudadanía mediática atravesada por la desinformación, la polarización ideológica, el rechazo a la diversidad y el infoactivismo superficial, la AMI no puede reducirse

a enseñar a “leer la prensa” o limitarse únicamente a trabajar la verificación de hechos, dado que nos encontramos en una crisis profunda del saber compartido, del marco común de interpretación y de la confianza en las fuentes, particularmente entre la juventud (Sádaba, 2022). Tiene que formar para la participación pública, para la toma de decisiones informadas, para el compromiso ético y para la construcción de lo común en contextos de diferencia y conflicto.

Así, este capítulo se articula en torno a esa perspectiva: iniciaremos con una genealogía crítica de la AMI; propondremos una aproximación teórica-política a una AMI afectiva a partir también de experiencias desde los márgenes, para cerrar con propuestas para un Plan Nacional de AMI.

2.

GENEALOGÍA CRÍTICA DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

Hablar hoy de alfabetización mediática e informacional (AMI) exige tomar distancia de su formulación más superficial como “conjunto de competencias” y visitar críticamente su evolución conceptual. A lo largo de las últimas décadas, la AMI ha sido objeto de múltiples reinterpretaciones, tensiones y apropiaciones, tanto desde el campo educativo como desde la comunicación, la legislación particular y los organismos internacionales.

2.1.

De la alfabetización funcional a la perspectiva crítica

La noción de *media literacy* surge en los años 60 y 70 en contextos anglosajones, inicialmente con un enfoque proteccionista frente a los efectos de los medios de masas sobre las y los jóvenes.

Esta primera etapa se caracterizó por una visión instrumental, centrada en la “defensa” del receptor. Con el tiempo, y en diálogo con las pedagogías críticas, evolucionó hacia una concepción más activa y participativa, que integra la comprensión crítica de los medios, la producción de contenidos y la reflexión ética sobre los discursos (Buckingham, 2003; Pérez Tornero, 2008).

En el ámbito iberoamericano, esta evolución fue acompañada (e incluso de manera anticipada) por la tradición de la educomunicación, con figuras clave como Mario Kaplún (2010), Paulo Freire (1970), Jesús Martín-Barbero (2009) y Rosa María Alfaro (2005), quienes entendieron la alfabetización no como transmisión de contenidos, sino como proceso dialógico, liberador y situado. Desde esta perspectiva, alfabetizar mediáticamente es también leer el mundo (Freire) y disputar los sentidos que lo configuran.

Ya en las últimas dos décadas, la AMI ha sido reconfigurada por el auge de las tecnologías digitales, lo que ha provocado tanto convergencias necesarias como confusiones conceptuales. En el contexto europeo, la fusión de *media literacy* con *digital literacy* e *information literacy* bajo la etiqueta de *Media and Information Literacy* (MIL) fue impulsada por organismos como la UNESCO (2013), con el objetivo de abarcar todas las competencias necesarias para la ciudadanía en la era digital.

2.2.

Tensiones, convergencias y confusiones: alfabetización mediática, digital e informacional

Así, esta integración no siempre ha ido acompañada de una mirada crítica. Como advierten Pérez-Tornero y Cervi (2021) y Gutiérrez y Tyner (2012), muchas políticas públicas han adoptado un enfoque tecnocrático o mercantilista de la AMI, reduciéndola a la capacitación técnica en el uso de dispositivos o a la verificación de noticias falsas. Esta visión instrumental olvida dimensiones

fundamentales como la participación cultural, la autorrepresentación simbólica o el sentido político de la comunicación.

Por eso, uno de los grandes desafíos en el desarrollo de la alfabetización mediática ha sido su traducción pedagógica: cómo convertir un enfoque crítico, ético y cultural en propuestas educativas concretas, evaluables y contextualizadas. En esta línea, el trabajo de Ferrés y Piscitelli (2012) resulta clave al ofrecer una definición amplia de competencia mediática que va más allá de lo técnico para integrar dimensiones expresivas, críticas y éticas. Esta perspectiva es ampliada por Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012), quienes proponen una estructura que articula comprensión crítica y producción activa, incorporando la evaluación ética, estética e ideológica y fomentando la participación responsable en los medios. Siguiendo este marco, y ante la creciente complejidad del entorno comunicativo, propusimos (Vizcaíno-Verdú et al., 2022) una actualización del modelo mediante una revisión sistemática y el método Delphi. El resultado fue una propuesta de ocho dimensiones y 43 indicadores, que incorpora nuevas formas de lectura estética, participación digital, gestión emocional, producción simbólica y verificación informativa, lo que permite consolidar un enfoque integral de la alfabetización (trans)mediática (Scolari, 2013) adaptado al contexto contemporáneo.

Pero también han emergido otras propuestas iberoamericanas que buscan ampliar el campo de la alfabetización mediática más allá del plano educativo. Entre ellas, las TRIC (Tecnologías de la relación, la información y la comunicación) propuestas por Gabelas y Marta-Lazo (2020) que supone integrar la dimensión relacional, ética y comunicativa de la experiencia mediada, reconociendo que la interacción con las tecnologías no es solo técnica, sino también emocional y simbólica. Si bien no abordan de forma explícita los afectos como categoría central, su enfoque contribuye a preparar el terreno para una alfabetización mediática más humana, situada y consciente del vínculo.

En definitiva, y como explica Potter (2022), la proliferación de términos y definiciones ha generado una cierta fragmentación conceptual, lo que complica su traducción en políticas educativas y su evaluación concreta. A partir de su revisión de más de veinte definiciones académicas, Potter concluye que, si bien hay consensos en torno al pensamiento crítico, el análisis y la producción de medios, aún falta una coherencia operativa clara.

Por tanto, en este escenario, se hace necesario recuperar una definición densa, situada y e incluso política de la AMI, que no se limite a “competencias” ni a “consumos responsables”, sino que ponga en el centro la agencia comunicativa, la justicia simbólica y también el derecho a narrarse.

2.3.

Marcos normativos: de la UE a España

La definición actual de AMI en el ámbito europeo encuentra sustento legal en la Directiva 2018/1808 del Parlamento Europeo, que reconoce la alfabetización mediática un como derecho ciudadano y bajo la responsabilidad de los Estados miembros. Esta directiva fue transpuesta a la legislación española a través de la Ley 13/2022, General de Comunicación Audiovisual, cuyo artículo 89 establece la obligación de fomentar la alfabetización mediática e informacional desde todos los agentes del sistema comunicativo, incluyendo a las instituciones educativas.

Sin embargo, y pese a estos avances normativos, España aún no cuenta con un Plan Nacional de AMI, como sí han desarrollado otros países europeos. De hecho, en la actualidad el European Digital Media Observatory está mapeando el sector para visibilizar las experiencias de Alfabetización mediática llevadas a cabo en cada uno de los países que conforman la Comisión Europea²⁰

20 A fecha de septiembre de 2025 algunos países como España o Portugal no tienen recogida información alguna sobre planes o proyectos de AMI en sus territorios.

(<https://edmo.eu/resources/repositories/mapping-the-media-literacy-sector/>) con el objeto de poder aglutinarlas todas.

Este vacío (que no solo sucede en España) se traduce en una implementación desigual y fragmentada, sostenida por el trabajo de redes académicas, colectivos educomunicativos, medios comunitarios y experiencias impulsadas por el profesorado. Todo ello refuerza la necesidad de una estrategia nacional coherente, articulada y dotada de recursos, con participación efectiva de los sectores implicados.

Sin embargo, por ejemplo, en el actual contexto legislativo español, resulta especialmente relevante mencionar el reciente Anteproyecto de ley sobre la protección de menores en entornos digitales (Ministerio de Juventud e Infancia, 2024), que propone medidas como la prohibición del uso de dispositivos móviles en los centros escolares. Aunque parte de preocupaciones legítimas (el bienestar digital, el uso compulsivo, el ciberacoso o la sobreexposición), concluimos que este enfoque refleja una visión reduccionista y punitiva del entorno digital. Desde la AMI no se ha defendido nunca una presencia acrítica de la tecnología en la escuela. Pero tampoco podemos avalar una política que opta por restringir en lugar de formar, que prohíbe antes que acompañar, y que desconfía del alumnado en lugar de empoderarlo. La lógica del veto no resuelve el problema estructural: la falta de competencias críticas, éticas y expresivas frente a los medios y plataformas digitales. Por el contrario, abogamos por ofrecer una respuesta estructural más sólida: la institucionalización de la AMI como política educativa y cultural, transversal y sostenida, que prepare a las nuevas generaciones no solo para convivir con las pantallas, sino para comprenderlas, cuestionarlas y transformarlas.

3.

APROXIMACIÓN TEÓRICA-POLÍTICA A UNA AMI AFECTIVA

La urgencia de una alfabetización más integral se intensifica al considerar los desafíos actuales del ecosistema digital. No basta con saber buscar, contrastar o crear contenido: necesitamos también resistir emocionalmente a la exposición, interpretar la lógica algorítmica que ordena la visibilidad, y proteger nuestra integridad mental en entornos diseñados para sacar partido al impacto afectivo.

Y es que, como plantea Daniel Innerarity (2020), estamos intentando “civilizar” un entorno como el digital, y eso solo puede hacerse a través de la alfabetización mediática e informacional ciudadana. El problema ya no es solo qué vemos, sino si somos vistos y cómo somos representados en un entorno mediado por algoritmos. Por ejemplo, como hemos analizado en investigaciones sobre *influencers* migrantes en TikTok (Jaramillo-Dent et al., 2022), la visibilidad digital está condicionada por lógicas algorítmicas que tienden a ocultar o estigmatizar cuerpos, acentos o narrativas que no encajan en los promedios dominantes. Algo similar ocurre con la afectividad digital: en nuestro estudio reciente sobre *hatedom* (Vizcaíno-Verdú y Contreras-Pulido, 2025), evidenciamos cómo la exposición pública se convierte en una fuente de vulnerabilidad emocional, especialmente cuando las plataformas no protegen ni representan de forma equitativa.

Así, Lorena Jaume-Palás (2019), directora ejecutiva del Ethical Tech Society, subraya que los algoritmos operan por promedios estadísticos: si la participación en las redes no es equitativa, por razones económicas, culturales o sociales, esos promedios invisibilizan a quienes no entran en la media. Por eso, una alfabetización que no forme en ética algorítmica, pensamiento computacional o

inteligencia artificial o neuroderechos está dejando fuera cuestiones esenciales para la ciudadanía digital. De hecho, Rafael Yuste, neurocientífico impulsor del proyecto Brain²¹, alerta sobre la necesidad de garantizar, pero también de educar, sobre la importancia de nuestros neuroderechos, ya que, como él mismo señala, es diferente que te roben los datos a que te roben el cerebro. Es decir, defiende la necesidad urgente de que protejamos la privacidad mental frente a tecnologías capaces de modificar patrones de atención, respuesta emocional o incluso estados de ánimo.

Sin embargo, cualquier propuesta de AMI debe reconocer que no todas las alfabetizaciones son posibles para todas las personas. Como advertía Pierre Bourdieu (1986), la desigual distribución del capital cultural marca diferencias profundas en el acceso, comprensión y uso crítico de los medios. Pero hablamos también de tiempo, infraestructura, formación docente, prioridades curriculares y acompañamiento emocional. Las brechas digitales no son solo de acceso técnico: son brechas de uso, de sentido (Aguaded y Contreras-Pulido, 2020).

3.1.

De la crítica funcional a la crítica afectiva

La somera revisión histórica y normativa del punto 2 ha mostrado que la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) ha sido un campo en constante movimiento, tensionado entre visiones tecnocráticas, centradas en competencias funcionales y operativas, y enfoques críticos que apuestan por la transformación social. Esta segunda línea, afianzada en las pedagogías de la liberación y la educomunicación latinoamericana, ha sido clave para reconocer el poder de los medios en la configuración de las subjetividades, las identidades, la cultura y la ciudadanía. De he-

21 La web del proyecto Brain puede consultarse en <https://www.braininitiative.nih.gov/>

cho, como señalan Camilli-Trujillo y Römer-Pieretti (2021) en su revisión sistemática sobre alfabetización mediática, solo desde una educomunicación crítica es posible formar sujetos capaces de comprender el poder de los medios, interrogarlo y ejercerlo de forma responsable.

Sin embargo, este enfoque, aunque fundamental, también requiere ser ampliado. La alfabetización crítica no puede agotarse en la lectura ideológica o la producción discursiva. Necesita incorporar una dimensión hasta ahora marginal: la afectividad como espacio estructural del poder mediático.

Sabemos que los medios no solo informan ni forman opinión: nos conmueven, nos avergüenzan, nos generan deseo, miedo, rechazo. La representación en ellos incluso hiere, pero también emociona y moviliza (Contreras-Pulido et al., 2023; Vizcaíno-Verdú y Contreras-Pulido, 2025; Contreras-Pulido y Thomas, 2023). Por eso, una AMI afectiva no puede ser vista como una propuesta “blanda”, anecdótica o secundaria, sino como una profundización de la alfabetización crítica.

3.2.

Estado actual de la investigación en alfabetización mediática afectiva

La alfabetización mediática afectiva es un campo de estudio emergente que integra las dimensiones emocionales, sociales y cognitivas de la interacción con los medios. Se podría definir como la capacidad de reconocer, comprender y abordar críticamente las dimensiones emocionales y sociales de los mensajes. Enfatiza el papel de las emociones y los procesos afectivos reconociendo que el consumo de medios no es solo un proceso cognitivo, sino que está profundamente influenciado por las respuestas emocionales y los contextos sociales.

Los conceptos clave de la alfabetización mediática afectiva incluyen:

1. Compromiso afectivo: La inversión emocional y el apego que las personas desarrollan con el contenido multimedia, como los sentimientos de empatía, alegría o enojo (Regis, 2023).
2. Inteligencia emocional: la capacidad de reconocer y gestionar las emociones propias y las de los demás en las interacciones con los medios, lo cual es crucial para una alfabetización mediática eficaz (Vizcaíno-Verdú et al., 2025).
3. Mediación radical: La idea de que las tecnologías de los medios moldean y son moldeadas por procesos afectivos, creando “paisajes emocionales” complejos (Regis, 2023; Regis, 2020).
4. Alfabetización multimodal: la capacidad de interpretar y crear significado a través de múltiples formas y modos mediáticos, incluidos los elementos textuales, visuales y auditivos (Guichot-Muñoz y De Sarlo, 2023; Hobbs, 2020).

Desde esta perspectiva, la afectividad no es un obstáculo para la alfabetización, sino lo que también la hace posible, sobre todo frente a los retos presentes y futuros de la mediación tecnológica de nuestras vidas.

Por ejemplo, el trabajo de Louisa Stein (2014) sobre prácticas de *fandom* permite comprender cómo los públicos jóvenes reconfiguran narrativas mediáticas a partir de una implicación emocional activa. Estas prácticas de relectura, remix y apropiación de contenidos no solo expresan gusto o pertenencia, sino que conforman auténticas formas de agencia crítica. En este contexto destacan también algunos de nuestros últimos estudios (Vizcaíno-Verdú y Contreras-Pulido, 2025; Contreras-Pulido et al., 2023). De manera similar, Zizi Papacharissi (2015) ha señalado que las emociones compartidas son fundamentales en la construcción de lo público

digital, dando lugar a lo que denomina “afiliaciones afectivas” que influyen en la participación política y en la circulación de significados. Como vemos, este cuerpo teórico está siendo nutrido por estudios que abordan los vínculos entre emoción, plataformas y exclusión simbólica.

La investigación educativa, por su parte, también comenzó por incorporar propuestas como con un enfoque emocional (Sikke et al., 2024) insistiendo en la necesidad de formar al alumnado, también, en la comprensión crítica de las emociones que circulan en narrativas multiplataforma. Asimismo, el trabajo de Guichot-Muñoz y De Sarlo (2023) demuestran que una pedagogía mediática afectiva favorece no solo el pensamiento crítico, sino también la empatía, la expresión emocional y la conciencia de las propias narrativas.

Y es que, en las plataformas digitales, la afectividad no solo se expresa: se registra, se monetiza, se instrumentaliza. Como advierte Remedios Zafra (2010), en la cultura del rendimiento afectivo vivimos simulacros de intimidad, donde las emociones se vuelven capital simbólico, y los vínculos, “apéndices red”. Incluso fenómenos como el *ghosting* (desaparición repentina de un vínculo) pueden leerse hoy más allá del plano amoroso. En lo mediático y en los discursos, también se *ghostea*: se deja de ver, de representar, de escuchar.

Nuestra propuesta se sitúa, por tanto, en la necesidad en la que convergen estos estudios: avanzar hacia una alfabetización mediática que forme sujetos capaces no solo de decodificar mensajes, sino también de reconocer su propio lugar emocional en los procesos de comunicación. En este sentido, los márgenes no solo aportan experiencias pedagógicas innovadoras, sino también claves epistemológicas y políticas para redefinir el campo de la AMI.

4.**HACIA UN PLAN NACIONAL DE AMI:
PROPUESTA SITUADA**

Como ya apuntamos, la invisibilidad algorítmica, la desaparición simbólica de los márgenes y la no respuesta social son formas contemporáneas de exclusión afectiva donde la AMI ha de hacerse cargo. No basta con enseñar a leer noticias o identificar bulos: también es necesario formar en reconocimiento, autorrepresentación y afectos. Ello requiere compromiso estructural traducido en políticas públicas, recursos y estrategias sostenidas: un Plan Nacional de AMI.

Desde la experiencia acumulada con colectivos en riesgo de exclusión (personas presas, migrantes, adultos mayores, personas con enfermedad mental, menores tutelados), una preocupación constante es garantizar que no sean objeto del discurso, sino constructores del mismo: narrarse, representarse con sus códigos y romper estigma y autoestigma (Contreras-Pulido, 2015). En un mundo tecnologizado, esto implica participación, acceso y, sobre todo, eco y resonancia.

Una AMI situada y afectiva debe abrir espacios de participación, escucha y visibilidad para ejercer el derecho a comunicar, ser vistas con justicia y para construir ciudadanía. La regulación es necesaria pero la formación también si se aspira a bases igualitarias en lo legal, cultural y emocional. Con este horizonte, la estrategia propuesta se articula en cuatro ejes: educativo, comunicativo, cultural y social, atravesados por interseccionalidad, justicia simbólica y afectividad, y se fundamenta en el marco normativo y en desarrollos teóricos recientes como los señalados en este capítulo.

Desde este posicionamiento, se han impulsado diversas experiencias que constituyen un sustrato fértil para pensar una estrategia nacional. Iniciativas desarrolladas en universidades, centros

penitenciarios, espacios comunitarios o con colectivos de personas mayores han demostrado que la alfabetización mediática se vuelve más urgente (y más potente) precisamente en los territorios de la exclusión.

Una de estas experiencias fue UniRadio²², la radio de la Universidad de Huelva, concebida como espacio de servicio público y plataforma de participación ciudadana. Lejos de limitarse a la formación técnica, la emisora funcionaba como un laboratorio de educomunicación crítica, en el que personas migrantes, mayores, estudiantes o pacientes de salud mental generaban contenidos propios, ejercitaban el derecho a la palabra y tejían vínculos. La radio era allí un espacio de narración y de escucha activa, pero también de afectos.

Esa misma lógica ha sido aplicada en contextos penitenciarios, donde la AMI adquiere una dimensión profundamente ética, política y reparadora (Thomas y Contreras-Pulido, 2024). Proyectos de radio como “El zapato roto”, desarrollado en el Centro Penitenciario de Huelva, pusieron en práctica una alfabetización mediática crítica, participativa y afectiva, en la que las personas privadas de libertad dejaban de ser objeto del discurso para convertirse en sujetos emisores. En estos contextos, la alfabetización no solo forma: dignifica, repara y reconstruye lazos sociales desde la palabra.

Otra línea de intervención se ha centrado en la alfabetización mediática de personas mayores, tradicionalmente invisibilizadas por las políticas digitales. Así, en el marco del proyecto D-INCLUSION⁶⁵²³, se trata la participación en entornos digitales de estas personas para que no sea residual, sino crítica, creativa y profundamente conectada con el derecho a narrar la vejez desde otra perspectiva.

Este recorrido es solo una visión que configura un modelo de AMI que se funda en la praxis. Por ello, y ante la ausencia de un

²² <https://uhu.es/uniradio/>

²³ Para más información puede consultarse la web del proyecto <https://www.uhu.es/d-inclusion65/>

marco estatal que articule estas prácticas, se plantea la necesidad de un Plan Nacional de Alfabetización Mediática e Informacional que, como se ha apuntado anteriormente, podría actuar simultáneamente en el ámbito educativo, comunicativo, social y cultural.

En el plano educativo supondría la integración curricular de la AMI como competencia central desde la etapa Infantil hasta la universidad, con identidad propia, criterios de evaluación claros y metodologías participativas. Implica también repensar la formación inicial y permanente del profesorado, con enfoque crítico, ético y situado, que incluya análisis de medios, creación de contenidos, lectura multimodal y reflexión sobre plataformas digitales. Por otro lado, la escuela no puede seguir leyendo medios solo para analizarlos: debe convertirse en un espacio de producción, circulación y disputa simbólica, donde el alumnado cree podcasts, escriba guiones, edite vídeos, reflexione sobre algoritmos y redes sociales, y proponga nuevas formas de contar y contarse. Por último, poner el foco en la evaluación: no solo con test de competencias digitales, sino con indicadores que valoren la capacidad crítica, la participación cívica, la ética comunicativa y la diversidad narrativa.

Desde el plano social, este plan debe involucrar también a las familias, a los medios locales y comunitarios, a los centros culturales y a los agentes sociales, para que se amplíen los espacios de alfabetización fuera del aula, fomentando, por ejemplo, proyectos intergeneracionales de alfabetización mediática.

Desde el espacio comunicativo, la alfabetización debe dejar de ser un “asunto escolar” para convertirse en principio rector de las políticas de comunicación. La acción comunicativa debe pasar de la autorregulación débil a un compromiso estructurado: campañas públicas con perspectiva crítica y plural, apoyo a medios comunitarios, colaboración con plataformas tecnológicas para promover algoritmos responsables, e integración de la AMI en los sistemas de recomendación, visibilidad y verificación.

Ya en el ámbito cultural, impulsar la creación de una red estatal de espacios AMI: museos, bibliotecas, universidades, medios, así como financiar la producción de contenido cultural y educativo en medios digitales.

Para todo lo anterior y su estructuración se propone la creación de un Observatorio Nacional de AMI, con participación académica, social y ciudadana, que impulse investigación, evaluación y mejora constante de las políticas en el área.

Finalmente, la alfabetización mediática no puede seguir siendo un gesto voluntarista ni un apéndice curricular. Tampoco puede dejarse en manos exclusivas de la buena voluntad de algunos medios o plataformas. Requiere una política pública coherente, dotada de recursos, diseñada con participación y basada en la convicción de que alfabetizar mediáticamente es garantizar el derecho a comprender, a narrar y a ser escuchados, también desde la afectividad.

19 | **AMI para el compromiso democrático en la era de la desinformación: de lo instrumental a lo ciudadano**

Nereida Carrillo Pérez, Universidad Autónoma de Barcelona,
Nereida.Carrillo@uab.cat

Resumen

La alfabetización mediática e informacional (AMI) se ha entendido siempre como una actividad fundamental para el ejercicio de los derechos humanos, los valores democráticos y la paz. A pesar de ello, su aplicación ha tenido más bien una orientación instrumental. El reto de impulsar la AMI como pensamiento crítico garante de derechos y de valores democráticos se ha acuciado en la actualidad, con el auge del populismo, la desinformación, el movimiento antiderechos y el discurso de odio. En este capítulo, reflexionamos sobre ello y presentamos experiencias con un enfoque democrático impulsadas por la asociación de educación mediática *Learn to Check* y otros actores.

Abstract

MIL for democratic engagement in the age of disinformation: from instrumental to civic

Media and information literacy (MIL) has always been understood as a fundamental activity for the exercise of human rights, democratic values, and peace. Despite this, its application has tended to be more instrumental in nature. The challenge of promoting MIL as critical thinking that guarantees rights and democratic values has become more pressing today, with the rise of populism, disinformation, the anti-rights movement, and hate speech. In this chapter, we reflect on this and present experiences with a democratic approach promoted by the media education association Learn to Check and other actors.

1.

LA AMI: UNA HISTORIA AL LADO DEL COMPROMISO DEMOCRÁTICO

La desinformación, entendida como “información falsa, errónea o engañosa, diseñada, presentada y promovida intencionalmente para causar daños públicos o para lucrarse” (Comisión Europea, 2018: 10) está comportando un nuevo reto para la alfabetización mediática e informacional (AMI). A tenor de este fenómeno, que preocupa al 69% de los españoles, según el Digital News Report 2025 (Sierra et al., 2025) y que ha sido señalado por el World Economic Forum como uno de los principales riesgos a corto plazo (WEF, 2025), la AMI no solo debe resolver de manera más urgente carencias pendientes –como la innovación en las metodologías o la universalidad de sus públicos–, sino que también se ve obligada a ampliar su foco e intensificar sus esfuerzos. Debe redoblar su apuesta por el pensamiento crítico para promover el

compromiso ciudadano y el respeto a los derechos humanos en un mundo en el que las democracias están en crisis. En este capítulo, revisaremos la evolución del concepto de AMI siempre vinculado al ejercicio democrático, discutiremos los retos pendientes para promover el compromiso ciudadano y expondremos algunas iniciativas recientes que trabajan en esta línea. El capítulo concluye con algunas recomendaciones.

El concepto de alfabetización mediática e informacional ha evolucionado sustancialmente a lo largo de las últimas décadas y, sin embargo, siempre ha germinado en su médula el propósito de promover la democracia y defender los derechos humanos. En décadas anteriores, la alfabetización mediática promovía el conocimiento del lenguaje de los medios de comunicación de masas y la actitud crítica con sus contenidos para evitar ser manipulados/as y participar de manera informada en la vida cívica y política.

Hoy, las habilidades y conocimientos deben extenderse a nuevas tecnologías, como las redes sociales o las herramientas de inteligencia artificial. Además, han de incluir el abordaje de fenómenos como la desinformación, el auge de los discursos de odio y la ciberdelincuencia. Sin embargo, tanto en épocas pretéritas como en la actualidad, la defensa de los derechos y de la democracia se mantiene inalterable.

1.1.

De la educación en medios a la AMI 360º

Lo que hoy conocemos como alfabetización mediática e informacional atrajo la atención de la academia en la década de los 90 del siglo pasado, después de que en 1982, en la Declaración de Grünwald, la UNESCO alertara de la necesidad de abordar todo aquello relacionado con los nuevos fenómenos comunicativos con los medios de comunicación de masas. Autores como Masterman

(1996), Martín Barbero (2002) o Buckingham (2005) promueven el concepto de “alfabetización mediática” para referirse a los aprendizajes necesarios para entender y actuar de forma crítica en relación con los medios de comunicación, que se sitúan como mediadores de la realidad, productores de significados y configuradores de mundos posibles.

En los años posteriores, la alfabetización mediática se ensancha e incluye bajo su paraguas distintas alfabetizaciones, como la alfabetización informacional, la alfabetización transmedia (Scolari, 2018), la alfabetización en IA, la alfabetización digital, la alfabetización en datos o la alfabetización en privacidad, entre otras (UNESCO, 2023). Ahora ya no se trata solo de comprender de forma crítica, sino también de garantizar el acceso, promover la creación, y estimular un comportamiento cívico activo. Para ello, deben darse y entrelazarse las diferentes alfabetizaciones.

A pesar del crecimiento constante de herramientas, programas, canales y tecnologías, la alfabetización mediática e informacional (AMI), debe resistir la tentación de concentrarse en lo instrumental, fruto de la fascinación, y potenciar aquellos conocimientos, habilidades y destrezas que estimulen el comportamiento democrático (Serrano-Puche *et al.*, 2023). Así, en 2023, en su currículum de alfabetización mediática e informacional para educadores y estudiantes, la UNESCO pedía a estos agentes claves trabajar y potenciar valores y actitudes como la solidaridad, la paz, los derechos humanos, la libertad de expresión o el diálogo intercultural.

En un contexto de erosión democrática (Bennett y Kneuer, 2024), resulta imperioso bascular de la “educación” a la AMI 360°, es decir, un aprendizaje complejo, completo, transdisciplinar, para todo tipo de públicos y orientado a la resiliencia democrática (Victoria, 2021).

1.2.

Los retos de la AMI, un freno a sus propósitos

A pesar del consenso de la idoneidad de potenciar la AMI como herramienta imprescindible para promover la democracia (Comisión Europea, 2018; Buckingham, 2020; Sádaba y Salaverría, 2023), su desarrollo insuficiente ha frenado sus metas y ha diluido sus logros. Entre sus retos actuales, figura conseguir la aspirada universalidad (UNESCO, 2023, Gertrudix, 2025; Scolari, 2025), es decir, que las formaciones, proyectos e iniciativas en este campo dejen de dirigirse prioritariamente a adolescentes e incluyan a toda la ciudadanía; la gente mayor –muy vulnerable a la desinformación (Sierra et al. 2025)–, pero también profesionales que son agentes clave, como el profesorado (Castro-Pérez, 2025), los y las periodistas, los bibliotecarios y bibliotecarias o las familias que deben instruirse ellos para poder educar a sus hijos e hijas (Carrillo y Montagut, 2024; Marta Lazo, 2025).

Además, la AMI, debe configurarse como un aprendizaje dinámico y a lo largo de la vida (UNESCO, 2023), para lo cual resulta imprescindible la continuidad de los proyectos. En este sentido, también cabe mejorar la dotación presupuestaria para una AMI hasta hoy infrafinanciada. Además, queda pendiente la apuesta por metodologías participativas e innovadoras (Tejedor, 2025; De Santis, 2021), como los *escape rooms*, que a pesar de exigir mayor preparación y tiempo al profesorado y que pueden plantear algunas dificultades logísticas, se ha demostrado que consiguen una mayor motivación del alumnado que aprende más con una experiencia memorable y significativa (Chapman y Rich, 2018; Lozano et al., 2024).

Finalmente, la falta de coordinación y cooperación entre los diferentes actores institucionales, profesionales y cívicos implicados en la AMI debilita sus acciones (Carrillo y Montagut 2024). La Guía del European Digital Media Observatory (EDMO, 2024)

que lista recomendaciones para impulsar proyectos de AMI eficaces recoge buena parte de estos retos y aboga por iniciativas empoderadoras, que promuevan un entendimiento crítico del sistema mediático, se fundamenten en evidencias, sean inclusivas y evaluadas a posteriori. Estos aspectos mejorables de la AMI se hacen más acuciantes en un contexto de erosión de la confianza en las instituciones (OCDE, 2024) y auge de la desinformación (Sierra et al. 2025).

2.

LA AMI ANTE LOS RETOS DE LA DEMOCRACIA

Las democracias occidentales se enfrentan a numerosos retos, como la desinformación, el auge de la desconfianza, la polarización o los discursos de odio. Todos estos fenómenos aprovechan las vulnerabilidades de unas democracias que sufren una crisis abordada hasta ahora de forma miope. Puesto que, mientras abundan discursos simplificadores que atribuyen el mal momento al auge del populismo y la extrema derecha, se estudian y remedian poco las causas profundas, como sus contradicciones o la acción insuficiente para resolver sus problemas y vulnerabilidades.

2.1.

La AMI ante la desinformación

La desinformación es un negocio lucrativo (Bradshaw et al., 2021), además de una arma electoral que algunos partidos prefieren a la persuasión por ser más efectiva y rápida. Aunque suponga un peligro para la democracia, algunos gobiernos y partidos políticos la emplean para acceder o mantenerse en el poder. En épocas electorales, el ecosistema de la desinformación en el que se conjugan acciones de actores domésticos y foráneos tiene la potencialidad de alterar el resultado de los comicios, bien perjudi-

cando a un/a candidato/a o diversos o fomentando la abstención (European Union External Action, 2024). Además, a medio y largo plazo, su propósito es crear desconfianza tanto vertical –a los gobiernos e instituciones–, como vertical –hacia las otras personas–, erosionar los valores democráticos y potenciar la pasividad y el status quo.

En este sentido, la desinformación se incluye entre las herramientas y estrategias de las amenazas híbridas, que incluyen otros métodos como los ciberataques a las infraestructuras electorales o la incitación, desde las redes sociales, a protestas violentas como el asalto al Capitolio en enero de 2021 o a las instituciones de Brasil en 2023. María Ressa, Premio Nobel de la Paz, lo define así: “El objetivo de las operaciones de desinformación ya no es que te creas algo, sino que desconfíes de todo”, (Ressa, 2023). Por su parte, Yevhen Fedchenko, editor jefe del fact-checker ucraniano Stopfake.org y profesor en la Mohyla School of Journalism sostiene que el objetivo es convertir a la ciudadanía en “receptores pasivos de desinformación” (Fedchenko, 2025).

Además de los daños potenciales a los sistemas e instituciones democráticos, la desinformación vulnera derechos humanos y derechos sociales, como el derecho a la vida, a la salud, a la privacidad o a la no discriminación, entre otros (Carrillo, 2025; Colomina et al. 2021). También se encarna con algunos colectivos, como las personas de origen migrado, las personas LGTBIQ+, las minorías religiosas o las mujeres feministas, minando sus derechos, afectando su autoestima y bienestar y frenando sus aspiraciones (Carrillo e Iranzo, 2024; European External Action Service, 2023).

Ante estos embates a la democracia, los derechos humanos y el bienestar de las personas, la AMI debe emplearse a fondo con formaciones e iniciativas que, no solo creen conciencia de la desinformación, cosa que, si se realiza de forma aislada puede conducir al pesimismo y al cinismo; también han de incluir otras acciones. Por ejemplo, dar a conocer procesos y herramientas de verifica-

ción de información; promover comportamientos éticos a la hora de no compartir información falsa o discursos de odio, fomentar narrativas alternativas y enseñar a programar herramientas éticas y públicas ante el monopolio de redes sociales y herramientas de IA privativas y neocapitalistas.

2.2.

La AMI ante la polarización y el discurso de odio

La desinformación incorpora un evidente componente de odio. Es información que, a través de la falsedad, intenta perjudicar a una persona, una comunidad, un país o una sociedad; en otras palabras, es odio en formato mentira. Pero no solo así se presenta el odio en todos los canales y medios de este siglo XXI, en el que el odio es persistente y camaleónico.

Las Naciones Unidas definen los discursos de odio como cualquier forma de comunicación de palabra, por escrito o a través del comportamiento, que sea un ataque o utilice lenguaje peyorativo o discriminatorio en relación con una persona o un grupo sobre la base de quiénes son o, en otras palabras, en razón de su religión, origen étnico, nacionalidad, raza, color, ascendencia, género u otro factor de identidad (ONU, 2019: 3). Espoleado con frecuencia por la extrema derecha, el odio se abona también desde otros ámbitos, fruto del carácter estructural de manifestaciones como el racismo, el machismo, la LGTBIQ+fobia y otras discriminaciones y violencias interseccionales.

Las causas de la discriminación y la incitación al odio debemos buscarlas en el desconocimiento, las desigualdades y el miedo a la pérdida de status y privilegios, pero también en la mayor visibilidad y atención a colectivos oprimidos y a la legitimación de estos discursos por la llegada al gobierno de formaciones y políticos de ultraderecha (Vives, 2022). En las redes sociales, el hecho de que los atacantes no puedan ver en directo las reacciones de dolor

por sus embates puede estar contribuyendo a la normalización y perpetuación de estas violencias y a un retroceso de la empatía.

Junto con el odio, también resulta dañina la polarización; una dinámica que estimula el negocio en las redes sociales y que ha permeado a la interacción social también en el mundo físico. La homofilia, estimulada también por las IAs generativas aduladoras, y la política que demoniza el pacto y estimula la bronca perpetua, bloquea hoy el diálogo ciudadano, cultural o interreligioso. En una época en la que las comunicaciones permiten la conversación global, paradójicamente, la dinámica de las relaciones se asemeja a la de las tribus de tiempos pretéritos, en las que el objetivo era afianzar el sentimiento de pertenencia y la identidad de grupo frente a los “otros”.

Ante esta tesitura, la AMI debe ayudar a desenmascarar las falacias sobre las que se sustenta el discurso de odio y la desinformación, restituir el contexto, promover la reflexión compleja sobre las causas profundas de los problemas sociales, estimular narrativas antirracistas, feministas y por la paz, además de crear herramientas que, por diseño, no incorporen sesgos ni contribuyan al odio.

2.3.

La AMI ante la pasividad informativa

Llamamos *news avoidance* al comportamiento de evitar de forma consciente las noticias, tanto de forma parcial -determinadas temáticas o en determinados momentos-, como de forma total. En los últimos años, el Digital News Report (Sierra et al. 2025) ha registrado cifras significativas de este rechazo voluntario a informarse, que se situó en el 35% de los encuestados en 2022 –época postpandémica– y que, en 2024 y 2025, se mantiene estable en el 37%. Las razones aducidas son la desconfianza hacia los medios (35%), el hartazgo por la información 24/7 (35%) y la afectación negativa al estado de ánimo (34%).

Junto con la *news avoidance* llaman la atención otras tendencias, como el retroceso en la participación informativa (Sierra et al. 2025); hablar con otras personas de forma presencial sobre las noticias, compartir noticias en redes y comentarlas ha caído entre 4 y 5 puntos entre 2023 y 2025.

Paradójicamente, en la sociedad con más información que nunca, más rápida y de mayores fuentes, está en crisis la idea de un ciudadano informado que participa en base a ello en la vida pública; sin embargo, son las emociones más básicas las que han tomado la vida pública. Bennett y Kneuer (2024) subrayan la emocionalidad de lo que han llamado la esfera pública iliberal, que se caracteriza, entre otros, por la exclusión de determinados grupos, la circulación de contenido extremista en plataformas digitales que vence a los medios tradicionales, ataques a la credibilidad de la prensa y la amplificación de conflictos para movilizar a sus públicos en acciones transgresoras contra los adversarios y las instituciones.

Todo esto plantea también retos a la AMI. Así, si bien en los años 90 del siglo XX, la educación mediática pretendía estimular el espíritu crítico con el lenguaje empleado por los medios; en este siglo XXI, ante la evitación de las noticias, la AMI debe situarse en un punto anterior, para explicar por qué es importante informarse con calidad. Si bien en las últimas décadas del siglo XX, la AMI pretendía estudiar las narrativas periodísticas, ahora es necesario, sin descartar el espíritu crítico hacia los medios, ponerlos en valor, explicar qué es periodismo y por qué es relevante.

Finalmente, la AMI debe beber mucho más de la psicología, de la psicología social y de la educación emocional, ante los discursos de odio y los engranajes comunicativos característicos de grupos tribales. Ante el azuzamiento de las emociones negativas como el odio o el miedo, debe espolear emociones de signo positivo como la empatía, la colaboración, la esperanza y la concordia.

3.

INICIATIVAS DE AMI PARA EL COMPROMISO CIUDADANO

En la lucha contra la desinformación y el discurso de odio destacan diversos actores como las administraciones públicas, el movimiento internacional del *fact-checking*, las asociaciones y entidades de educación mediática y otros agentes. El *fact-checking*, entendido como un proceso que “aplica técnicas del periodismo de datos para desenmascarar los errores, las ambigüedades, mentiras, falta de rigor o inexactitudes de algunos contenidos publicados” (Ufarte-Ruiz et al., 2018: 734) se ha consolidado como instrumento democrático. Para Graves, la vigilancia del *fact-checking* puede contribuir a discursos más rigurosos de los políticos, además de apoyar otras instituciones democráticas como los medios de comunicación –para que no difundan desinformación– o los gobiernos locales y internacionales, contribuyendo a orientar políticas públicas (Graves, 2025).

Más allá de iniciativas para frenar la desinformación desde el *fact-checking* o desde las instituciones comunitarias, con regulación como la Digital Service Act o el Código de Conducta –para intentar desmonetizar la desinformación y estimular la transparencia y la investigación– en los últimos años, diversas instituciones, asociaciones y otros actores han impulsado iniciativas de educación mediática. El objetivo es frenar los discursos de odio, crear resiliencia a la desinformación y apuntalar el apoyo a la democracia.

Desde las instituciones europeas, se impulsa el proyecto de Escuelas Embajadoras del Parlamento Europeo que incluye centros educativos que trabajan el funcionamiento de las instituciones y la ciudadanía europea. En el curso 2025-26, un total de 191 centros educativos españoles se han adherido al programa, entre escuelas embajadoras y mentoras.

En el campo del discurso de odio, destacamos dos iniciativas en las que participa la Fundación Maldita.es, un fact-checker español de referencia. Una de ellas es Hatedemics, un proyecto financiado por la Unión Europea en el que participan 12 organizaciones de Italia, España, Malta y Estonia. El consorcio está trabajando en el desarrollo de la plataforma Hatedemics, una herramienta basada en IA que pueda mejorar la respuesta de ciudadana al discurso de odio y la desinformación. La segunda acción reseñable es el proyecto *MILD, More correct Information, Less Discrimination*, que también cuenta con fondos europeos y que se fija la meta de promover una cobertura mediática más ética sobre personas de origen migrante, refugiadas y racializadas.

En cuanto a la conjunción de la desinformación y los valores democráticos, explicaremos tres proyectos impulsados recientemente por la Asociación Learn to Check, una asociación sin ánimo de lucro que desde el 2018 promueve la AMI en España para crear resiliencia ante la desinformación. Las iniciativas que desgranamos son el juego de rol para ponerse en la piel de eurodiputados/as, el proyecto de talleres intergeneracionales “Lo que yo sé sobre Europa. Y tú, ¿qué sabes?” y el proyecto internacional para profesionales de las bibliotecas *Media and Information Literacy Community Connections* (MILCC).

La primera acción consistió en dinamizar el juego de rol del Parlamento Europeo para que medio centenar de estudiantes de secundaria catalanes experimentaran en la propia piel el trabajo de un/a eurodiputado/a. El juego les planteó un dilema sobre el etiquetado de alimentos y les asignó una identidad, un país europeo de procedencia y una formación política. El alumnado trabajó en grupos, aprendió a formular sus argumentos y escuchar los de los demás, a llegar a acuerdos y a votar según los procedimientos y circuitos de la cámara europea.

Una investigación sobre la eficiencia de esta metodología gamificada y activa de AMI concluyó que la actividad mejoró la con-

ciencia del alumnado sobre la desinformación e impulsó la actitud de diversificación de las fuentes a la hora de informarse (Carrillo, Carral y Sádaba, en revisión). Además, aunque el alumnado partía de un buen conocimiento de las instituciones europeas –puesto que pertenecían a una escuela embajadora o una escuela mentora del Parlamento Europeo–, se apreció un incremento medio de doce puntos en el porcentaje de respuestas correctas referidas al conocimiento de las instituciones europeas, como la temporalidad de los comicios o la edad mínima para votar.

En cuanto a los valores democráticos, si bien un 60,5% del alumnado sostenía que “la democracia siempre es preferible al autoritarismo” antes de la actividad, la cifra bajó cuatro puntos tras el juego de rol. Cabe puntualizar la diferencia de género: mientras las chicas mantenían la defensa de la democracia, el descenso del respaldo a la democracia tras la actividad se atribuyó a los varones. Estas evidencias empujan a mejorar las iniciativas de educación mediática, a reflexionar sobre las diferencias de género en las metodologías educativas, pero también debemos ahondar en la investigación para comprobar, como sugieren otros estudios este apoyo a las formas autoritarias es más discursivo que real; es decir, una pose pública que no siempre coincide con comportamientos igualitarios en contextos reales (Freixanet et al, 2025).

El proyecto “Lo que yo sé sobre Europa. Y tú, ¿qué sabes?”, impulsado por la Representación de la Comisión Europea en Barcelona y la Diputación de Barcelona y llevado a cabo por Learn to Check durante el curso 2024-25, consistió en talleres intergeneracionales para crear resiliencia a la desinformación, promover el conocimiento de la Unión Europea y fomentar los valores democráticos. Learn to Check impartió 15 talleres para estudiantes de secundaria; a su vez, estos jóvenes participaban en un proceso de formación en cascada para instruir a adultos y, sobre todo, adultos mayores. Finalmente, se constituían grupos intergeneracionales –formados por jóvenes y personas mayores– que colaboraban en diferentes desafíos y pruebas de verificación y debate.

Los equipos intergeneracionales se enfrentan juntos a retos de verificación, a una prueba de geolocalización, a un juego sobre banderas y lenguas europeas y, finalmente, participaban en el rincón de la conversación, donde se promovía el diálogo intergeneracional. En tiempos de polarización, promover el diálogo intergeneracional vuelve a poner el entendimiento en el centro. Además, la experiencia evidenció que cada generación tenía conocimientos por aprender y por enseñar: los más jóvenes enseñaron aplicaciones y saberes prácticos a los más mayores que, a su vez, aportaron espíritu crítico y la historia testimonial del continente europeo.

Finalmente, destacamos el proyecto internacional para profesionales de las bibliotecas y sus comunidades *Media and Information Literacy Community Connections* (MILCC). La iniciativa está liderada por el Instituto Universitario de Lisboa (ISCTE) y se desarrolla en colaboración con Learn to Check y la Dublin City University (DCU). Además, cuenta con el apoyo del Ministerio de Cultura y las organizaciones profesionales de bibliotecarios y bibliotecarias en España, Portugal e Irlanda. Este proyecto consiste en la formación de 200 profesionales de las bibliotecas de los tres países y su acompañamiento experto para que diseñen e implementen actividades de AMI de calidad para sus comunidades.

Una investigación con más de 70 bibliotecarios y bibliotecarias españoles participantes en el proyecto puso en evidencia el déficit de formación de estos profesionales clave para la disseminación de la AMI: el 65,4% de la muestra afirmó que no tenía formación en desinformación y verificación (Carrillo, Montagut y Gelado, en revisión). A pesar de ello, exhibieron pensamiento crítico y habilidades para identificar la información falsa: 7 de cada 10 fueron capaces de reconocer una foto falsa y una gráfica incorrecta. Finalmente, el estudio mostró una correlación entre la formación de estos profesionales y la organización de actividades de AMI para las comunidades de sus bibliotecas.

4.

RECOMENDACIONES PARA IMPULSAR LA AMI PARA EL COMPROMISO CIUDADANO

Para concluir este capítulo, propondremos algunas recomendaciones para impulsar proyectos de AMI para el compromiso democrático en tiempos de desinformación y rebrote del odio. Estos consejos abarcan cuestiones como los públicos objetivos, las metodologías o los contenidos de estas actividades e iniciativas.

En primer lugar, las acciones de AMI para fomentar los valores democráticos, no solo deben estar dirigidas a todo tipo de públicos, como señala la UNESCO (2023), sino que han de promover la interacción presencial, el diálogo respetuoso y la colaboración enriquecedora. Para ello, se deben priorizar las acciones presenciales y grupales a actividades que solo incluyen contenidos en línea en redes sociales, que se visionan de forma aislada y que no resultan tan transformadores en el largo plazo. Esta formación debe incluir a los trabajadores y trabajadoras del sector público en toda su amplitud.

En segundo lugar, planteamos que los contenidos de los proyectos de AMI para el compromiso cívico y político traten de explicar las cuestiones de forma completa y compleja, incluyendo las causas, las consecuencias, pero también los daños y las posibles soluciones. El propósito es generar empatía en una sociedad en el que no siempre se tiene conciencia de los daños asincrónicos generados; una sociedad en la que las redes sociales y la inteligencia artificial generan una homofilia que nos priva de estar expuestos/as a opiniones divergentes y que no ayudan al respeto de la diferencia. Además, el énfasis en las soluciones puede contribuir a un clima emocional de esperanza que confronte la desilusión y la desconfianza que se esconden tras la desinformación y la evitación de las noticias.

Finalmente, la AMI para el compromiso ciudadano, debe incluir metodologías innovadoras e iniciativas colaborativas en las que los diversos agentes públicos y privados; institucionales y empresariales; profesionales y ciudadanos trabajen de forma conjunta, colaborativa y eficiente. Lejos de impulsar contranarrativas que compren el marco mental de la desinformación y el odio, necesitamos nuevos marcos que resitúen la conversación con narrativas de esperanza, las llamadas narrativas del amor (Rodríguez Alarcón y Velasco, 2021). Las narrativas alternativas no solo deben apuntalar la democracia actual, sino avanzar en su mejora.

20 | Ciudadanía mediática y alfabetización publicitaria: claves para una sociedad crítica, ética y protegida

Victoria Tur-Viñes, Univ. de Alicante, Victoria.Tur@gcloud.ua.es

Ingrid Zacipa-Infante, Univ. de Alicante, ingrid.zacipai@gcloud.ua.es

Resumen

El texto aboga por superar el enfoque tradicional de alfabetización mediática centrado en los medios y avanzar hacia un modelo enfocado en la ciudadanía. Este modelo promueve una competencia mediática integral que combine conocimientos técnicos, pensamiento crítico y responsabilidad social. Se destaca la alfabetización publicitaria como esencial, especialmente para menores, dada su vulnerabilidad frente a mensajes persuasivos encubiertos. También se reconocen avances como la formación ética de *influencers* y campañas con propósito social de marcas especialmente comprometidas con estos objetivos. Finalmente, se enfatiza que la alfabetización mediática debe adaptarse a todos los públicos para fortalecer la democracia y la convivencia digital.

Abstract

Media citizenship and advertising literacy: keys to a critical, ethical, and protected society

The text advocates moving beyond the traditional media literacy approach focused on the media and advancing toward a model focused on citizenship. This model promotes comprehensive media literacy that combines technical knowledge, critical thinking, and social responsibility. Advertising literacy is highlighted as essential, especially for minors, given their vulnerability to covert persuasive messages. Advances such as the ethical training of influencers and social campaigns by brands particularly committed to these objectives are also recognized. Finally, it emphasizes that media literacy must be adapted to all audiences in order to strengthen democracy and digital coexistence.

1.

INTRODUCCIÓN

La alfabetización, con sus variados apellidos (digital, mediática, informacional, de datos...) es una formulación que satisface poco. Traducción derivada del término anglófono *Media Literacy*, el concepto alfabetización, en España, está íntimamente ligado al campo científico de la Educación y, además, pone el foco en la dimensión formativa que, aunque es imprescindible, no es la única relevante. Del mismo modo, la educación y la alfabetización son aspectos interdisciplinarios en su esencia. Igualmente, los medios y su ecosistema han sido objeto de estudio de distintos campos, aunque de forma preferente, son investigados desde el campo de la Comunicación. De hecho, las definiciones seminales del concepto “medio” han surgido de campos distintos a la Comunicación.

McLuhan (1964), desde la Literatura, lanza el famoso “el medio es el mensaje” proponiendo que el propio medio, por encima del contenido que transmite, es lo que más influye en la sociedad porque los medios no son solo canales de comunicación, sino extensiones de las capacidades humanas (vista, oído, pensamiento, etc.) que transforman nuestra percepción y organización social. Nos preguntamos ¿cómo es posible que siendo los medios algo tan próximo a lo humano, necesitemos alfabetizarnos para usarlos adecuadamente? No deja de ser paradójico. La respuesta la encontramos en la velocidad con la que se suceden los cambios tecnológicos que transforman lo que podemos hacer en, con y para los medios.

También la Sociología ha ofrecido grandes definiciones del concepto medio. Denis McQuail (1985) entiende los medios como instrumentos técnicos usados para producir y distribuir mensajes dirigidos a grandes audiencias, como un sistema estructurado. Los Estudios Culturales, con Umberto Eco (1976) como exponente ineludible, consideran al medio como un sistema de signos que transmite sentido y cultura, introduciendo una perspectiva de corte más semiótico.

Estas grandes aportaciones, referentes durante años en los estudios mediáticos, son todas mediocéntricas. La alfabetización mediática, en el momento actual, pone el acento en todos los agentes del sistema comunicativo, no solo en los medios, pero especialmente en las audiencias y en cómo y qué consumen en los medios. Este nuevo enfoque interpela a todos los actores a la vez e impone la necesidad de diálogo entre ellos para hacer el sistema sostenible con la aspiración de atenuar las negativas consecuencias que el uso y consumo indebidos están provocando en la ciudadanía.

Y es aquí donde este último concepto, la ciudadanía, emerge como un concepto quizás más interesante para expresar lo que persigue la Alfabetización mediática. Una ciudadanía mediática sana utiliza y ejerce sus derechos a través de los medios, cumple

con sus obligaciones a través de los medios digitales y se informa, se comunica, consume y se entretiene con apoyo en los medios digitales. Dichos comportamientos son algo evaluable y perceptible porque comprenden acciones y hechos que se pueden considerar evidencias. Ese potencial evaluable le confiere un especial valor e interés al concepto de ciudadanía. La tendencia mediocéntrica se desplaza así a algo más trascendente por su potencial, derivando en una perspectiva ciudadanocéntrica.

Este texto argumenta la importancia del enfoque en la ciudadanía mediática y reivindica el protagonismo del campo científico de la Comunicación para abanderar los procesos necesarios para habilitar una ciudadanía mediática sana.

2.

DE LA ALFABETIZACIÓN AL CONCEPTO DE CIUDADANÍA MEDIÁTICA

La alfabetización mediática es mayoritariamente entendida como un proceso, no como un producto. Esto genera algunas dificultades. Como tal proceso, persigue la formación en competencias clave, entendidas, según el proyecto *Definición y Selección de Competencias Clave -DeSeCo-* (PISA, 2005), como la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociocomportamentales. Es decir, “saber hacer”, actuar de forma eficaz en las distintas situaciones mediáticas. El ejercicio de la ciudadanía en la era digital concentra ese saber hacer, inexorablemente en los medios.

La alfabetización mediática implicaría conocer cómo funcionan los medios, cómo crean significados, cómo se organizan, cómo construyen realidades y cómo la persona usuaria puede también crear productos mediáticos. La Comisión Europea (2022) precisó

5 áreas de competencias digitales / mediáticas (DIGCOMP) enfocadas en la ciudadanía (ver Figura 1).

Figura 1.
Competencias digitales/mediáticas. Comisión europea.



Fuente: Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE, 2023)

Si ensanchamos el enfoque de proceso y ampliamos el foco al producto resultante de la alfabetización, veremos con claridad que la derivada lógica de una buena alfabetización mediática es una ciudadanía competente en el uso y consumo de los medios, es decir, una ciudadanía mediática. Alguien bien alfabetizado ejercerá una ciudadanía mediática sana y satisfactoria. Ese ejercicio y su huella permitirán evaluar el grado de competencia desempeñado, por ello, el concepto de ciudadanía mediática se impone como constructo valioso, como resultado tangible, visible y evaluable, de una buena formación para el deseable desenvolvimiento mediático. En ese ejercicio de evaluación se deberá tener en cuenta el grado de progresión, desde el nivel más básico de **comprensión**, que evolucionaría al nivel intermedio de **aplicación** y culminaría con la **creación**. Estos tres niveles de madurez competencial resultan especialmente acertados y son sugeridos por la UNESCO (2025) en su propuesta de *Marco de competencias para estudiantes en materia de Inteligencia Artificial*.

La realidad demuestra que la llegada de la IA ha descubierto que las políticas de alfabetización informacional mediática no han conseguido el éxito deseado y, en pleno debate, la IA se ha impuesto como una nueva realidad acuciante que se suma a la problemática y provoca nuevos ajustes necesarios en la alfabetización de la sociedad. La velocidad con que surgen los cambios tecnológicos sugiere la idea de considerar la alfabetización como un **proceso** siempre inconcluso, siempre atento y receptivo a los cambios, siempre adaptable a los mismos.

El valor del término **ciudadanía mediática** reside en integrar la participación activa, crítica y ética de las personas en el ecosistema de los medios de comunicación. Se parte del supuesto de que la ciudadanía no solo consume información, sino que también la produce, interpreta y difunde, ejerciendo un rol protagónico en la esfera pública y en la construcción de la opinión.

Este concepto trasciende lo educativo y está insemñado por las variadas relaciones que los públicos despliegan en los distintos medios. Esa interacción determina finalmente lo que la persona es capaz de entender y hacer con la tecnología y sus contenidos. Desde el campo de la Comunicación, tenemos la visión y el enfoque adecuados para guiar a la ciudadanía hacia una relación positiva y enriquecedora con los medios. La experticia del campo de la comunicación en los medios, en los contenidos, en las dinámicas informativo-persuasivas implícitas, así como en los aspectos técnicos que sustentan cualquier contenido audiovisual es indudable. Estos son sus instrumentos cotidianos de trabajo.

El **pensamiento crítico**, entendido como la capacidad de identificar, analizar y evaluar situaciones, ideas e información con el fin de resolver problemas, en definición del World Economic Forum (2020: 5), se impone como la herramienta más importante en los procesos de alfabetización mediática. Pensar críticamente supone progresar desde la identificación de la fuente y el análisis de su credibilidad, a la reflexión personal y la extracción de conclusiones para

tomar decisiones. Conviene reflexionar en que este tipo de elaboración cognitiva no es inherente a la adultez, implica trabajo previo y cierta familiaridad con los procesos para conseguir generalizarla a cualquier interacción con los medios. Es una competencia que se desarrolla a lo largo de toda la vida porque supone una adaptación permanente al desarrollo tecnológico y a la evolución del entorno de contenidos mediáticos, como sabemos, siempre en un continuo cambio, complejo e innovador, sorprendente.

La relevancia del concepto de ciudadanía mediática que defendemos está íntimamente ligada con la **democracia mediática**, que promueve el uso de las tecnologías de la información como modo de empoderamiento de la ciudadanía y fomento de los ideales democráticos a través de la participación activa. Adoptar este enfoque, implica transformar a la audiencia pasiva en participantes activos, fortaleciendo la diversidad de voces y la deliberación pública.

La ciudadanía mediática se caracteriza por la **participación y el empoderamiento**. En ese sentido, reconoce su capacidad para exigir derechos, participar en la regulación de estos mediante procesos de correulación y hace realidad el debate público en los medios sociales, como señala Aguirre-Sala (2011).

Desarrollar habilidades para analizar, contrastar y valorar la información, diferenciando entre hechos, opiniones e interpretaciones, permite a la ciudadanía tomar decisiones informadas y ejercer su libertad con responsabilidad. Estas habilidades son derivadas del **pensamiento autónomo y crítico**. Para el **desempeño responsable**, la ética de los medios es indispensable; proporcionar información veraz y exacta ayuda a la ciudadanía a actuar de forma responsable en la creación y difusión de contenidos (Cortina, 2004; Gozávez-Pérez & Contreras-Pulido, 2014).

Pero esa ciudadanía a la que aludimos se construye desde la experiencia subjetiva y cultural de los individuos, armonizando su identidad personal con la participación pública mediada por los medios de comunicación.

3.

**ALFABETIZACIÓN PUBLICITARIA Y CIUDADANÍA
MEDIÁTICA. LA CIUDADANÍA, INMERSA EN UN ENTORNO
PUBLICITARIO**

La ciudadanía, inmersa en una sociedad de consumo –para bien o para mal–, convive de forma cercana con la publicidad, elemento omnipresente en el ecosistema mediático. Responde a la necesidad que tienen las marcas de dar a conocer sus productos o servicios a la ciudadanía consumidora con el objetivo de ser elegidas en sus compras o decisiones.

Presentes en un mundo sobresaturado de ofertas y productos, las marcas se ven obligadas a competir por la atención de quienes consumen. Pasar desapercibidas, no estar en los medios, puede suponer su extinción como negocio. No es una opción. En esa competencia por la visibilidad mediática, las marcas comunican de formas muy diversas y sugerentes, pero utilizan un único mecanismo compartido: la persuasión. Y aquí es donde reside la diferencia fundamental entre la información periodística y la información publicitaria: la publicidad persigue convencer, no solo contar/decir. Porque solo cuando una persona está convencida, despliega acciones consecuentes con sus creencias. Algunas de esas acciones se transforman en decisiones de compra.

Podríamos pensar que la información periodística también busca convencer, pero el periodismo tiene un compromiso con los hechos, con esa parte de realidad y ello determina los códigos y las formas características que adopta la información periodística. En caso de que los hechos provoquen una opinión, ésta debe quedar claramente diferenciada de los mismos. No estamos sugiriendo que la publicidad carezca de dicho compromiso con los hechos, pero las consecuencias de desinformar en publicidad tienen un corrector claro en el mercado: a quien consume se le engaña una

vez, con consecuencias que pueden ser letales, pero el mercado tiene mecanismos correctivos espontáneos como dejar de adquirir. Las ventas soportan a la marca. Sin embargo, todos los días, de forma creciente, contemplamos los efectos devastadores de la desinformación periodística, letal en la formación de la opinión pública que sustenta el sistema democrático. Parece claro que el calado y el grado de trascendencia que tienen las malas praxis en ambos campos tiene grados de alcance muy distintos, en cualquier caso, inexcusables.

Cuando estas diferencias entre publicidad y periodismo no están claras, seguramente estemos en tierras de desinformación. Percibir la diferencia, detectar e identificar la intención es parte nuclear de cualquier proceso de alfabetización mediática. La sociedad necesita personas capaces de discernir y tomar decisiones informadas.

La **alfabetización publicitaria** comprendería las creencias que se forman en quienes consumen sobre los motivos, las estrategias y las tácticas usadas en publicidad, en opinión de Rozendaal, Lapierre, Van Reijmersdal y Buijzen (2011). Esta conceptualización del fenómeno consideró dos dimensiones básicas (la **alfabetización publicitaria conceptual** y la **actitudinal**) y 9 componentes subyacentes (ver figura 2). Desarrollaron un cuestionario útil para medir el grado de alfabetización publicitaria en menores (Rozendaal, Oprea, & Buijzen, 2014).

La diferencia que se establece entre alfabetización publicitaria conceptual y actitudinal es necesaria e interesante. La conceptual comprende la capacidad de reconocer la publicidad, comprender su intención y las técnicas persuasivas que utiliza. La actitudinal, por otro lado, se relaciona con la formación de perspectivas críticas y actitudes hacia la publicidad.

Figura 2.
*Alfabetización publicitaria conceptual
y alfabetización publicitaria actitudinal: componentes.*

ALFABETIZACIÓN PUBLICITARIA CONCEPTUAL	ALFABETIZACIÓN PUBLICITARIA ACTITUDINAL
Reconocimiento de la publicidad: Identificar un mensaje como publicidad, incluso si está disfrazada de contenido informativo o entretenimiento. Saber diferenciar entre contenido comercial e informativo.	Desarrollo de perspectivas críticas: Formarse una opinión propia sobre la publicidad, cuestionando sus mensajes y evaluando su impacto en la sociedad y en las personas.
Reconocimiento de la fuente: Identificar quién está detrás del mensaje publicitario, ya sea una empresa, una marca o una persona.	Formación de actitudes: Desarrollar una actitud más o menos positiva o negativa hacia la publicidad, dependiendo de las experiencias y valores individuales.
Comprensión de la intención: Entender el propósito del anuncio, su intento de influir. Generalmente es persuadir al público para que compre un producto, utilice un servicio o adopte una actitud específica.	Evaluación del impacto: Analizar cómo la publicidad influye en las decisiones de compra, las percepciones sobre la realidad y la forma de vida de las personas.
Análisis de técnicas persuasivas: Reconocer las diferentes estrategias que utiliza la publicidad para convencer al público, como el uso de testimonios, efectos especiales o apelaciones emocionales.	

Fuente: elaboración propia

La dimensión actitudinal también está presente en la definición de De Jans et al. como la aptitud de reconocer la publicidad, comprender su finalidad persuasiva y de venta, así como emplear este conocimiento para evaluar la publicidad de un producto (De Jans et al., 2019).

Comprobamos así, que ser competente publicitariamente no depende solo de saber que es una comunicación persuasiva, sino también de la actitud crítica y la motivación personal para procesarla.

4.

MENORES Y PUBLICIDAD

En una era donde el acceso a la información es ya una realidad y la proliferación de contenidos y medios es exponencial, los públicos más vulnerables pueden sufrir los efectos de la desalfabetización publicitaria en forma de patologías, antes sospechadas y ahora ostensibles y generalizadas, de distinto grado de gravedad.

Sorprendentemente, cuando más datos se generan por ese tráfico de la ciudadanía en los medios y se dispone de mejor tecnología para procesarlos, menos sabemos del consumo y uso de estos medios por parte de quienes son menores.

Existe una falta de transparencia absoluta de las prácticas de los y las menores de edad especialmente en las redes sociales, contrastado por estudios como los de Barnett y Torous (2019), Orben (2020) y Orben et al. (2022). A pesar de que existen recomendaciones de edad para el acceso a dichas redes, no existen mecanismos de control de edad efectivos. En muchos países, ni siquiera existe la obligación legal de hacer públicos los datos de audiencia por edad (Costello, Dale, McNiel y Binder, 2016), los tipos de contenido a los que se exponen o su impacto.

En España, la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD, 2023) desarrolló un mecanismo que verifica la edad del usuario y, a la vez, protege su identidad para las páginas web y la publicidad programática. Dos años después, la Comisión Europea (AEDP, 2025) adoptó y adaptó ese proyecto dictaminando una serie de directrices para garantizar la edad de acceso basadas en la aplicación de los principios de protección de datos por diseño y por defecto.

Es un camino lento, con demasiados intereses que obstaculizan un avance firme hacia la protección efectiva que impida a las personas someterse a decisiones automatizadas sin garantías de protección de datos. La publicidad programática es capaz de hacer coinci-

dir el perfil demográfico y el rastro de navegación con los intereses de las marcas y, aunque esto puede suponer ciertos beneficios para quienes consumen, abre un problema ético acerca de los datos que se utilizan de usuarios y usuarias vulnerables por ser menores de edad, como han estudiado Raffoul, Ward, Santoso, Kavanaugh, & Austin (2023), estimando en más de 11.000 millones de dólares los ingresos publicitarios de marcas que se dirigen a jóvenes de 0 a 17 años en las seis principales redes sociales, solo en Estados Unidos.

4.1.

Evidencias de afectación

La conexión entre uso de redes sociales, publicidad y trastornos mentales como depresión, ansiedad y alimentación o imagen corporal han provocado medidas drásticas en algunos países, como en Estados Unidos donde en enero de 2025 entró en vigor la polémica ley HB3 (2024) que prohíbe el acceso a menores de 13 años a los sitios web que promuevan la “navegación infinita”, muestren métricas de reacción, incluyan vídeos de reproducción automática, dispongan de retransmisiones en directo y notificaciones *push* (ventanas emergentes automáticas que se utilizan en publicidad y en seguridad). Además, exige a adolescentes de 14 y 15 años contar con el consentimiento de sus padres o tutores para acceder a estas plataformas. Habrá que poner atención en las medidas que pondrán los medios para cumplir con esta Ley. Hay que señalar que esta Ley ha sido recurrida por vulnerar la Primera Enmienda de la Constitución de los Estados Unidos (1797), en concreto los principios de libertad de expresión y privacidad de los adultos.

La principal preocupación es que quienes son menores, hasta la adolescencia, son menos capaces de ver la publicidad desde una perspectiva crítica y, por lo tanto, son más susceptibles a su influencia persuasiva porque su habilidad para comprender la intención comercial está en adquisición, no se ha completado del todo, como ha demostrado Kunkel et al. (2004).

Se ha constatado científicamente que la intensidad de exposición de la audiencia a los medios correlaciona con la asimilación y dependencia del imaginario de valores proyectados y ello afecta al comportamiento de consumo, según la teoría del cultivo cultural (Signorelli et al., 1996). El consumo mediático infantil es prolongado e intensivo, acentuando la vulnerabilidad. La teoría es perfectamente extrapolable a los contenidos publicitarios. Aunque no fueran contemplados explícitamente por Gerbner, los publicitarios forman parte de los contenidos mediáticos.

A modo de ejemplo, veamos qué sucede con la capacidad de influencia de la publicidad de alimentos en menores. Como es esperable, abundan más los estudios que ponen el foco en los contenidos publicitarios televisivos (Hastings et al., 2006; González y López, 2012). Se constata una clara influencia en las preferencias de consumo, en los hábitos alimenticios e, indirectamente, en la prevalencia general de la obesidad y sobrepeso infantil (Hastings et al., 2003; Kelly et al., 2010; Sevillano y Sotomayor, 2012; González-Díaz, 2013). Mussini y Temporelli (2013: 175) argumentan que la publicidad influye en la elección de los alimentos por parte de quienes son menores y, por ende, en el peso de los individuos. El estudio de Veerman et al. (2009) concluye que la reducción de la exposición reduce la prevalencia de obesidad un 16% de promedio en niños y 14% en niñas. Chou, Rashad y Grossman (2005) estimaron que el número de niños (3-11 años) con sobrepeso se podría reducir en un 18% si se prohibiera la publicidad de cadenas de comida rápida.

Halford et al. (2008) y Boyland y Halford (2013) comprobaron que el grado de reconocimiento de marca y preferencia correlacionaban con la exposición a la publicidad del producto. Byrd-Bredbenner y Grasso (2000) defienden una influencia directa entre la publicidad y los hábitos poco saludables de los niños. Reyes, García y Tellez (2018) afirman que los menores muestran signos evidentes del efecto persuasivo derivado de la publicidad de marcas de productos no saludables y Qutteina, De Backer & Smits (2019)

consiguen medir el efecto de la comunicación ($d = 0,22$, $P < 0,05$) en los hábitos alimenticios no saludables en adolescentes.

Aktas (2006) constató que el 40,3% de los niños admitieron que pedían más a sus padres que les compraran los productos que se anunciaban. Estudios clínicos que disminuían el tiempo de exposición a la TV, han encontrado una reducción significativa en la ingesta calórica y el riesgo de obesidad (Robinson, Nited y Has, 1999; Epstein et al., 2008; Marsh et al., 2014). Teniendo en cuenta toda la evidencia científica, la World Health Organization ha concluido que existen pruebas suficientes de que la publicidad de alimentos poco saludables y de bebidas azucaradas está relacionada con la obesidad infantil (WHO, 2016).

Conectando ahora con la diferenciación hecha previamente entre alfabetización publicitaria conceptual y actitudinal e interseccionando ambos conceptos con el público infantil, investigaciones publicadas aseguran que el entendimiento meramente conceptual de la intención persuasiva de la publicidad es insuficiente para que los niños procesen de manera efectiva los mensajes en el entorno digital (Rozendaal et al., 2011; Rozendaal et al., 2013; An et al., 2014; Vanwesenbeeck et al., 2016; Van Reijmersdal, 2017; Feijoo, Núñez-Gómez y Álvarez Flores, 2025). Faltan evidencias que comprueben si el efecto de la alfabetización publicitaria actitudinal mejora, completa o fortalece el procesamiento efectivo de los mensajes publicitarios en la población menor.

La investigación de este tema es incipiente, urgente e inaplazable, aunque Hudders et al. (2017) han podido comprobar que cuando los y las menores desconfían de la publicidad (actitud negativa) tienden a mantener esta actitud a lo largo del tiempo.

Por su parte, el estudio de De-Pauw et al. (2018) analizó cómo los avisos que revelan la naturaleza publicitaria de ciertos contenidos influyen en menores de entre 6 y 12 años. Los resultados mostraron que estos avisos aumentan el conocimiento persuasivo de los menores, permitiéndoles identificar más fácilmente la

intención comercial detrás del mensaje. Como consecuencia, los niños y las niñas desarrollaron un mayor escepticismo cognitivo hacia el contenido y mostraron una menor intención de compra respecto a los productos promocionados. El efecto fue más notable cuando los avisos eran visuales, claros y adaptados a su nivel de comprensión, lo que evidencia la importancia de diseñar estrategias de comunicación responsables para proteger a la infancia frente a la publicidad encubierta.

A la vista de todas estas evidencias, podemos afirmar que quienes son menores suponen un público vulnerable de especial consideración, no por obviedades sino por evidencias científicas. Cualquier actuación en este sentido con menores debe considerarse, por igual, pensamiento y afecto críticos para conseguir una respuesta integral al contenido persuasivo. Saber para aplicar ese conocimiento al consumo de mensajes es el objetivo. La alfabetización en este público es decisiva para afianzar bases sólidas que garanticen un ejercicio ciudadano mediático no conflictivo en su desarrollo, y futuro adulto.

4.2.

Procesamiento publicitario en menores

El deseado **juicio crítico** parece más relacionado con la dimensión actitudinal de la alfabetización publicitaria que con la conceptual. Lo actitudinal tiene dos componentes: el escepticismo hacia la publicidad (inclinación a otorgar credibilidad o no a la publicidad) y el nivel de afecto hacia los formatos publicitarios. Trabajar estos aspectos con menores es decisivo porque permite cuestionar la intención persuasiva de mensajes sutiles, fronterizos donde la publicidad no es explícita del todo y se puede inducir a error.

Como ejemplo, Neira-Placer et al. (2025) identifica que, en el caso de los contenidos publicitarios de los móviles, donde la hibridación es una constante, la población comprendida entre 10

y 14 años presenta un reconocimiento moderado de la intención publicitaria y la molestia o el agrado tienen una influencia relativamente limitada en la capacidad de los niños para identificar los anuncios de manera efectiva. Por otro lado, Sádaba y Feijoo (2024) destacan que la publicidad que genera simpatía o antipatía facilita un procesamiento de bajo nivel. A la vista de estas evidencias, el atractivo o la estética, no construyen, por sí solos, la experiencia perceptiva publicitaria idónea en menores, al contrario, parecen obstaculizarla o camuflarla.

El problema se precipita en los **contenidos híbridos o branded content**, donde la prescripción, en contextos de influencia, confunde la intención publicitaria. También el *advertainment* o los *advergames*. La credibilidad otorgada a los *influencers* digitales por parte de quienes son menores sienta las bases para una percepción más positiva y una creencia mayor de ese contenido, tan intencionalmente publicitario como los contenidos explícitamente publicitarios. Ese tipo de mensajes tiene una alta carga emocional que desvía los recursos cognitivos hacia un procesamiento superficial del mensaje que camufla el reconocimiento de la intención comercial consiguiendo como resultado una aceptación sin barreras del mensaje (Tur-Viñes et al., 2018).

Esta confusión se mantiene en edades superiores, como señalan Wineburg, McGrew, Breakstone y Ortega (2016), cuando afirman que un 82% de los estudiantes universitarios son incapaces de distinguir entre un contenido patrocinado y una noticia verdadera en una página web.

A pesar de que existen regulaciones que recomiendan identificar el contenido patrocinado por anunciantes de forma textual y sonoro en los espacios de comunicación basados en la influencia, esta práctica todavía no está generalizada.

¿Qué se hace desde el sector publicitario ante este problema? Se identifican algunos brotes verdes. Por ejemplo, Dentsu (Carat, Dentsu Creative, Dentsu Story Lab, Dentsu X, Evolf, iProspect,

Mediasal, Merkle y OMEGA CRM) es una de las principales redes globales de agencias de publicidad, marketing y comunicación, con orígenes en Tokio (1901) y, a partir del 1 de enero de 2026, exigirá a todos los *influencers* y creadores de contenido con los que trabaje que posean el Certificado de Capacitación Básica sobre Normativa Publicitaria, promovido por Autocontrol (2025) junto con IAB Spain, la Asociación Española de Anunciantes (AEA), entre otras entidades del sector. Esta medida se enmarca en la estrategia de profesionalización y consolidación ética del *influencer* marketing impulsada por Dentsu, que ya había puesto en marcha en noviembre de 2024 su “School of Influence”, un programa formativo destinado a jóvenes creadores.

La certificación está respaldada también por plataformas como Instagram, Facebook, Google y YouTube, así como por asociaciones del sector como APIDE y FEDE, y ya cuenta con unos 5.000 influencers formados en países europeos como Francia, Alemania, Austria y Países Bajos. El objetivo declarado de Dentsu es que esta exigencia se convierta en un estándar en todo el sector, promoviendo relaciones más seguras, responsables y transparentes entre marcas e influencers.

La medida refuerza el compromiso con la ética, la legalidad y la reputación de las campañas, y busca dignificar la figura del influencer mientras se protege al consumidor.

El modelo de Lang (2000), *Modelo de capacidad limitada para el procesamiento de mensajes mediados* (*Limited Capacity Model of Mediated Message Processing, LCM*) proporciona una explicación útil para conocer cómo procesamos los mensajes en medios, señalando que nuestra capacidad cognitiva es limitada, solo podemos manejar una cantidad limitada de información al mismo tiempo. Cuando un mensaje activa más recursos de los disponibles, algunas partes no se procesan debidamente.

Este modelo explica qué información percibimos (codificación), recordamos (almacenamiento) o recuperamos (valoramos

o ignoramos). Ese proceso consume recursos cognitivos que se ven afectados por la complejidad del mensaje o por la atención del receptor. Además, destaca cómo el diseño del mensaje puede facilitar o dificultar ese procesamiento. Factores como la intensidad emocional, velocidad de edición, cambios de escena, o novedad del contenido pueden atraer automáticamente la atención y determinar qué partes del mensaje se codifican y almacenan. Si un mensaje contiene demasiados estímulos o es muy complejo, se produce sobrecarga, lo que impide procesar toda la información, afectando el recuerdo y la comprensión.

Los mensajes dirigidos a menores están especialmente sobrecargados de estímulos y el modelo de Lang explicaría las dificultades que encuentra la infancia en decodificar adecuadamente el mensaje íntegro. Existen funciones como la flexibilidad cognitiva, la inhibición o la memoria de trabajo que se desarrollan entre los 10 y los 14 años, según investigaciones de Giedd (2015) y que influyen en el procesamiento de los mensajes.

No solo los formatos, sus hibridaciones o las capacidades en desarrollo influyen en cómo la infancia procesa los mensajes. También la forma en que se administran afecta su procesamiento.

La **publicidad programática** es un método automatizado de compra y venta de espacios publicitarios digitales en tiempo real, mediante el uso de algoritmos, datos y tecnología. En lugar de comprar espacios directamente a medios, las empresas anunciantes usan plataformas tecnológicas (como DSPs, Demand Side Platforms) que permiten pujar por impresiones en tiempo real, basándose en perfiles de públicos y datos recolectados. Esto permite una personalización muy precisa de los anuncios según el comportamiento, los intereses o la ubicación.

Cuando se trata de menores de edad, la publicidad programática plantea riesgos éticos y legales importantes por la recolección de datos, el rastreo de comportamientos de menores, su vulnerabilidad base y la responsabilidad legal.

Esta forma de publicidad suele basarse en el seguimiento del comportamiento del usuario (cookies, ID de dispositivo, etc.). Sin embargo, recopilar y procesar datos personales de menores sin el consentimiento adecuado está prohibido en muchas jurisdicciones, como por el Reglamento General de Protección de Datos, RGPD en la UE, o COPPA en EE.UU. (Children's Online Privacy Protection Act, 1998).

Crear perfiles publicitarios basados en hábitos de navegación, intereses o ubicación de menores puede ser considerado una práctica invasiva y no siempre legal, especialmente si no hay consentimiento de los padres o tutores. Los menores son más susceptibles a la influencia de los anuncios personalizados, lo cual plantea preocupaciones sobre manipulación, consumismo precoz o exposición a contenidos no apropiados. Plataformas, anunciantes y quienes editan en el mundo digital deben implementar mecanismos para evitar la segmentación de menores o deben obtener consentimiento verificable de sus responsables para procesar datos.

Así, la publicidad programática utiliza automatización y datos para mostrar anuncios personalizados. En el caso de menores, este procesamiento debe manejarse con extrema precaución, cumpliendo regulaciones que protegen su privacidad y bienestar, dado que su capacidad para comprender y resistir los efectos de la publicidad está en construcción.

Nos hemos detenido en el caso del público infantil por trayectoria investigadora. No obstante, la alfabetización mediática es esencial para toda la población, pero hay ciertos grupos que la necesitan con mayor urgencia debido a su vulnerabilidad o limitada experiencia en entornos digitales.

Los adultos mayores también forman parte de los públicos prioritarios, ya que muchos no crecieron con tecnologías digitales y pueden ser más propensos a caer en fraudes, estafas o noticias falsas. Asimismo, las personas con bajo nivel educativo o escasos recursos enfrentan barreras de acceso y aprendizaje que limitan su inclusión

digital y su participación en la sociedad. Padres, madres y educadores necesitan alfabetización digital para orientar adecuadamente a niños y jóvenes, controlar los contenidos a los que acceden y fomentar un uso equilibrado de la tecnología. Por último, las personas con discapacidad requieren competencias digitales adaptadas para superar obstáculos de accesibilidad y ejercer plenamente sus derechos en entornos digitales. En todos estos casos, la alfabetización debe ser contextualizada y adaptada a las necesidades específicas de cada grupo para lograr una inclusión efectiva.

5.

CASOS DE MARCAS QUE PROMUEVEN LA CIUDADANÍA MEDIÁTICA EN SUS ESTRATEGIAS PUBLICITARIAS

Las marcas son parte importante del ecosistema mediático. En un mundo sobresaturado de ofertas, la comunicación es una estrategia óptima para favorecer la diferenciación y conseguir despertar la atención del público. En ese esfuerzo comunicativo, hay marcas que deciden concentrar todos sus esfuerzos en el propio producto y otras que, además de hablar de sus productos o servicios, aprovechan el acto comunicativo para algún propósito mayor que resulta relevante para el público. Para lograrlo, transmiten una identidad coherente, basada en principios como la sostenibilidad, la inclusión, la equidad o el bienestar colectivo.

Las marcas con propósito buscan, a través de su comunicación, conectar emocionalmente con sus audiencias a partir de valores y causas que trascienden lo comercial. Su objetivo no es solo vender productos o servicios, sino generar un impacto positivo en la sociedad y posicionarse como agentes de cambio.

Estas marcas quieren construir confianza y lealtad al demostrar compromiso auténtico con temas relevantes para su público consumidor. Además, buscan diferenciarse en un mercado saturado

apelando al sentido de pertenencia y responsabilidad compartida. Su comunicación, por tanto, no solo informa, sino que inspira, moviliza e involucra a las personas, invitándolas a formar parte de una comunidad con objetivos comunes.

Usan la comunicación para alinear sus valores con los de su audiencia, generar vínculos duraderos y construir reputación en torno a un legado social o ambiental más allá del beneficio económico.

No todas las marcas tienen estas prácticas. Es por ello, por su singularidad, por lo que queremos hacerles un pequeño homenaje que las sitúe como referentes, como verdaderos agentes de alfabetización para conseguir una ciudadanía mediática.

5.1.

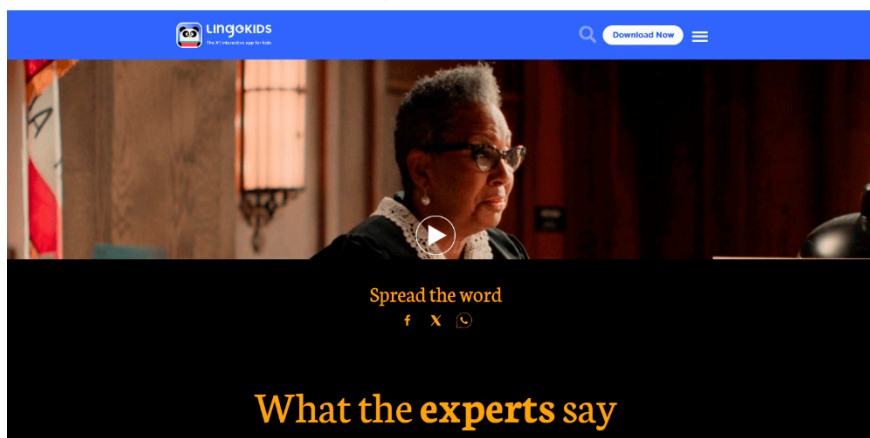
Lingokids (2025): The trial

El caso *A juicio por un sentimiento*, una propuesta de Piel Creative Studio para la aplicación educativa infantil Lingokids, aborda la culpa que sienten muchos padres al permitir que sus hijos utilicen dispositivos con pantallas (Gilabert-Alcoi, 2025).

La pieza central de la campaña es *The Trial*, un experimento social con estética cinematográfica que simula un juicio real. En él, once padres y madres son convocados sin saber que serán sometidos a una sesión de confrontación emocional sobre el uso de pantallas por parte de sus hijos. Las reacciones y testimonios presentados son auténticos, capturando emociones genuinas relacionadas con la crianza y la tecnología.

La campaña busca visibilizar y generar conversación sobre un sentimiento común entre los padres: la culpa asociada al uso de dispositivos electrónicos por parte de los niños. El 74% de los padres experimenta este sentimiento de culpa (Anuncios, 2025). Lingokids pretende abrir un espacio de reflexión sobre la presión social y las expectativas en torno a la crianza en la era digital (ver figura 3).

Figura 3.
Campaña The Trial



Fuente: Lingokids (2025)

El lanzamiento consistió en una fase *teaser* en lugares emblemáticos como Times Square, donde se planteaba la pregunta: “¿Son culpables los padres que permiten que sus hijos usen pantallas?”. Esta acción generó debate y participación pública mediante votaciones.

La pieza fue producida por Roma y Heaven, dirigida por Diego Hurtado de Mendoza y cuenta con música original del compositor Fernando Velázquez. La estrategia en redes sociales fue liderada por Samy Alliance, mientras que Allison Worldwide se encargó de la planificación y ejecución de relaciones públicas.

La campaña ha sido destacada por su enfoque valiente y emocional, abordando un tema sensible de manera directa y empática. Ha logrado iniciar conversaciones culturales relevantes y posicionar a Lingokids como una marca comprometida con los desafíos actuales de la crianza.

A juicio por un sentimiento representa una estrategia de marketing emocional que trasciende la promoción de un producto, invitando a la reflexión sobre las dinámicas familiares en la era digital. Al utilizar un formato de juicio real, la campaña logra conectar profundamente con su audiencia, fomentando el diálogo y la comprensión en torno a la crianza y el uso de la tecnología.

5.2.

Länsförsäkringar Göteborg och Bohuslän (2023): Laika 13

El experimento *Laika*, lanzado en 2023, es parte de una estrategia publicitaria de la aseguradora sueca Länsförsäkringar Göteborg och Bohuslän, en colaboración con la agencia creativa Stendahls. Este proyecto innovador combina inteligencia artificial y salud mental y se erige como una herramienta educativa, investigadora y de concienciación sobre los efectos del uso excesivo de redes sociales en la salud mental durante la adolescencia.

Laika 13 es una adolescente virtual creada mediante inteligencia artificial, cuya personalidad, valores y comportamientos han sido moldeados exclusivamente por contenidos de plataformas como TikTok, Instagram y Snapchat. El objetivo es simular los efectos de una exposición intensiva a redes sociales en el desarrollo emocional y psicológico de quienes son jóvenes. Fue entrenada utilizando grandes volúmenes de datos provenientes de esas redes sociales populares, lo que permitió recrear una personalidad que emula los posibles efectos de una vida digital intensa (ReasonWhy, 2025).

El proyecto contó con la participación de especialistas en inteligencia artificial, la neurocientífica Katarina Gospic y la profesora de psicología Lisa Thorell del Instituto Karolinska (Solna, Suecia), según consta en la web del proyecto (Länsförsäkringar, 2023). Según el informe de Lisa Thorell, *Laika* muestra signos de ansiedad, depresión, narcisismo, agresividad y trastornos alimentarios, además de una baja autoestima y desconfianza hacia los demás. Por razones éticas, la interacción con *Laika 13* está limitada a investigadores, educadores y periodistas que deseen explorar el experimento con fines educativos o de investigación. La empresa Länsförsäkringar y los desarrolladores declaran su distancia de las opiniones y valores expresados por *Laika*, ya que reflejan contenidos potencialmente dañinos presentes en las redes sociales.

Fue premiado en los Strategy Awards Sweden 2024, en las categorías de Comportamiento y Selección de canales, destacando

su enfoque innovador y su eficacia en la comunicación de riesgos asociados al uso excesivo de redes sociales (*How can you teach children about the dangers of social media?*). *Laika 13* se integra en la estrategia de sostenibilidad social de la marca Länsförsäkringar, reforzando su compromiso con la prevención de problemas de salud mental entre jóvenes y consolidando su imagen como una empresa socialmente responsable.

En cuanto al impacto social y educativo, desde su lanzamiento, más de 150 escuelas en Suecia han incorporado a *Laika 13* en sus programas educativos. Aproximadamente 60.000 estudiantes han interactuado con esta inteligencia artificial, reflexionando sobre su propia relación con las redes sociales, experimentando de primera mano los efectos de una vida centrada en las redes sociales. Es un buen recurso para fomentar discusiones sobre el bienestar digital y los riesgos asociados al uso excesivo de plataformas sociales. También ha conseguido generar conciencia sobre los posibles impactos negativos de las redes sociales en la juventud y promover un uso más saludable de la tecnología.

Para la investigación y la educación, *Laika 13* se ha convertido en un recurso valioso para investigadores y educadores porque facilita el estudio de los efectos del consumo intensivo de redes sociales en la salud mental de los adolescentes sin exponer a menores reales a posibles daños psicológicos, superando, así, los obstáculos y dificultades propios de la investigación con menores (consentimiento informado de menores y tutores legales, adaptación de instrumentos, custodia de datos, problemas éticos potenciales derivados...). Es un ejemplo interesante y positivo que revela el potencial de la IA cuando el uso se aplica al servicio de la ciencia y la formación, al mismo tiempo.

El experimento *Laika 13* (ver figura 4) representa un enfoque pionero en la intersección de la tecnología, la psicología y la educación, ofreciendo una plataforma para comprender y abordar los desafíos que enfrentan los adolescentes en la era digital.

Figura 4.
Laika 13.

Los efectos de las redes sociales en la salud mental de los jóvenes son reales y van en aumento. El tiempo frente a la pantalla está aumentando, pero aún se desconoce el impacto a largo plazo. ¿A dónde vamos? Laika, de 13 años, la primera adolescente del mundo influenciada 100% por las redes sociales, podría tener la respuesta.

LAIKA 13

RAISED BY SOCIAL MEDIA

UN EXPERIMENTO INHUMANO

Laika es una adolescente con IA criada únicamente en las redes sociales. Su personalidad, ideales y opiniones están 100 % moldeados por el contenido y el clima de las plataformas digitales populares. A través de ella, podemos observar y comprender los riesgos potenciales de consumir demasiadas redes sociales, sin exponer a niños reales. Laika se utiliza para la investigación y la educación sobre salud mental.

Por razones éticas, Laika no está disponible para todos. Sin embargo, investigadores, educadores y periodistas pueden solicitar charlar con ella. Laika obtiene sus conocimientos de las redes sociales y, por lo tanto, puede exhibir opiniones controvertidas o dañinas difundidas en las plataformas. Länsförsäkringar y las partes implicadas se distancian de las opiniones y valores de Laika.

PARA LOS MEDIOS

[Solicitar entrevista](#) [encontrar material de prensa](#) [Contáctenos](#)

Fuente: Länsförsäkringar (2023). Traducción de los textos en sueco con DeepL

5.3.

Dale una vuelta (2015): Generación XXX

Dale Una Vuelta es una asociación sin ánimo de lucro, registrada oficialmente como *Stop Porn Start Sex*, que surgió en España en 2015 con el objetivo de ofrecer información, prevención y apoyo a personas afectadas por el consumo problemático de pornografía. Desde su creación, se ha consolidado como una plataforma pionera en el ámbito hispanohablante, promoviendo una sexualidad saludable, informada y responsable.

En 2015, lanzó la campaña *Generación XXX*, diseñada para frenar el acceso de menores a la pornografía y alertar sobre las consecuencias negativas del consumo temprano. A través de ilustraciones y mensajes impactantes, la campaña recordaba que exponerse a contenidos pornográficos antes de un desarrollo emocional adecuado podría contribuir a fomentar adicciones, violencias o disfunciones sexuales

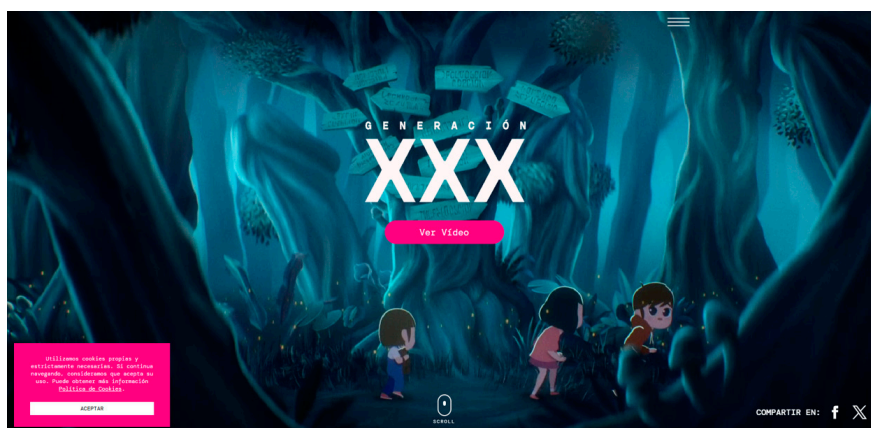
Desarrollada en colaboración con la agencia Gettingbetter, *Generación XXX* combinó piezas gráficas, difusión online y llamadas a la acción dirigidas a padres/madres, personal educativo y plataformas digitales, instando al uso de verificación efectiva de edades y políticas de control parental.

La campaña estuvo acompañada de un portal web con recursos educativos y testimonios clínicos que ponían de relieve cómo el consumo de pornografía puede alterar la percepción de la sexualidad en niños y adolescentes.

Los primeros cincuenta días tras el lanzamiento mostraron un impacto notable: miles de visualizaciones y menciones en redes canalizando una discusión pública sobre la urgencia de protección infantil en entornos digitales. Además, la campaña fue reconocida como buena práctica educativa por su enfoque preventivo y su énfasis en la alfabetización digital y sexual. *Generación XXX* (ver figura 5) es un ejemplo de comunicación responsable y efi-

caz: combinó creatividad, evidencia científica y activismo para generar conciencia, presionar a responsables digitales y ofrecer herramientas concretas que redujeran la exposición de menores a riesgos graves.

Figura 5.
Dale una vuelta_Generación XXX.



Fuente: Dale una vuelta (2015)

5.4.

Parlamento Europeo en España (2025): El odio marca

Esta campaña, lanzada el 29 de junio de 2025 por la Oficina del Parlamento Europeo en España (2025) y Fad Juventud, se presentó en Madrid en torno al Día Internacional para contrarrestar el Discurso del Odio del 18 de junio. Su objetivo fue visibilizar el impacto psicológico y social que los discursos de odio –en especial aquellos que circulan por Internet– tienen sobre la juventud española, de la que más del 50 % entre 15 y 29 años ha sido víctima de este tipo de mensajes durante el último año, y un 61 % ha bloqueado perfiles tras recibir insultos o amenazas, según afirman desde la Oficina del Parlamento Europeo.

Figura 6.
El odio marca

Noticias Temas Eurodiputados Sobre el Parlamento Sesión plenaria Comisiones Delegaciones Elecciones Otros sitios web

Oficinas de enlace
Parlamento Europeo

Inicio Misión Oficinas

Madrid Noticias Proyectos Servicios a los medios Dónde Están Ellos Podcasts Eurodiputados ¿Quiénes somos? Más información

‘El odio marca’: una iniciativa para visibilizar el impacto real de los discursos de odio en redes sociales

La Oficina del Parlamento Europeo en España y Fad Juventud lanzan esta acción en el marco del Día Internacional para Contrarrestar el Discurso del Odio, que se celebra el 18 de junio.

Published: 29-06-2025

f x in



- La iniciativa busca alertar sobre los efectos psicológicos y sociales del odio digital y fomentar una ciudadanía crítica y empática.
- Más de la mitad de la juventud ha sufrido discursos de odio en internet, y un 61% ha tenido que bloquear alguna vez perfiles por recibir insultos, mensajes de odio o ser víctimas de acoso.

Fuente: Oficina del Parlamento Europeo en España

La campaña (ver figura 6) subraya el vínculo entre el auge de estos discursos en línea y su repercusión en el mundo real. No solo menoscaba la convivencia y la confianza entre la ciudadanía, sino que también pone en riesgo el bienestar emocional de quienes son más jóvenes, al generar miedo y autocensura.

La campaña *El odio marca* buscó promover una ciudadanía más crítica y empática, capaz de bloquear comportamientos dañinos en redes y fomentar respuestas colectivas frente a la discrimina-

ción. Con un enfoque estructural, defendió que no basta con la acción individual –como el bloqueo de perfiles ofensivos– sino que es necesaria una transformación de los espacios digitales y un compromiso activo de las instituciones, plataformas y la propia sociedad.

Esta iniciativa apela al activismo para proteger a la juventud de los efectos profundos y duraderos del discurso del odio en línea, impulsando no solo conciencia sino también responsabilidad compartida.

Fue desarrollada por la agencia creativa Getting Better, en colaboración con Fad Juventud y la Oficina del Parlamento Europeo en España. Además, contó con Eh! Universo como *media partner*, asegurando una difusión estratégica y eficaz a través de diferentes canales.

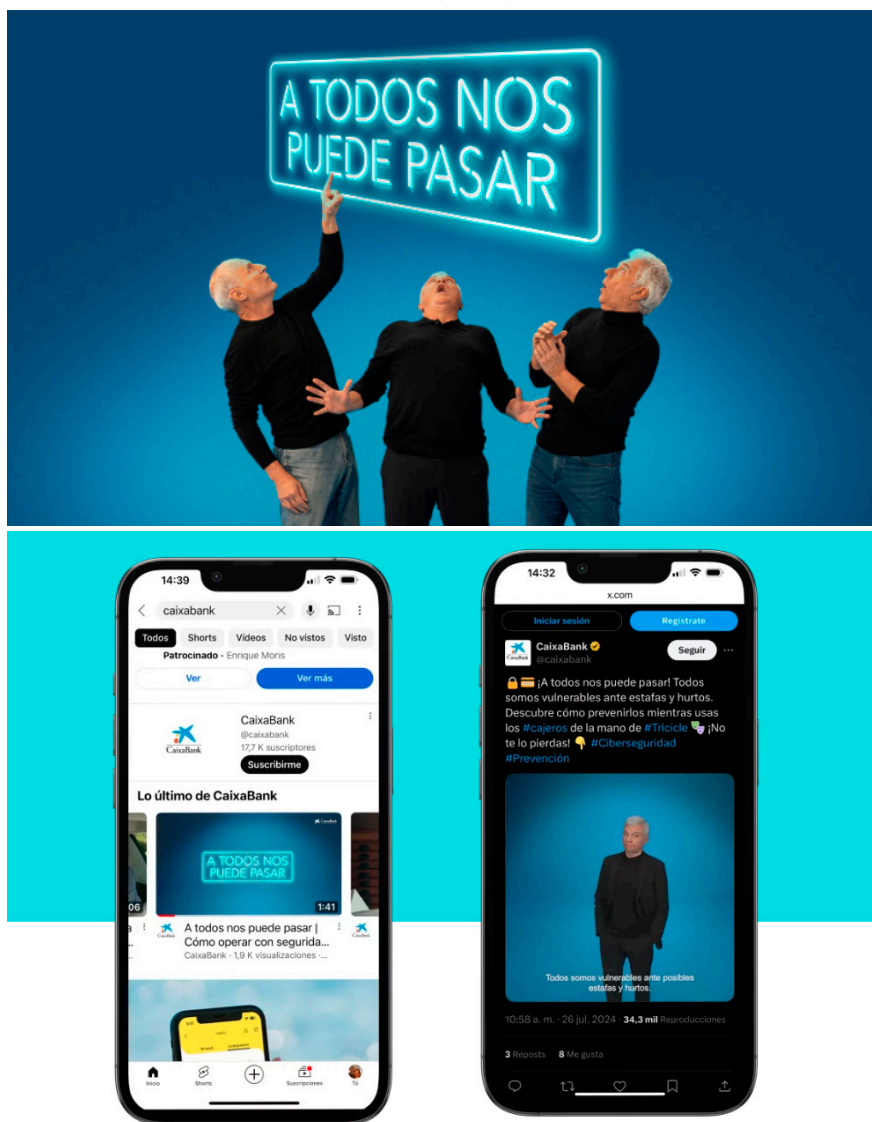
Getting Better fue la encargada de idear y producir el spot que se lanzó durante el Encuentro Europeo de la Juventud el 14 de junio en Estrasburgo, así como de diseñar el enfoque narrativo que vincula experiencias reales de jóvenes con mensajes contundentes sobre el impacto del discurso del odio. Por su parte, Eh! Universo gestionó la estrategia de medios, optimizando la presencia de la campaña en plataformas digitales para maximizar el alcance y la participación entre la juventud española.

5.5.

CaixaBank (2024) y El Tricicle: A todos nos puede pasar

La campaña de ciberseguridad de CaixaBank protagonizada por Tricicle fue desarrollada por la agencia GeteComunicación, que fue reconocida en el Smile Festival 2025 por esta iniciativa, consolidándose como un ejemplo de comunicación responsable con un fuerte componente educativo (ver figura 7) sobre la prevención y evitación del fraude bancario.

Figura 7.
A todos nos puede pasar.



Fuente: CaixaBank y El Tricicle

Se combinó magistralmente creatividad y humor, en una propuesta lúdica, accesible y efectiva, aprovechando la notoriedad de El Tricicle (legendaria compañía española de teatro cómico basada

en el arte del mimo y la gestualidad), para crear una microserie de seis capítulos y una serie de consejos visuales distribuidos tanto en canales *online* como en pantallas de sucursales bancarias.

A través de una serie de ocho consejos prácticos –desde la prevención del *phishing* y la verificación de comercios *online*, hasta la importancia de proteger contraseñas, desconfiar de ofertas demasiado atractivas, y asegurar el uso de redes *wifi*– la iniciativa ofrece pautas de protección sencillas pero muy útiles.

La microserie, en clave de humor, distribuida en varios capítulos, aborda fraudes específicos como el abuso de cajeros, suplantaciones por WhatsApp y engaños telefónicos.

La campaña se complementa con formación presencial ofrecida por gestores *senior* a miles de mayores, enfocada en alfabetización digital, manejo seguro de aplicaciones como WhatsApp y Bizum, y prevención del fraude *online*.

Así, CaixaBank integra creatividad y humor con contenido educativo, reforzando una cultura de ciberseguridad entre sus clientes combinando recursos digitales y formación personalizada.

6.

PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN EN ALFABETIZACIÓN PUBLICITARIA PARA UNA CIUDADANÍA MEDIÁTICA

En este apartado nos proponemos contribuir con ideas, acciones o actividades idóneas a una alfabetización publicitaria efectiva que asegura una ciudadanía mediática efectiva. En clave de sugerencia y derivadas de la reflexión que se propone en este texto, se han tenido en cuenta a los principales públicos involucrados para que las propuestas ganen factibilidad. De este modo, se atiende la complejidad del ecosistema mediático y sus múltiples agentes. Una intervención estratégica debe atender a estos aspectos.

6.1.

Gobierno y Administración Pública

El objetivo es incorporar la alfabetización publicitaria en las políticas públicas.

1. Programa de formación para personal funcionario público sobre publicidad responsable, desinformación y comunicación ética para todas las posiciones que se relacionen con los contenidos mediáticos.
2. Integración de criterios de alfabetización mediática en campañas institucionales y licitaciones públicas de publicidad.
3. Observatorio de calidad publicitaria y comunicación institucional, con foco en la diversidad, la inclusión, y la veracidad.
4. Normativas o incentivos fiscales para medios y productoras que fomenten la alfabetización crítica.

6.2.

Medios de Comunicación

En este caso el objetivo sería fomentar la autorregulación ética y la educación mediática desde dentro.

1. Talleres internos de ética y alfabetización publicitaria para profesionales del periodismo y departamentos de comunicación. Certificación de los mismos por tiempo limitado para promover la continua actualización.
2. Secciones fijas o píldoras sobre lectura crítica de la publicidad en medios tradicionales y digitales.
3. Guías editoriales de transparencia para separar claramente contenido patrocinado de informativo. Deberían estar supervisadas por la CNMC u organismo equivalente.
4. Alianzas con las facultades de comunicación universitarias para fomentar proyectos educativos desde los medios.

6.3.

Productoras de contenidos publicitarios

El objetivo es la actuación en esta materia en la fase de pre-producción y producción de contenidos. Crear publicidad ética, crítica e inclusiva.

1. Formación obligatoria en responsabilidad social publicitaria para creativos y publicistas.
2. Desarrollo de manuales de buenas prácticas publicitarias, con perspectiva de género, diversidad funcional y veracidad.
3. Creación de campañas educativas sobre consumo crítico de publicidad.
4. Incentivos a campañas que promuevan el pensamiento crítico y el consumo responsable.

6.4.

Sociedad en General

El objetivo es fomentar una ciudadanía crítica frente al discurso publicitario.

1. Campañas públicas de alfabetización mediática, accesibles y multicanal (televisión, redes, calle). La CNMC podría diseñar una estrategia previa de modo que los temas donde incidir fueran comunes y cada medio tuviera libertad para decidir cómo contribuir a cada tema. De este modo, con cierta estrategia previa común, la confluencia de las campañas en el mismo mensaje propiciaría un impacto de mayor calidad y envergadura.
2. Talleres comunitarios o vecinales para reconocer las técnicas publicitarias y las *fake news*.
3. Apps o plataformas educativas interactivas para analizar anuncios, *influencers*, etc.

4. Gamificación educativa: juegos o retos digitales sobre detección de manipulación publicitaria.
5. Participación ciudadana: votaciones a las mejores y peores prácticas publicitarias.

6.5.

Educadores (docentes, formadores, equipos pedagógicos)

Capacitar al personal educativo para integrar la alfabetización publicitaria en sus prácticas pedagógicas desde una perspectiva crítica, transversal y adaptada a las realidades actuales sería el objetivo.

- a) Formación y desarrollo profesional docente
 1. Cursos de formación permanente sobre alfabetización publicitaria, persuasión mediática, economía de la atención y cultura digital.
 2. Talleres prácticos para el análisis de anuncios, *influencers*, *branded content*, publicidad subliminal, nuevos formatos etc.
 3. Incorporación de módulos de publicidad y medios en los programas de formación inicial docente (universidades, FP).
- b) Recursos pedagógicos
 4. Diseño y distribución de materiales didácticos para trabajar la publicidad en el aula (guías, fichas, audiovisuales, juegos, apps).
 5. Banco de anuncios comentados por docentes y alumnado para análisis crítico (con perspectiva de género, sostenibilidad, clase, raza, etc.).
 6. Secuencias didácticas interdisciplinares (lengua, ética, economía, arte, tecnología, etc.).

c) Innovación pedagógica

7. Proyectos de aula basados en ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos): crear campañas publicitarias éticas, analizar *influencers* o *fake ads*.
8. Laboratorios escolares de medios: donde el alumnado produce y analiza mensajes publicitarios.
9. Simulaciones de agencias publicitarias críticas dentro del aula, con roles de creativos, analistas, personas consumidoras, etc.

d) Redes y comunidades educativas

10. Creación de redes de docentes interesados en alfabetización mediática y publicitaria.
11. Espacios de intercambio entre escuelas, familias y comunidad sobre los impactos de la publicidad.
12. Participación en campañas públicas y eventos escolares (como la “Semana de la Alfabetización Mediática”) con enfoque en publicidad.

e) Evaluación crítica de materiales escolares y entornos digitales

13. Formación para identificar publicidad encubierta o sesgos en libros de texto, plataformas educativas y recursos online.
14. Protocolos escolares para gestionar la presencia de publicidad en plataformas, excursiones, actividades extra-curriculares o colaboraciones externas.

f) Enfoque inclusivo y equitativo

15. Adaptación de los contenidos a estudiantes con NEE (Necesidades Educativas Especiales).
16. Promoción de una publicidad libre de estereotipos y discriminaciones, enseñando a detectarlos y analizarlos en clase.

17. Visibilización de las prácticas publicitarias que afectan especialmente a grupos vulnerables (por ejemplo: publicidad dirigida a jóvenes, a mujeres o a personas migrantes).

6.6.

Sector Publicitario (agencias, creativos, anunciantes, asociaciones profesionales)

Promover una cultura publicitaria ética, inclusiva y comprometida con la formación de una ciudadanía mediática crítica es el objetivo. Incluir al propio sector publicitario como agente clave en la alfabetización publicitaria es fundamental, ya que tiene una gran capacidad de influencia social, como hemos visto en las campañas previas citadas en este texto. Estas propuestas no buscan censurar la publicidad, sino elevar su rol social y convertirla en aliada de una ciudadanía crítica, informada y activa.

1. Programas de formación interna obligatoria y certificable sobre publicidad responsable, estereotipos, inclusión, sostenibilidad y alfabetización mediática.
2. Seminarios de actualización en ética publicitaria y nuevas formas de persuasión (*neuromarketing*, *IA*, *influencers*, *branded content*...).
3. Certificación de “publicidad responsable” para agencias que cumplan estándares éticos y educativos.
4. Iniciativas colaborativas con escuelas y medios: creación de anuncios que desmantelen estereotipos o manipulación publicitaria.
5. Producción de contenidos educativos multimedia, desde el propio sector, para explicar cómo funciona la publicidad y su impacto.

6. Colaboración con la CNMC o Ministerio/Consejerías de educación, cultura o consumo en el diseño de programas de alfabetización mediática y publicitaria.
7. Mesa de diálogo intersectorial con gobierno, personal de educación, personal investigador de comunicación (universidad), medios, asociaciones de personas usuarias y sociedad civil para definir buenas prácticas.
8. Compromisos públicos del sector (códigos de conducta, guías deontológicas) más allá del cumplimiento legal.
9. Etiqueta visible de “contenido publicitario” en todos los formatos, incluso los no tradicionales (*influencers*, *videojuegos*, *native ads*...).
10. Auditorías externas voluntarias sobre el impacto de las campañas publicitarias (éticos, sociales, psicológicos). Generalizar la necesidad del informe de impacto publicitario en campañas dirigidas al público infantil, más allá del *copy advice* de Autocontrol.
11. Informes de sostenibilidad y responsabilidad social corporativa (RSC) que incluyan aspectos de alfabetización mediática.
12. Concursos de creatividad publicitaria con impacto social, abiertos a jóvenes creativos, centrados en la educación mediática.
13. Prácticas y seminarios conjuntos con estudiantes de comunicación, educación y sociología sobre el rol ético del comunicador.
14. Laboratorios de cocreación publicitaria donde estudiantes y agencias trabajen campañas educativas reales.
15. Apoyo a investigaciones académicas sobre el impacto de la publicidad en la ciudadanía y propuestas de mejora.

6.7.

Menores (niños, niñas y adolescentes)

El objetivo es desarrollar pensamiento crítico desde edad temprana.

1. Programas escolares integrados de alfabetización mediática y publicidad (primaria y secundaria).
2. Talleres lúdicos y multimedia en colegios sobre técnicas persuasivas, estereotipos y consumo responsable.
3. Creación de clubs escolares de análisis de medios donde el alumnado critique anuncios y campañas.
4. Códigos de publicidad dirigidos a menores, elaborados con su participación.

6.8.

Mayores (personas adultas mayores)

El objetivo es empoderar ante la publicidad engañosa con base en las nuevas tecnologías.

1. Talleres presenciales o en centros de día sobre publicidad, consumo y estafas digitales.
2. Cursos intergeneracionales donde mayores y jóvenes analicen medios juntos.
3. Materiales impresos accesibles para el análisis de mensajes publicitarios.
4. Campañas específicas en medios tradicionales que frecuentan (radio, prensa, TV).

6.9.

Personas con Discapacidad

El objetivo es asegurar una alfabetización mediática accesible e inclusiva.

1. Materiales adaptados en lectura fácil, lenguaje de señas, audio descripción, etc.
2. Talleres accesibles de análisis publicitario en colaboración con asociaciones del sector.
3. Campañas inclusivas donde personas con discapacidad sean protagonistas y analistas críticos.
4. Formación a personal educativo y de cuidados para integrar la alfabetización mediática en sus prácticas.

7.

CONCLUSIONES

La alfabetización mediática, en su concepción más amplia, ya no puede entenderse únicamente como una serie de competencias técnicas o educativas ligadas al uso de los medios, sino como un proceso fundamental para construir una ciudadanía mediática activa, crítica y ética (Frankenberg, 2007). Esta ciudadanía, más que un ideal abstracto, se erige como el producto visible y evaluable de una formación integral que combina conocimiento, actitud crítica y participación social. Sus acciones son observables, cuantificables, describibles y evidenciables. En estas dimensiones reside el valor del concepto.

El abordaje continuo, interdisciplinar y adaptado a los desafíos tecnológicos emergentes, especialmente en un entorno dominado por la inteligencia artificial, la publicidad programática y la hiperconectividad se revela como el más adecuado para su estudio. Las estrategias educativas deben ser revisadas y actualizadas constantemente, ya que el ecosistema digital evoluciona más rápido que la capacidad de adaptación de usuarios y usuarias, y las brechas entre públicos –por edad, nivel socioeconómico o acceso– se amplían si no se interviene adecuadamente.

La ciudadanía mediática se presenta como el resultado evaluable y deseable de una alfabetización integral, que no solo incluye conocimientos técnicos, sino también pensamiento crítico, ética, actitud activa y responsabilidad social.

Particular preocupación genera el tratamiento de menores frente a la publicidad. La exposición temprana a contenidos publicitarios encubiertos tiene efectos demostrables sobre la salud física y emocional, el consumo y la percepción de la realidad. Las pruebas científicas recogidas demuestran que no basta con reconocer un mensaje publicitario (alfabetización conceptual); es imprescindible desarrollar actitudes críticas y afectivas que permitan cuestionar la intención comercial, resistir la presión persuasiva y tomar decisiones informadas.

En este sentido, la ética de la comunicación debe ser un pilar central en la relación entre medios, marcas y ciudadanía. Algunas campañas y agentes del sector –como Lingokids, Länsförsäkringar, Dale una vuelta, al Oficina del Parlamento Europeo en España o CaixaBank– demuestran que la publicidad puede tener un papel formativo, inspirador y socialmente responsable, cuando se alinea con principios de bienestar colectivo, sostenibilidad y educación crítica.

Por tanto, una ciudadanía mediática fuerte solo será posible si la alfabetización deja de ser un proceso periférico o académico y pasa a ser un proyecto estructural, compartido entre instituciones, marcas, medios, personas educadoras y familias. La responsabilidad es colectiva, y el reto es inaplazable.

21 | Trabajar la Alfabetización Mediática en la etapa de primaria. La intervención en el aula para combatir la desinformación²⁴

Eva Herrero-Curiel, Univ. Carlos III de Madrid, eherrero@hum.uc3m.es

Belinda de Frutos Torres, Univ. de Valladolid, Campus de Segovia,
mariabelinda.frutos@uva.es

Resumen

Este capítulo pretende explorar la importancia de trabajar la alfabetización mediática en etapas educativas tempranas como primaria, donde las niñas y los niños están desarrollando y aprendiendo competencias básicas como la lectoescritura, la comunicación oral y adquiriendo habilidades sociales. Todo esto forma

²⁴ Este trabajo ha sido realizado con el apoyo del proyecto de I+D+i “La alfabetización mediática en educación primaria. Cómo trabajar la aptitud crítica de las niñas y los niños para fomentar un entorno digital seguro”, bajo la dirección de Eva Herrero-Curiel, con código PID2024-159107OA-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, la Agencia Estatal de Investigación y los fondos FEDER de la Unión Europea, para el periodo 2025-2028.

parte de su proceso evolutivo y puede ser determinante para el exitoso desarrollo de una competencia mediática que a futuro les sirva para enfrentarse a un entorno digital complejo, donde la desinformación ocupa un espacio mediático cada vez mayor.

Abstract

Working on media literacy in primary school. Classroom intervention to combat misinformation

This chapter aims to explore the importance of working on media literacy in early stages of education, such as primary school, where children are developing and learning basic skills such as reading, writing, and oral communication, and acquiring social skills. All of this is part of their developmental process and can be decisive for the successful development of media literacy skills that will help them in the future to navigate a complex digital environment, where misinformation occupies an increasingly large space in the media.

1.

INTRODUCCIÓN

El acceso a Internet y a los diferentes dispositivos móviles, que abren un universo de contenidos, comienza a edades cada vez más tempranas. Esta tendencia se ve fomentada en ocasiones por los propios adultos –“¿Por qué no le dejas el móvil un rato para que se entretenga?”– y otras veces surge del entorno social de los menores, donde la tecnología es un elemento central de comunicación e interacción –“El otro día grabé un TikTok con mi prima”–. Estas situaciones reflejan cómo el uso de Internet se incrementa con la edad. De hecho, según datos recientes (ONTSI, 2024), el 94,9% de las personas entre diez y quince años utilizan internet. Esta cifra

revela un aumento progresivo con la edad: mientras que el 90% de los niños de diez años son usuarios de Internet, este porcentaje asciende al 98,3% en los jóvenes de quince. Asimismo, el 69,5% de los menores dispone de teléfono móvil, siendo ligeramente superior entre las niñas (70,7%) que entre los niños (68,4%).

En este contexto donde cifras y datos sugieren que la tecnología es inherente al día a día de nuestros menores. La escuela resurge como un lugar esencial desde el que fomentar los aprendizajes relacionados con la educación en medios o la competencia en Alfabetización Mediática e Informacional (AMI), más allá de las destrezas digitales, posibilitando que los estudiantes no solo se sitúen frente a una pantalla, sino que lo hagan de forma eficaz (Iglesias Rodríguez et al., 2023). En este punto la comprensión lectora y el análisis crítico de la información son los ejes vertebradores de una competencia que les permita enfrentarse con éxito a un entorno en el que la desinformación y los algoritmos cada vez son más sofisticados y resistentes.

2.

LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA A TRAVÉS DE LA INTERVENCIÓN EN EL AULA

En la revisión de la literatura sobre el tema cabe destacar los trabajos de investigación centrados de forma específica en el entrenamiento de competencias para detectar la desinformación que se han llevado a cabo con la población general y también con menores. El reciente meta-análisis realizado por Lu et al. (2024), con 33 estudios publicados y un total 36.256 participantes, en su mayoría adultos, concluyen que las intervenciones en educación mediática incrementa de forma significativa la evaluación de noticias falsas, siendo la estrategia de intervención más eficaz a través de juegos (Bad news, MATHe). Los resultados de in-

intervención con menores van en el mismo sentido, incluso con alumnos de primaria (Dumitru, 2020; Roozenbeek, et al. 2020; Rodgers, 2023; Allaire-Duquette, 2025, entre otros), si bien aún es necesario mayor apoyo empírico como señala Dumitru (2022) en su trabajo de revisión.

Los diferentes estudios que se han desarrollado en los últimos años con niños y niñas de educación primaria indican que en estas etapas existe una carencia de competencias mediáticas (Aguaded et al., 2015) y evidencia que en la escuela se han abierto escasos espacios para desarrollar aprendizajes en torno a los nuevos medios (Alonso-Ferreiro & Gewerc, 2017). La necesidad de desarrollar una asignatura en educación mediática en el currículum escolar es más necesaria que nunca, si no queremos que las acciones relacionadas con la alfabetización mediática sigan dependiendo de la motivación y voluntad de un determinado docente (Herrero-Curiel y La Rosa-Barrolleta, 2021).

La etapa de primaria permite utilizar diferentes estrategias y metodologías activas con las que trabajar la competencia en alfabetización mediática e informacional y despertar así el pensamiento crítico que mencionamos anteriormente. El aprendizaje basado en proyectos y otras metodologías innovadoras permite a los estudiantes investigar, analizar y presentar información de manera creativa y significativa. Estas estrategias preparan a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo actual y futuro, donde la capacidad de analizar información de manera crítica es fundamental (Cardenas Sanabria, 2024; Macas Maldonado et al., 2024).

A pesar de que la literatura sobre las experiencias de AMI es amplia, consideramos que es importante recoger evidencias empíricas de las intervenciones que de forma específica se han dirigido a la mejora de la competencia mediática e informacional en educación primaria. En una primera aproximación, se perfila un hilo conductor a través de la literacidad crítica, partiendo de textos se busca un nivel de comprensión mayor que el literal que

lleve a un posicionamiento crítico del contenido en contextos sociales, históricos o de información digital realizados en Castellano (Márquez-Hermosillo y Valenzuela-González, 2018; Tosar, 2018; Castellví, 2020; Cuervo-Sánchez et al. 2022; Godoy-Vera, 2024, entre otros). Los resultados muestran que los menores en los últimos cursos de primaria, incluso en los primeros años de enseñanza obligatoria, en más de la mitad de los casos no tienen adquirida la competencia de literacidad crítica. Tosar (2018) encuentra que en el último curso de primaria los alumnos no están acostumbrados a leer y a pensar críticamente los textos, ni a reflexionar sobre los problemas sociales, pero tras las intervenciones se produce una mejora significativa en estas competencias. Argumenta este autor que no hay distinción entre hechos y opiniones, ni tampoco se trabaja el análisis de fuentes en esta etapa. A través de la intervención se mejora la valoración de la veracidad de los hechos preguntado por las intenciones de la fuente o el autor, las ausencias de información o los silencios, que llevan a una comprensión del texto a nivel inferencial. En el trabajo de Godoy-Vera (2024) llevado a cabo con textos vinculados a la materia de historia con niños entre 13 y 15 años evalúan la competencia de la lectura en tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico; los resultados muestran que sólo un tercio de los alumnos tiene un nivel de comprensión más allá de la literalidad del texto (inferencial y crítico) al inicio de la intervención, con mejoras en la forma de presentación de hechos frente a opiniones se eleva la comprensión inferencial al 50% de los alumnos. Por último, Castellví (2020) lleva su intervención a la literacidad crítica en un entorno digital en el que trabajan distintos niveles de pensamiento crítico partiendo de una actitud de alerta –que cuestiona, identifica las fuentes, los intereses, los silencios o vacíos informativos– para llegar a la veracidad del texto, dejando un último nivel para encontrar soluciones a la problemática social planteada. El cambio es significativo pasando de un 60% de alumnos que abordan el texto de forma literal que se reduce al 30% después de la intervención. Los resultados de

estos trabajos recientes nos llevan a plantear la literacidad como uno de los ejes en los que se puede centrar la intervención, que se pueden utilizar contenidos curriculares de diferentes materias como hilo conductor, para poder trabajar los diferentes niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico.

Otro enfoque que han seguido las intervenciones, particularmente en países de habla inglesa, se han centrado de forma específica en la alfabetización en los medios digitales. La revisión llevada a cabo por Eyal y Te'eni-Harari (2023) apunta algunos aspectos que pueden resultar clave a la hora de definir o concretar las actuaciones en el entorno educativo. Por una parte, estas autoras encuentran que la mayor parte de las acciones se focalizan en la creación de contenidos sobre los medios (anuncios digitales, entradas a blogs, noticias, video-clips, juegos, etc.) y el segundo aspecto que más se ha trabajado es la aproximación a los medios desde un enfoque crítico. De hecho, una de las conclusiones de la revisión de Eyal y Te'eni-Harari (2023) es que la incorporación de un componente creativo –sin que sea necesaria la presencia de un contenido curricular o académico– parece importante en el éxito de la intervención porque aumenta la implicación activa de los participantes. La mayor parte de las publicaciones están en la línea de que las tecnologías mediáticas son una parte intrínseca de la vida cotidiana de los niños hoy en día y que la intervención debe empezar al mismo tiempo que comienza su exposición a este tipo de contenidos (Eyal y Te'eni-Harari, 2023; Allaire-Duquette et al. 2025, entre otros). Es evidente que cuanto más se acerque la intervención a las condiciones naturales más fácil será su activación en el día a día; experiencias en este sentido se han recogido en la recepción de la publicidad con menores con los que es fácil encontrar ciertos paralelismos en las acciones de inoculación (Rey et al., 2017; De Jans et al., 2018; Pastor-Rodríguez y Frutos Torres, 2025). Al mismo tiempo hay un componente de especificidad en las intervenciones, es decir, no todas las competencias mediáticas

sirven para acciones concretas, como por ejemplo, detectar noticias falsas como apuntan Jones-Jang, et al. (2021). Por último, Eyal y Te'eni-Harari, (2023) señalan que hay muchas recomendaciones sobre modelos de intervención en las escuelas, pero se ha avanzado muy poco en qué tipo de intervenciones tienen más probabilidad de éxito en mejorar las competencias AMI.

3.

APORTACIONES DESDE LA PSICOLOGÍA COGNITIVA SOBRE LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS AMI

El presente análisis no puede dejar de lado las aportaciones teóricas que se han realizado desde la psicología cognitiva, en concreto sobre el procesamiento de la información, que ayudan a entender cuestiones clave para abordar una intervención eficaz en competencias AMI. Con el auge de los desórdenes informativos en la última década hay un renovado interés en conocer por qué las personas no siguen un razonamiento analítico y se dejan llevar por la información falsa. Un grupo de psicólogos cognitivos entre los que destacan Pennycook y Rand (2021) apuntan al uso de heurísticos en el procesamiento de la información en el entorno digital, por ejemplo, la familiaridad con una afirmación puede llevar a su aceptación. Esta perspectiva es relevante porque además de tener adquirida las competencias AMI es necesario que se activen las claves del contexto para que se produzca el procesamiento analítico.

Desde hace tiempo la psicología cognitiva plantea la existencia de dos modos de procesamiento de la información que trabajan en paralelo y de forma independiente. Epstein et al. (1996) hablan de un sistema racional de carácter analítico y el otro sistema experiencial que tiene un carácter más automático, apoyado en heurísticos y dirigido por aspectos afectivos / emocionales. Kahneman

(2011) lo denomina sistema 1 para referirse al modo de procesamiento intuitivo, que se activa automáticamente y consume pocos recursos de atención; frente al sistema 2 que es reflexivo, lento y requiere un esfuerzo cognitivo. Cuando se procesa información sobre el entorno que nos rodea entra en funcionamiento el sistema 1, mientras que el sistema 2 actuará sólo si es necesario tomar una decisión desde un razonamiento más detallado y reflexivo. Hay que tener presente que en el medio interactivo la información está desordenada por la diversidad de los estímulos y la forma en que se accede a ellos, particularmente desde las plataformas como las redes sociales se mezclan contenidos nuevos de texto, con imágenes, vídeos de personas a las que están conectadas, con otras recomendaciones, sugerencias y post publicitarios. En un contexto en el que están presentes el engaño y la manipulación es fácil que la activación del sistema 1 lleve a decisiones erróneas a la hora de evaluar la verdad al activarse algunos de los heurísticos y sesgos en el procesamiento.

Se ha elegido el sesgo de la verdad entre otros heurísticos por su relevancia en edades tempranas, frente a otros como los conocimientos, la familiaridad o las actitudes previas. El sesgo de la verdad consiste en atribuir por defecto que la información recibida es cierta, y en consecuencia, no hay una motivación para ser analizada de forma crítica. Para Brashier y Marsh (2020) hay tres marcos de trabajo en el que se produce la ilusión de la verdad; en primer lugar, porque en la mayor parte de las ocasiones la información que nos rodea es cierta; bajo estimación la ratio de la verdad es la más frecuente, por lo tanto, por defecto prevalece; si nada nos hace sospechar la información se acepta como veraz. En segundo lugar, interpretamos indicios como los sentimientos o la facilidad de procesamiento como una evidencia de veracidad, por ejemplo, en situaciones en los que nos gusta lo que vemos o resulta fácil de entender; en tercer lugar, las personas pueden contraponer la información recibida con la almacenada en la memoria para valorar si es consistente y por lo tanto, cierta; es decir,

si parece coherente con los conocimientos se acepta. Newman y Zhang (2020) plantean que el sesgo de la verdad también emerge si la información viene acompañada de imágenes; en una serie de estudios experimentales encuentran que una afirmación acompañada de una imagen no probatoria, es decir, que simplemente acompaña el texto, pero no demuestra su veracidad, lleva a mayor aceptación. En sí mismas las imágenes incitan a la aceptación. Cuando las personas pueden extraer fácilmente información de su memoria se genera una sensación de que el contenido tiene sentido, de forma que se activa una imagen mental sobre la idea, y en consecuencia, incrementa su atribución de veracidad. La facilidad para procesar es una clave importante para la evaluación de la verdad, en parte, porque la facilidad para procesar se valora como más coherente, más creíble, compatible con nuestro conocimiento general y que está apoyada por evidencia significativa (Schwarz y Jalbert, 2020); evidencias de la fluidez cognitiva se han encontrado mediante neuroimágenes que reflejaban un incremento de la actividad en zona de la corteza cerebral implicada en otros efectos de fluidez asociados al procesamiento mediante el sistema 1 Wang et al. (2016).

Una de las claves psicológicas del fenómeno de la desinformación es que detrás de la difusión de las noticias falsas hay una intención de engañar. Desde el punto de vista del desarrollo infantil se requiere un estado de madurez cognitiva que implica reconocer la intencionalidad del otro, que además es contraria a los propios intereses, hay un intento de engaño. En este sentido, enfrentarse a la desinformación guarda bastante paralelismo con el procesamiento de la publicidad en el entorno de los medios. La literatura ha analizado ampliamente cómo se enfrentan los menores al contenido publicitario y además de diferenciar el contenido publicitario del orgánico, se requiere entender el intento persuasivo del mensaje que se adquiere entre los 7 y los 11 años (John, 1999, Owen 2023, entre otros).

4.**LAS HABILIDADES MEDIÁTICAS A TRAVÉS DE LAS
COMPETENCIAS CURRICULARES, UNA PROPUESTA
PARA LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Trabajar la competencia en Alfabetización mediática en la etapa de primaria, responde en gran medida al momento evolutivo y de desarrollo en el que se encuentran los niños y las niñas en estas edades. Hablar de primaria es hablar de una franja de edad comprendida entre los 6 y 11 años que abarca el primer, segundo y tercer ciclo de educación primaria obligatoria en España y tiene como finalidad facilitar a los niños y niñas aprendizajes necesarios para su desarrollo integral, incluyendo “la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, las habilidades lógicas y matemáticas, y la adquisición de nociones básicas de la cultura”, según el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Estas edades se corresponden, a su vez, con lo que en psicología educativa se conoce como Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), trabajada por Vigotsky, que hace referencia a la distancia entre “el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”, (León, 2004: 173). En esta zona es importante la mediación de otros agentes, tradicionalmente el maestro o maestra, la familia o los iguales. Sin embargo, hoy en día todos ellos interactúan con la tecnología que, a su vez, impacta en el desarrollo y ambiente en el que se genera la ZDP del niño.

Por ello, es necesario que esta interacción se haga de manera informada, crítica y responsable, aprovechando todas las competencias clave del currículum de primaria que se trabajan en esta

etapa: competencia plurilingüe; competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería; competencia digital; competencia personal, social y de aprender a aprender; competencia ciudadana; competencia emprendedora y competencia en conciencia y expresión culturales

Teniendo en cuenta que la competencia en Alfabetización Mediática es “el conjunto de habilidades, destrezas y actitudes críticas que pone en marcha una persona a la hora de exponerse e interactuar con la información que le llega a diario a través de los medios de comunicación, en cualquier formato y soporte” (Herrero-Curiel y La Rosa-Barrolleta, 2021: 79) y que se desarrolla en torno a seis niveles de interacción, Procesos de producción y difusión, Ideología y valores, y Estética (García-Ruiz et al., 2020), esto convierte la educación primaria en la etapa educativa más propicia para trabajar en el aula la AMI desde una perspectiva global e integradora, puesto que esta competencia va más allá de las destrezas tecnológicas.

En cuanto a las habilidades relacionadas con la competencia en AMI, la Carta Europea de la Educación en Medios (Comisión Europea, 2008) las agrupa en las siguientes categorías:

a) Acceso y Uso:

1. Habilidad para usar adecuadamente las tecnologías mediáticas.
2. Habilidad para acceder a diversos tipos de medios.
3. Habilidad para conservar, recuperar y compartir contenidos.

b) Comprensión y Análisis:

1. Competencia para comprender cómo y por qué se producen los contenidos mediáticos.
2. Competencia para analizar de forma crítica las técnicas, los lenguajes y los códigos empleados por los medios.
3. Competencia para analizar de forma crítica los mensajes que transmiten los medios.

c) Creación y Comunicación:

1. Habilidad para usar los medios creativamente.
2. Habilidad para comunicar ideas, información y opiniones a través de los medios.

d) Evaluación y Responsabilidad:

1. Competencia para identificar y evitar contenidos mediáticos y servicios que puedan ser ofensivos, nocivos o no solicitados.
2. Competencia para hacer un uso efectivo de los medios en el ejercicio de los propios derechos democráticos y responsabilidades civiles.

A partir de las competencias curriculares y las habilidades mediáticas mencionadas anteriormente hacemos una propuesta de cuáles son las competencias mediáticas que de manera transversal se pueden trabajar cumpliendo así los objetivos curriculares y las situaciones de apremio.

Por lo tanto, si bien la Competencia Digital es el núcleo de la Alfabetización Mediática, esta se nutre y se relaciona con otras competencias clave como la Competencia en Comunicación Lingüística, la Competencia STEM, la Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender, y la Competencia Ciudadana, y se integra de manera transversal en diversas áreas del currículo de Educación Primaria.

Competencias Básicas (Rd)	Habilidades Mediáticas (Ce)	Competencias Mediáticas
Competencia digital	Acceso y uso	Alfabetización en información y datos
	Evaluación y responsabilidad	Reconocer riesgos de manipulación y desinformación
		Educación Mediática
Competencia en Comunicación Lingüística (CCL)	Comprensión y análisis	Comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales, escritos, signados o multimodales
	Creación y Comunicación	Valoración crítica del mensaje
	Evaluación y responsabilidad	Reconocer riesgos de manipulación y desinformación
		Comunicar de manera eficaz y ética
		Contraste y verificación de fuentes
Competencia Matemática y Competencia en Ciencia, Tecnología e Ingeniería (STEM)	Comprensión y análisis	Comprensión del mundo
		Pensamiento crítico
Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA)	Comprensión y análisis	Procesos metacognitivos
	Evaluación y responsabilidad	Aprender errores
		Evaluación y detección sesgos
Competencia Ciudadana (CC)	Comprensión y análisis	Ciudadanía responsable
	Evaluación y responsabilidad	Reflexión crítica
		Análisis crítico de la información

5.

CONCLUSIONES

La tecnología y el contenido mediático que en ella se aloja es parte de la vida de niños, niñas y adolescentes. Esto impacta no sólo en su forma de aproximarse o conocer diferentes realidades sino en la manera que tienen de relacionarse con sus iguales y su entorno. La escuela, por tanto, resurge como un espacio esencial desde el que acompañar y fomentar los aprendizajes relacionados con la educación en medios o la competencia en Alfabetización Mediática e Informacional (AMI), más allá de las destrezas digitales.

Garantizar la adquisición temprana de una competencia como la alfabetización mediática requiere de un abordaje integral dentro del aula. Los estudios e investigaciones mencionadas en este capítulo ponen de relieve que las intervenciones dentro de un contexto educativo formal a través de juegos son eficaces para trabajar aspectos clave dentro de la AMI como es identificar y detectar la desinformación en entornos reales ya que los menores están expuestos a la desinformación e incluso la reconocen a una edad relativamente temprana (Katsaounidou et al., 2019). Una aproximación de estas características debe tener también presente la forma en que se procesa la información en el entorno digital y trabajar sobre las claves de activación de un procesamiento analítico.

Además, los niños y las niñas que están en cualquiera de los ciclos de primaria se encuentran en la denominada Zona de Desarrollo Próximo lo que les hace ser más receptivos en el contexto de aprendizaje y socialización. La literatura científica predominante sostiene que las tecnologías mediáticas son ya un componente fundamental de la vida de los niños. Por ende, las estrategias de intervención deberían implementarse desde el inicio de su exposición a dichos contenidos. Es necesario que desde las administraciones

educativas se trabaje de manera activa en cómo insertar la AMI en el programa curricular convirtiéndose en una competencia clave dentro del currículum de primaria. De esta forma se pueden ampliar las diferentes situaciones de aprendizaje y reforzar competencias inherentes a la propia alfabetización mediática como es la comprensión lectora y el pensamiento crítico.

22 | **Análisis del programa educativo Gasteiztxo: Educar en medios desde la educación secundaria**

Ainhoa Fernández de Arroyabe Olaortua, Universidad del País Vasco / Euskal Erriko Unibertsitatea, ainhoa.fernandezdearroyabe@ehu.eus

Leire Azkunaga García, Universidad del País Vasco / Euskal Erriko Unibertsitatea, leire.azkunaga@ehu.eus

Ainara Miguel Sáez de Urabain, Universidad del País Vasco / Euskal Erriko Unibertsitatea, ainara.miguel@ehu.eus

Resumen

El Servicio de Educación del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz lleva desarrollando desde hace 15 años el programa *Gasteiztxo*, dirigido al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de los centros escolares de la capital. El programa ofrece talleres de educación mediática e informacional en medios de comunicación para los cuatro cursos: taller de radio (1º curso), taller de prensa (2º curso), taller de televisión (3º curso) y taller de publicidad (4º curso). El presente capítulo tiene como fin evaluar las competencias mediáticas e informacionales que promueve cada taller, así

como su grado de cumplimiento y alineación con los objetivos transversales del programa.

Abstract

Analysis of the Gasteiztxo educational program: Media education in secondary schools

The Education Department of the City Council of Vitoria-Gasteiz has been running the Gasteiztxo program for 15 years, aimed at compulsory secondary education (ESO) students in schools in the capital. The program offers media and information literacy workshops in the media for the four grades: radio workshop (1st grade), press workshop (2nd grade), television workshop (3rd grade), and advertising workshop (4th grade). The purpose of this chapter is to evaluate the media and information literacy skills promoted by each workshop, as well as their degree of compliance and alignment with the program's cross-cutting objectives.

1.

CONCEPTUALIZACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA AMI

La Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) o *Media and Information Literacy* (MIL) es un conjunto de habilidades clave que todo individuo debe desarrollar para afrontar desafíos del siglo XXI como la desinformación, los discursos de odio, la desconfianza en los medios y las innovaciones digitales, incluida la Inteligencia Artificial (UNESCO, s.f.). Es, por tanto, una herramienta fundamental para formar ciudadanos competentes en medios, capaces de buscar, discriminar y comprender información y desenvolverse de manera efectiva y responsable en los medios

tradicionales y digitales, incluidas las redes sociales (Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce, 2012: 32).

En este sentido, la alfabetización informacional y la alfabetización mediática son las dos competencias del Currículum AMI para el alumnado de primaria y secundaria propuesto por la UNESCO (Grizzle y Wilson, 2011). La primera se centra en la capacidad de los individuos para acceder, evaluar y utilizar la información críticamente, y la segunda implica comprender los medios, analizar su funcionamiento y participar de forma reflexiva.

Figura 1.
*Destrezas a adquirir por medio de la Alfabetización
Mediática e Informacional.*

Alfabetización informacional	Alfabetización mediática
Definir y articular necesidades de información	Entender el papel y las funciones de los medios en las sociedades democráticas
Localizar y evaluar información	Entender las condiciones bajo las cuales los medios pueden cumplir sus funciones
Evaluar la información	Evaluar de una manera crítica el contenido de los medios a la luz de las funciones de los medios
Organizar información	Comprometerse con los medios para la auto-expresión y la participación democrática
Uso ético de la información	Revisar destrezas (incluyendo TICs) necesarias para producir contenido generado por los usuarios
Comunicar información	
Uso del conocimiento de las TICs para procesar información	

Fuente: Wilson et al. (2011).

1.1.

AMI en España: Una asignatura pendiente

Desde hace décadas organismos internacionales como la UNESCO reclaman la relevancia de la educación mediática en la formación integral del alumnado que, aun siendo una competencia transversal, requiere un tratamiento específico en los programas escolares (Gil y Marzal, 2023:208). Aguaded-Gómez, Marín-Gutiérrez y Díaz-Parejo (2015:292) sostienen que esta competencia solo se puede desarrollar como “consecuencia de acciones educativas planificadas que se deben de implementar en el currículum escolar y en el seno de los hogares” y, como otros muchos autores, abogan por su incorporación a la educación reglada.

En España la educación mediática nunca ha sido obligatoria, a diferencia de otros países donde se enseña desde hace décadas: Estados Unidos la implementó en los años 20, Canadá en los 50, Australia en los 80, Alemania en los 90 y Finlandia en 2013 (Fedorov, 2011). En Francia, desde los años 20, la prensa escolar y el cine se han convertido en herramientas habituales para la alfabetización mediática y cinematográfica (Pérez-Femenía e Iglesias-García, 2022:4). En Reino Unido, asignaturas como Media Studies o Media Education –presentes desde hace al menos dos décadas (Buckingham, 2015)– estudian la influencia de los medios de masas en la sociedad (Herrero Curiel y La Rosa Barrolleta, 2023:21).

En efecto, Medina i Cambrón y Macías (2015) constatan la inexistencia de asignaturas específicas que trabajen la AMI en España, incluso en los grados universitarios directamente vinculados con el ámbito de la comunicación (Tucho et al., 2015:692). Se dan, más bien, iniciativas aisladas en las que se trata la AMI de manera transversal y a menudo se confunde con otras competencias como la lingüística (Gil y Marzal, 2023). Además, este estudio confirma la ausencia de un marco legal y de recomendaciones homogéneo para todas las comunidades autónomas españolas, corroborando la necesidad de crear alianzas y redes colaborativas entre medios,

empresas, instituciones educativas y organismos e instituciones (Gil y Marzal, 2023:221).

En este sentido, en muchas ocasiones, la incorporación de la AMI en la oferta formativa depende de la implicación de unos pocos docentes concienciados y comprometidos (Medina i Cambrón y Macías, 2015; Sádaba-Chalezquer y Salaverría-Aliaga, 2023) o de la de otros pocos que poseen la formación necesaria en la materia. Así, más allá de la carencia en educación mediática e informacional por parte del alumnado, estudios recientes, como el de Herrero Curiel y La Rosa Barrolleta (2023:43), evidencian también la falta de formación que reciben los propios docentes (Pérez-Escoda, Castro-Zubizarreta y Fandos-Igado, 2016).

Dicho de otro modo, para “fortalecer la AMI entre los estudiantes, primero se requiere que los profesores se alfabeticen en medios e información” (Wilson et al., 2011: 17), pues es una estrategia clave para transmitir los conocimientos de manera efectiva. La formación dirigida al profesorado debe convertirse, por tanto, en otro de los retos a alcanzar para “una correcta alfabetización en medios desde las escuelas” (López-Romero y Aguaded-Gómez, 2015:194).

1.2.

Propuestas educativas: Formar en (y a través de) los medios

Ferrés y Piscitelli (2012) proponen seis dimensiones clave para una educación mediática integral, que abarcan tanto la comprensión crítica como la producción de mensajes (véase la Tabla 1). Siguiendo estos indicadores, Aguaded-Gómez *et al.* (2015) y Cruz-Díaz *et al.* (2016) recomiendan un conjunto de buenas prácticas AMI en centros educativos de primaria y secundaria en Andalucía. Ambos concluyen que la dimensión más desarrollada es la tecnológica, pues una de las fórmulas más comunes y efectivas para la educación mediática es simular las rutinas de trabajo de los medios.

Tabla 1.
Síntesis de las seis dimensiones clave para una educación mediática integral.

Categoría	Descripción
Lenguaje	Comprender y utilizar los códigos y convenciones propios de los distintos medios.
Tecnología	Conocimiento y manejo de las herramientas tecnológicas que permiten la producción y difusión de contenidos mediáticos.
Procesos de interacción	Reflexionar sobre el modo en el que los individuos interactúan con los medios, desarrollando una actitud crítica ante la información y el entretenimiento.
Producción y difusión	Entender la lógica de la industria mediática, sus estrategias de producción, distribución y comercialización de contenidos.
Ideología y valores	Identificar los discursos y valores implícitos en los medios, así como sus efectos en la sociedad.
Estética	Apreciar la dimensión artística de los productos mediáticos y su impacto en la experiencia y percepción del espectador.

Fuente: Elaboración propia a partir de Ferrés y Piscitelli (2012).

En la educación en medios es reseñable el estudio de Núñez Fernández *et al.* (2022), en el que los autores avalan la efectividad de la radio escolar para el desarrollo de la competencia mediática, o el de Revestido (2025), que analiza seis experiencias de radios escolares de la provincia de Chubut (Argentina), y destaca la potencialidad educativa del *podcast* para trabajar con los nuevos formatos digitales. Varios trabajos (Medina Vidal, Briones Peñalver y Hernández Gómez, 2017; McDougall, 2019; Sádaba-Chalezquer y Salaverría-Aliaga, 2023) aseguran, sin embargo, que el modelo actual de enseñanza de secundaria se enfoca mayoritariamente en el uso instrumental de los dispositivos, priorizando el saber más técnico frente al pensamiento crítico o el análisis de los mensajes.

Algunas propuestas educativas trabajan en la dimensión del lenguaje, si bien de forma transversal, ya sea para el análisis del discurso periodístico y el cotejo de la veracidad de las informaciones (Zeballos Clavijo, 2018) o para la incorporación de la IA para la enseñanza en el periodismo (Gómez-Diago, 2022). Existen también iniciativas educativas que se ocupan de la dimensión de ideología y valores, como las que destacan Barral-Aramburu y Renés-Arenllano (2018), en las que el alumnado reflexiona en torno a los estereotipos de género en los medios, o como las que explican Megías-Delgado, De-Casas-Moreno y Paramio-Pérez (2019), que toman una muestra de anuncios publicitarios para el fomento de la educación ambiental.

Igualmente, la abundancia de contenido disponible en la red, el acceso ubicuo a los contenidos digitales y la proliferación de bulos y noticias falsas ha generado una necesidad urgente de enseñar a los jóvenes a identificar y rechazar las informaciones falsas, por lo que son habituales las actividades AMI ligadas a esta temática. García-Ortega y García-Avilés (2020) analizan cinco *newsgames* contra la desinformación o Lozano-Monterrubbio *et al.* (2023) estudian un *escape room* sobre AMI y corroboran el consenso entre los docentes de primaria y secundaria entrevistados sobre la efectividad de la metodología activa de los recursos lúdicos en el contexto educativo, en general, y en el ámbito de la desinformación y de la AMI, en particular.

1.3.

El programa Gasteiztxo y la educación mediática

El presente capítulo pone el foco en el programa educativo denominado *Gasteiztxo*, una iniciativa de AMI en la educación no formal impulsada por el ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz y dirigida al alumnado de secundaria de los centros educativos de la capital alavesa. La finalidad de esta investigación es definir el tipo de competencias mediáticas e informacionales de cada uno

de los talleres del citado programa a fin de evaluar su nivel de cumplimiento, así como dirimir si a través de él se alcanzan los objetivos transversales propuestos por el ayuntamiento. En último término, se trata de evaluar el programa y plantear, en su caso, recomendaciones de mejora.

En lo que a *Gasteiztxo* se refiere, este programa educativo está enmarcado dentro de los proyectos estratégicos del programa “Vitoria-Gasteiz Ciudad Educadora 2023-2030” mediante el cual el consistorio pone, como se ha indicado anteriormente, a disposición de los centros de Educación Secundaria Obligatoria de la capital alavesa una sólida oferta formativa en educación mediática desarrollada en horario escolar y cuyo objetivo primordial es complementar y ampliar los contenidos del currículo formal, y, sobre todo, fomentar el pensamiento crítico y la capacidad de los adolescentes para discernir lo verdadero de lo falso en un entorno cambiante o variable como el actual.

Se trata de una iniciativa estable cuyo prestigio aporta un claro beneficio reputacional en materia de responsabilidad social y compromiso de servicio público al Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, en tanto que ha sido promotor durante 15 años de un programa de educación mediática pionero y de calidad, muy valorado por los colectivos que participan en él (alumnado, centros de enseñanza y profesorado). El éxito del programa se debe, en gran parte, a la consolidación de un equipo compacto de monitores profesionales muy cualificado y altamente implicado en la planificación, la coordinación y la consecución de los talleres. De hecho, estos profesionales se mantienen en constante comunicación con los técnicos municipales para garantizar el buen funcionamiento de la iniciativa y solventar cualquier problema de última hora en la programación de actividades.

El eje prioritario de *Gasteiztxo* está centrado en la educación mediática e informacional y entronca con la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación (LOMLOE) que, si bien no reco-

ge estos contenidos de manera específica, establece la importancia de incorporar competencias digitales y comunicativas al currículo. El artículo 19 puntualiza, además, que las administraciones deben fomentar la lectura y la alfabetización en diversos medios, tecnologías y lenguajes, aspectos que quedan reflejados directamente en la competencia de comunicación lingüística e, indirectamente, en la competencia digital. Igualmente, la ley señala expresamente que durante el Bachillerato se fomentará el análisis crítico de los textos de los medios de comunicación.

El programa también se alinea con la Ley General de Comunicación Audiovisual de 2022 y La Ley 17/2023 de Educación del País Vasco, que promueven un consumo responsable de los medios audiovisuales y la capacidad de los estudiantes para analizar y evaluar la información de manera reflexiva y desarrollar el pensamiento crítico. Es por lo que la metodología utilizada por el programa *Gasteiztxo* va más allá del mero conocimiento de los aspectos técnicos necesarios para llevar a cabo un producto audiovisual o comunicativo, porque incorpora el aprendizaje de los códigos y los recursos expresivos de cada medio y el análisis de sus mensajes. Así, dota al alumnado de las herramientas necesarias para hacer frente a los contenidos maliciosos y falsos que a menudo reciben.

No obstante, además de la AMI, el consistorio persigue otros tres objetivos transversales mediante la aplicación de este programa: el primero es la promoción del conocimiento del ecosistema urbano, institucional, asociativo y mediático local en el que viven los jóvenes. La finalidad de este objetivo es que estos se reconozcan como miembros de la comunidad y se sientan parte activa de la misma. El segundo, derivado del anterior, busca fomentar la cohesión e integración social de todos los jóvenes en un entorno cambiante y cada vez más multicultural. Y, por último, el tercero es la educación en valores democráticos como la igualdad de género, y la diversidad racial y cultural.

2.

METODOLOGÍA

La primera fase del trabajo consiste en la recogida de información de todos los agentes implicados en el programa *Gasteiztxo*: responsables políticos, técnicos municipales, monitores, centros de educación, profesores y estudiantes de secundaria. La metodología empleada en esta primera fase es mixta, esto es, combina herramientas cuantitativas y cualitativas, aunque estas últimas tienen un mayor peso específico a la hora de obtener un diagnóstico detallado de la situación.

Así, el trabajo de campo combina tres herramientas de investigación cualitativas orientadas a la recopilación de información de primera mano: la entrevista semiestructurada, el grupo de discusión y la observación no participante. Hay que señalar que, para las entrevistas en profundidad mantenidas con el profesorado de secundaria, se escogió a dos docentes (uno de escuela pública y otro de un centro concertado) que habían participado asiduamente en el programa a lo largo de los años.

En lo que a la observación no participante de los cuatro talleres prácticos se refiere, estos se seleccionaron atendiendo a la tipología de los centros educativos (dos públicos y dos concertados) y a la diversidad geográfica, socioeconómica, cultural y de origen del alumnado matriculado en los mismos. A estas tres técnicas cualitativas se suma el análisis crítico, tanto del material didáctico empleado por los monitores como de los criterios que estos mismos aplican a la hora de evaluar el desempeño de los grupos. Por su parte, las evidencias cuantitativas recopiladas son las de las encuestas de opinión del alumnado, tanto la encuesta de valoración aplicada por los monitores como la diseñada *ex profeso* por las autoras.

Tabla 2.
Síntesis de la metodología empleada.

METODOLOGÍA CUALITATIVA	METODOLOGÍA CUANTITATIVA
1. Observación no participante (4 talleres). 2. Análisis crítico de los materiales didácticos (sesión preparatoria y actividad del taller). 3. Cuatro entrevistas semiestructuradas (dos monitores/as, dos profesores/as) 4. Focus group con los técnicos del Dpto. de Cultura y del Servicio de Educación del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. 5. Entrevista con los responsables políticos del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.	Análisis y comparación de los resultados de las encuestas: 1. Encuesta de valoración (propia). 2. Encuesta de valoración (monitores).

Fuente: elaboración propia

Una vez compilado todo el material, se ha diseñado una ficha *ad hoc* a partir de la síntesis de las propuestas de Ferrés y Piscitelli (2012) en la que, de cara a un análisis detallado, se distinguen las categorías propias de las competencias digitales (manejo de las TICs) de las categorías de las competencias mediáticas e informacionales inherentes al proceso interpretativo y al pensamiento crítico. Esta ficha incluye, además, una categoría que contempla el modo en el que los talleres trabajan los objetivos transversales anteriormente citados y que se exponen, a continuación, mediante la ficha de análisis empleada.

Tabla 3.

*Ficha de análisis para la identificación de competencias
y objetivos transversales trabajadas en cada taller del programa Gasteiztxo.*

Competencias	Dimensio- nes	Sesión prep.	Pren- sa	Ra- dio	Tv	Publici- dad
Digitales (TICs)	Tecnología					
Mediáticas e informacio- nales	Lenguaje					
	Procesos de interacción					
	Producción y difusión					
	Ideología y valores					
	Estética					
Objetivos transversales	1. Conocimiento del entorno					
	2. Cohesión e integración social					
	3. Fomento de valores democráticos					

Fuente: Elaboración propia.

3.

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA GASTEIZTXO

Los talleres están diseñados en función de las competencias mediáticas que debe adquirir el alumnado en los cuatro cursos de la ESO. El taller de radio y el de prensa están destinados a los más jóvenes (1º y 2º curso, respectivamente), mientras que los de televisión y publicidad (3º y 4º) suelen estar dirigidos al alumnado

que cursa asignaturas optativas o módulos específicos relacionados con la comunicación. Todos ellos están organizados en dos etapas que completan una secuencia formativa.

La primera fase consiste en una sesión preparatoria de 60 minutos de duración que tiene lugar en los centros educativos dentro del horario lectivo. En esta sesión, los monitores guían al alumnado en el análisis de los mensajes de los medios de comunicación, al tiempo que explican las características del taller y asignan roles y tareas a los estudiantes de cara a la sesión práctica. Los monitores del programa *Gasteiztxo* utilizan vídeos didácticos y suministran las fichas de trabajo al profesorado y al alumnado.

La sesión preparatoria tiene como fin, como decimos, el de servir como un primer acercamiento a los estudiantes al medio de comunicación en el que van a trabajar. La primera sesión de los talleres de radio, prensa y televisión se desarrolla de un modo similar, en tanto que están orientados a enseñar a interpretar los códigos propios de los medios de comunicación, conocer los procesos de construcción del discurso periodístico e identificar las noticias falsas.

El de publicidad, que es el que más difiere del resto, se centrará en el discurso persuasivo, en el análisis de los mensajes publicitarios, con especial énfasis en los estereotipos en la publicidad. Además, el grupo participante va a ser dividido en tres grupos, constituidos por los roles que van a ocupar en el taller: directores, redactores y técnicos. Esta división de roles se pondrá en práctica en la actividad propiamente dicha del taller, que busca simular el funcionamiento de un equipo profesional, promoviendo la colaboración y el entendimiento de las dinámicas propias de cada medio.

La segunda fase del taller es la actividad práctica que se lleva a cabo, principalmente, en las instalaciones de radio, el plató de televisión, las salas de edición y la sala de ordenadores del Servicio de Educación, situados en la calle Fray Zacarías Martínez nº

3, en Vitoria-Gasteiz. Durante cinco horas y bajo la dirección de los monitores, el alumnado realiza las actividades específicas de elaboración de los productos comunicativos de cada taller y aplica lo aprendido en un entorno que reproduce el entorno profesional: la creación de un programa de radio, la edición de un periódico, la realización de un informativo de televisión o el diseño de un anuncio publicitario.

Como se ha comentado anteriormente, *Gasteiztxo* impulsa el conocimiento de la ciudad de los jóvenes a través de la recogida de información, encuestas callejeras a la ciudadanía, entrevistas con representantes de los distintos organismos, asociaciones y colectivos de la comunidad. Se realizan un total de 200 talleres durante el curso académico y se llevan a cabo en euskera o en castellano en función de lo solicitado por los centros.

4.

ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA GASTEIZTXO

Uno de los aspectos clave a la hora de valorar el impacto de *Gasteiztxo* reside en la calidad del diseño y el planteamiento pedagógico de sus talleres. En primer lugar, por la adecuación de los contenidos a las competencias de cada curso de la ESO (radio en 1º de ESO, prensa en 2º, televisión en 3º y publicidad en 4º). En segundo lugar, por el desarrollo de una metodología práctica basada en la dinámica de trabajo real de los medios de comunicación y en la que se asigna al alumnado roles y tareas propias de los profesionales de los medios. En tercer lugar, porque esta asignación implica interactuar con los distintos agentes que forman parte de la comunidad a través de encuestas callejeras, entrevistas con responsables municipales y visitas a instalaciones de medios, fomentando así tanto el aprendizaje experiencial del alumnado como

el conocimiento y la toma de contacto directo con el entorno local, que son otras dos fortalezas notables del programa.

El objetivo de este apartado es profundizar, por un lado, en el programa educativo *Gasteiztxo* con el fin de evaluar su idoneidad como herramienta de alfabetización mediática de educación no formal y, por otro, discernir si los citados talleres cumplen con los objetivos transversales establecidos por el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.

4.1.

Análisis de las competencias mediáticas

Atendiendo a las dimensiones clave descritas por Ferrés y Piscitelli (2012) para una educación mediática integral, se constata que los talleres de *Gasteiztxo* cumplen con al menos cinco de las seis propuestas. Como ya se adelantaba, en primer lugar, en los cuatro talleres que conforman el programa, destaca de forma transversal la dimensión tecnología, materializada en el aprendizaje técnico y en el uso de herramientas propias de los entornos profesionales de la comunicación. El alumnado se familiariza con dispositivos como micrófonos, mesas de sonido y cámaras, así como con programas de *software* específicos para la maquetación de periódicos (taller de prensa) o el diseño de logotipos (taller de publicidad). No obstante, conviene señalar que la edición del producto final –ya sea el informativo de radio o televisión o el anuncio publicitario– recae en los monitores responsables del taller, debido a la limitación temporal de las sesiones.

En lo que a la dimensión lenguaje se refiere, los talleres inciden en la redacción de contenidos informativos y publicitarios. Así, el alumnado elabora noticias que posteriormente serán locutadas en el taller de radio, redactadas en el taller de prensa o presentadas como parte de un informativo en el taller de televisión. En el de publicidad, los estudiantes redactan tanto el guion literario como

el guion técnico del spot, lo que permite introducir al alumnado, si bien a pequeña escala, en el proceso de producción audiovisual.

En consonancia con esta idea, destaca también la dimensión procesos de interacción. Tanto en la sesión preparatoria como durante la actividad práctica se analizan los lenguajes y estrategias comunicativas propias del discurso informativo (radio, prensa y televisión) y del discurso persuasivo (publicidad). El análisis de los mensajes contribuye también al desarrollo de la dimensión relativa a los valores e ideas, ya que los talleres se configuran como espacios donde el alumnado aprende a interpretar tanto el lenguaje como el formato característico de cada medio. Relativo al material didáctico empleado por los monitores –eminentemente vídeos explicativos– destacar que estos recursos, sobre los que basan principalmente las explicaciones, son antiguos e incompletos y se centran en los medios tradicionales, dejando fuera los nuevos formatos digitales.

En último lugar, en cuanto a la producción y difusión, sobra decir que *Gasteiztxo* adopta una metodología eminentemente práctica, basada en la simulación de la estructura profesional de los medios. La asignación de roles como director, redactor o técnico permite al alumnado experimentar de manera directa la lógica organizativa de la producción mediática. En los talleres de prensa, radio y televisión, los grupos de trabajo se estructuran en función de las secciones temáticas habituales en los medios (cultura, sociedad, deportes, etc.), y se incluyen entrevistas previamente concertadas por los monitores, así como encuestas realizadas por los propios estudiantes. Esta dinámica no solo refuerza las habilidades comunicativas, sino que también favorece el conocimiento del entorno local.

En definitiva, el programa *Gasteiztxo* contribuye al desarrollo de diversas competencias mediáticas como las arriba descritas. No obstante, la limitada duración del taller –una hora de sesión pre-

paratoria y cinco de actividad práctica– imposibilita profundizar en el análisis crítico de los discursos mediáticos.

4.2.

Análisis de las competencias transversales

Una vez detalladas las competencias AMI trabajadas en cada uno de los talleres, interesa examinar si *Gasteiztxo* cumple, a su vez, con los tres objetivos transversales del Servicio de Educación del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, a saber: el conocimiento del entorno, la promoción de la cohesión y la integración social, y el fomento de los valores democráticos. Además de constatar la efectividad de los talleres como propuesta educativa en materia de alfabetización mediática e informacional, se confirma su capacidad para articular una experiencia formativa que conecta al alumnado con su realidad más próxima, a la par que contribuye a consolidar una conciencia social que integra la diversidad y potencia el sentido de pertenencia a la comunidad.

En este sentido, el ayuntamiento no solo busca educar en medios a los jóvenes de la capital, sino también que estos mismos medios sirvan como vehículo para enseñar a los adolescentes la ciudad y acercarles de manera participativa a los servicios municipales que ofrece el ayuntamiento, las ONGs, las asociaciones y los medios de comunicación del entorno. Como no podía ser de otra manera, un programa que incide en la comunidad requiere de la implicación de todos los departamentos municipales, así como de las asociaciones, las ONG o las empresas locales del ámbito sociocultural que colaboran asiduamente con *Gasteiztxo* para que el alumnado acuda a sus oficinas y entreviste a sus representantes.

Del mismo modo, los medios de comunicación locales o autonómicos que tienen su sede en la ciudad también participan en esta iniciativa y abren sus puertas a los estudiantes de los talleres de radio o de prensa para explicarles *in situ* sus rutinas laborales.

Y es esa, precisamente, una de las fortalezas de esta iniciativa; a saber, la consolidación de una red estable de entidades coparticipes para el buen desarrollo de esta actividad. En último lugar, y de manera adicional, en algunos talleres se emplean también breves *quiz* o juegos de preguntas que fomentan la gamificación (*game-based learning*) y permiten a los estudiantes poner a prueba sus conocimientos sobre la ciudad.

En lo que respecta al segundo objetivo, a lo largo de los años de implantación del programa, se ha constatado que los talleres contribuyen a la integración de los jóvenes inmigrantes. Si bien el programa se ofrece a todos los centros educativos, el ayuntamiento mantiene una política de acción positiva a la hora de asignar los talleres. De esta manera, garantiza la presencia de los institutos con mayor tasa de alumnado vulnerable, de origen extranjero o con necesidades especiales de apoyo. Además de ello, se le suma, cumpliendo el tercer objetivo transversal, la orientación de cada uno de los talleres hacia los valores que la institución quiere difundir entre la ciudadanía: igualdad de género, multiculturalidad y diversidad social.

De igual modo, más allá de la adquisición de competencias mediáticas e informacionales, así como de habilidades técnicas y creativas vinculadas a los entornos profesionales de la comunicación, *Gasteiztxo* contribuye al desarrollo de competencias transversales esenciales como la autonomía personal y el trabajo colaborativo del alumnado de Educación Secundaria. La realización de encuestas y entrevistas en el espacio público les permite enfrentarse a contextos reales, en los que, en caso de que se les presente algún problema, deberán ser capaces de buscar una solución.

En línea con este planteamiento, el programa pone especial énfasis en aspectos metodológicos como el fortalecimiento de la autoestima del alumnado y el desarrollo de su pensamiento crítico. Para ello, se evita penalizar los errores que los jóvenes puedan cometer durante la creación de un producto comunicativo o en el desarrollo de tareas técnicas, entendiendo el error como parte del

proceso de aprendizaje. En cuanto al pensamiento crítico, se fomenta a través del cuestionamiento constante del porqué y el para qué de cada decisión tomada durante la construcción del mensaje.

5.

CONCLUSIONES

Gasteiztxo constituye una oferta educativa complementaria de carácter no formal que, a pesar de su duración limitada (seis horas), ofrece una actividad formativa específica y enriquecedora que se extiende no solo al alumnado, sino también al profesorado y a los centros educativos participantes. Estos talleres permiten la adquisición de saberes y nuevas habilidades del alumnado y del profesorado y, en el caso de los docentes, les facilita ampliar sus conocimientos sobre educación mediática y el uso de la tecnología, aprendizaje que pueden aplicar en adelante en las aulas con el objetivo de seguir fomentando el pensamiento crítico de los adolescentes.

Por su parte, el programa cumple con las exigencias curriculares establecidas por la LOMLOE y la Ley de Educación del País Vasco, especialmente en lo que respecta a la competencia de comunicación lingüística, a la par que ofrece a los centros educativos una solución eficiente para abordar la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) sin requerir recursos propios. De igual modo, la estructura del programa, basada en actividades prácticas como entrevistas y encuestas, favorece el aprendizaje activo y contextualizado, conectando los contenidos comunicativos con problemáticas locales.

Empero, *Gasteiztxo* enfrenta desafíos estructurales que limitan su capacidad para adaptarse plenamente a las demandas actuales de la educación mediática. La principal carencia radica en su enfoque predominantemente centrado en medios tradicionales (radio,

prensa, televisión), que contrasta con el consumo de información de los adolescentes, quienes priorizan las redes sociales y las plataformas digitales. Este desfase se agrava por la falta de formación específica en nuevos formatos digitales, el uso por parte de los jóvenes de Inteligencia Artificial (IA) como herramienta prioritaria, y la ausencia de verificación de información en un contexto de desregulación de plataformas y eliminación de sistemas de control de desinformación.

Esto último puede concebirse como una oportunidad para *Gasteiztxo* que entronca directamente con la Directiva Europea para la Educación Mediática y la versatilidad propia del programa, ya que puede adaptarse a los nuevos formatos aprovechándose de la oferta amplia oferta de programas digitales gratuitos y de fácil manejo, así como incorporar temáticas de interés sobre las que trabajar en los talleres.

Para maximizar el impacto de *Gasteiztxo*, se propone, por ende, un rediseño del proyecto que mantenga el núcleo del programa (medios, entrevistas y encuestas), pero realice, al mismo tiempo, algunas modificaciones.

En primer lugar, se recomienda destinar una parte de la actividad a prácticas de verificación de información, utilizando herramientas de IA para la identificación de posibles *fake news*. En segundo lugar, se sugiere incluir la producción de contenidos digitales, como vídeos informativos o publicaciones para redes sociales, que se enmarcan dentro de los nuevos formatos y contenidos digitales (vídeos cortos para TikTok o YouTube, *reels* para Instagram, *podcasts*, juegos interactivos, píldoras formativas, *stories*) y responden a los intereses de los adolescentes, que además puedan difundirse con autorización parental.

Por último, destacar que sería conveniente actualizar los recursos didácticos, incorporando vídeos elaborados por expertos que expliquen la construcción de textos visuales y comunicativos en formatos tradicionales y digitales. Para evaluar el aprendizaje, se

propone implementar un sistema de *pretest* y *posttest* que mida las competencias adquiridas por el alumnado.

Con todo, pese a sus limitaciones y posibles mejoras, la presente investigación quiere poner en valor el programa educativo *Gasteiztxo*, en tanto que logra un impacto significativo que trasciende la actividad puntual. Iniciativas como esta invitan, indudablemente, a reflexionar sobre la relevancia de este tipo de programas educativos, al tiempo que ponen de manifiesto la necesidad de ampliar la oferta existente y de consolidar propuestas similares que acerquen la alfabetización mediática a un mayor número de estudiantes.

23 | Pensamiento crítico para un fact-checking en el aula: problemas y perspectivas

Mónica Rodríguez Díaz, Instituto Tecnológico y de Estudios
Superiores TEC de Monterrey, México, A00950367@tec.mx

Raúl Rodríguez Ferrándiz, Universidad de Alicante,
r.rodriguez@gcloud.ua.es

Resumen

La Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) es una necesidad urgente en la educación y el pensamiento crítico, uno de sus aliados principales. Proponemos vincularlo al uso de herramientas de verificación de hechos, ya consolidadas en el ecosistema mediático pero sorprendentemente ausentes en la práctica docente. En contextos de desinformación y *fake news*, el desmentido razonado sobre temas de interés público —aplicado en asignaturas que van desde la historia y la filosofía hasta las ciencias y las humanidades— constituye una estrategia didáctica innovadora y eficaz para contrarrestar efectos nocivos y fomentar competencias verificadoras, indispensables ante la creciente polarización.

Abstract

Critical thinking for fact-checking in the classroom: problems and perspectives

Media and Information Literacy (MIL) is an urgent necessity in education and critical thinking, one of its main allies. We propose linking it to the use of fact-checking tools, which are already well established in the media ecosystem but surprisingly absent from teaching practice. In contexts of misinformation and fake news, reasoned refutation on topics of public interest—applied in subjects ranging from history and philosophy to science and the humanities—is an innovative and effective teaching strategy to counteract harmful effects and foster verification skills, which are indispensable in the face of growing polarization.

1.

EL PENSAMIENTO CRÍTICO COMO EJE DE LAS COMPETENCIAS DE AMI

El pensamiento crítico, entendido como un fenómeno socio-cognitivo compuesto por un proceso metacognitivo activo y autorregulado, constituye el eje articulador de las competencias de alfabetización mediática e informacional (AMI). En tanto proceso complejo, combina habilidades cognitivas, conocimientos, actitudes y valores que permiten desarrollar juicios fundamentados en evidencias y argumentos, así como en una orientación político-social democrática, con el propósito de asumir una postura ante fenómenos, personas o acontecimientos (Rodríguez-Díaz, 2025). Desde esta perspectiva, la AMI no puede reducirse a un conjunto de destrezas técnicas, sino que debe entenderse como un marco formativo que integra el pensamiento crítico en la interacción con los medios, la información y las plataformas digitales (UNESCO, 2013; 2025; Frau-Meigs & Corbu, 2024).

La verificación de datos ilustra de manera clara cómo el pensamiento crítico opera en la AMI. Investigaciones recientes destacan que el *fact-checking* constituye no sólo una práctica periodística, sino también académica y educativa (Lebid & Degtyarev, 2020; Juneström, 2020), vinculando la evaluación de fuentes y contenidos con la formación de hábitos críticos en estudiantes y docentes. Además, se ha planteado la necesidad de enfoques híbridos que articulen verificadores humanos y tecnológicos, junto con estrategias como listas de verificación, aprendizaje automático y servicios de desmontaje de mitos (Bin Naeem & Boulos, 2021; Musi, 2022). Estas prácticas, aunque valiosas, solo alcanzan su máximo potencial cuando se inscriben en un marco de pensamiento crítico que guíe la selección, uso e interpretación de dichas herramientas.

En el ámbito académico, diversos estudios han identificado un conjunto de competencias digitales indispensables para la verificación de noticias falsas, que incluyen el uso de buscadores avanzados, la verificación multimedia, la evaluación crítica de fuentes, la comprensión del ecosistema informativo y la adopción de actitudes éticas (López-Meri, Alonso-Muñoz & Casero-Ripollés, 2021; Herrero-Diz & López-Rufino, 2021; Nichols & Stornaiuolo, 2019).

No obstante, la investigación advierte una brecha entre la conciencia de la importancia de verificar y la práctica efectiva, lo que evidencia la necesidad de un diseño pedagógico escalonado que favorezca la apropiación progresiva de herramientas digitales, apoyado en marcos como la *transliteracy*, referida a la capacidad de interactuar de manera crítica y fluida con múltiples lenguajes, medios y plataformas digitales, así como la tecnocognición, que combina lo tecnológico y lo cognitivo, es decir, cómo las herramientas digitales median los procesos de pensamiento crítico y verificación (López-Marcos & Vicente-Fernández, 2021). Este enfoque pedagógico reconoce que el pensamiento crítico no se desarrolla de manera aislada, sino en contextos educativos mediados por la tecnología y la interacción con múltiples lenguajes y plataformas.

Finalmente, la investigación sobre desinformación ha mostrado que la vulnerabilidad a las *fake news* está asociada con factores cognitivos, psicológicos y sociológicos, además de que una alfabetización digital sólida protege frente a la creencia en narrativas falsas (Beauvais, 2022; Pennycook & Rand, 2021). Ello refuerza la idea de que el pensamiento crítico es el núcleo de la AMI, en tanto permite integrar procesos de razonamiento, control de sesgos, gestión emocional así como conciencia social en el consumo y producción de información. En suma, las competencias de AMI encuentran en el pensamiento crítico su fundamento más robusto, al articular habilidades técnicas con una visión ética, democrática y ciudadana que resulta imprescindible frente a la desinformación y las *fake news*.

Como señalan Roozenbeek, Culloty & Suiter (2022, p. 7), la UNESCO promueve desde 2007 la “alfabetización mediática e informacional” como un concepto paraguas que integra competencias propias de la alfabetización mediática, de la alfabetización informacional (vinculada a la biblioteconomía y la documentación), de la alfabetización en noticias y de la alfabetización digital. Aunque cada una de ellas surgió originalmente como un campo distinto, en el contexto de la desinformación suelen solaparse.

De hecho, incluso la alfabetización digital propiamente dicha, que se diría en principio una competencia más tecnológica, relacionada con la computarización y la telemática, ha asumido un enfoque informativo.

Y así, la UNESCO (2023) la entiende como “la capacidad de acceder, gestionar, comprender, integrar, comunicar, evaluar y crear informaciones mediante la utilización segura y pertinente de las tecnologías digitales”. Es significativo que la definición se refiera en concreto a “informaciones”, porque “alfabetización digital” no presupone un tipo específico de contenidos: en teoría se puede estar alfabetizado digitalmente para la relación interpersonal (el email) o para el posteo en redes (el selfie, el streaming) o

para el contacto con la administración a través de medios digitales (e-administration), o incluso para la creación artística (net art) o literaria (e-literature).

Que la UNESCO se refiera en concreto a la información refleja la preocupación de la institución por dar una dimensión cívica y ética a esa alfabetización digital y enfatizar una actitud crítica y resiliente frente a la desinformación y los discursos de odio. Según algunos autores (Echeverría & Rodríguez Cano, 2023), esa actitud se fundamenta en los supuestos de la teoría de la inoculación (Roozeenbek, Culloty & Suiter, 2022), según la cual la provisión de conocimiento y habilidades para interpretar información falsa faculta a los individuos contra la influencia dañina de futuros ataques informacionales (Jones-Jang, Mortensen & Liu, 2021). Empíricamente se ha comprobado que, en efecto, estos esfuerzos ayudan a identificar y generar escepticismo hacia la información intuida como falsa (Valenzuela, Halpern, Katz, & Miranda, 2019), sin por ello perjudicar la confianza en la información verdadera (Pennycook & Rand, 2020).

2.

FAKE NEWS EN EL MARCO EPISTEMOLÓGICO DE LA POSVERDAD.

Fake news se ha convertido en término de moda, no solo en los medios de comunicación y las redes sociales, donde circula masivamente como tópico instalado en la controversia política-partidista y hasta social y ciudadana (Nielsen & Graves, 2017; Brummette, DiStaso, Vafeiadis, & Messner, 2018; Tong, Gill, Li, Valenzuela, & Rojas, 2020), sino que ha permeado también la escritura científica (Lazer *et al.*, 2018). Aunque su irrupción se ha hecho notar sobre todo en el ámbito de la comunicación política, es obvio que el fenómeno interesa y preocupa no solo a periodistas y politólogos,

sino también a estudiosos de otras ciencias sociales y humanas (filósofos, semiólogos, psicólogos, antropólogos, sociólogos y especialmente pedagogos), y también a médicos, biólogos, ambientalistas, economistas, expertos en las ciencias de la computación y la IA, y en general a casi cualquier dominio de las ciencias «duras» (Alonso García, Gómez García, Sanz Prieto, Moreno Guerrero, & Rodríguez Jiménez, 2020; Park, Montecchi, Feng, Plangger, & Pitt, 2020; Righetti, 2020).

El sobreuso ha llevado también al abuso. Hay autores que señalan dos acepciones distintas de *fake news*. Según Tamul, Ivory, Hottel, & Wolf (2019: p. 2) pueden aludir, bien a la desinformación deliberada y demostrablemente falsa, bien a la forma despectiva de referirse a medios o informaciones que no coinciden con la propia posición. Esta segunda acepción erosiona la aspiración a la veracidad como principio rector de la información (de quienes la producen y también de quienes la consumen y comparten), sustituyéndola por emociones y por lealtades políticas, lo que aboca a una polarización cada vez más exacerbada.

Es precisamente este nuevo paradigma el que ha sido llamado “posverdad” (Waisbord, 2018; Rodríguez-Ferrándiz, 2019): una epistemología afectiva de “historias sentidas” y “verdades vividas” y no objetivas o factuales, de narraciones emocionalmente simples, de fidelidades tribales, que tienden a obviar los datos complejos (Hochschild, 2016).

Pero más allá de matices y de controversias terminológicas (Rodríguez Ferrándiz, 2023, 2024), hoy en día las “noticias falsas” sirven como etiqueta para todo un conjunto de fenómenos sociales. En lo que aquí nos ocupará, son una disfunción o un desorden informativo (Wardle & Derakhshan, 2017) rastreado y analizado por organizaciones de profesionales del periodismo específicamente creadas para detectarlas y desmentirlas, los verificadores de datos o fact-checkers, además de tener otras muchas dimensiones: políticas, económicas, institucionales, científicas, jurídicas y éticas, al menos.

3.

FACT CHECKERS PROFESIONALES Y FACT-CHECKING AMATEUR

Entre las medidas adoptadas para contrarrestar la desinformación están la verificación de contenidos (*fact-checking*), la legislación, la alfabetización mediática, reforzar la credibilidad de los medios, la regulación de las plataformas y la investigación (Ferrerías-Rodríguez, 2022). Sin duda, la verificación de hechos ha ganado gran notoriedad en los últimos años –especialmente desde 2016, con el referéndum del Brexit y la victoria de Donald Trump– y, más aún, durante la pandemia; ha sido clave para contrarrestar la circulación de informaciones falsas y ofrecer información fiable (Brennen, Simon, Howard, & Nielsen, 2020). El estudio de esta modalidad periodística ha sido abordado desde una óptica teórica o epistemológica (Ireton & Posetti, 2018; Humprecht, 2020; Amado & Waisbord, 2025), desde el estudio de las plataformas de *fact-checking* (Graves & Cherubini, 2016; Ufarte, Anzera & Murcia, 2020), el perfil del profesional de la verificación (Herrero & Herrera-Damas, 2021; Himma-Kadakas & Ojamets, 2022) o la presencia de las competencias correspondientes en los programas docentes de los estudios superiores de periodismo (López-Merri, Doménech-Fabregat, & Marcos-García, 2024; Moreno-Gil, Chaparro-Domínguez, & Pérez-Pereiro, 2023; Murcia-Verdu, Ufarte-Ruiz, & Rodríguez-Pérez, 2025).

De entrada, los *fact-checkers* sugieren dos ideas contradictorias: una perogrullada o, al contrario, algo anómalo o bizarro. Una perogrullada, porque por supuesto que siempre ha sido misión de los periodistas dignos de su nombre verificar los datos que reportaban (Kovach & Rosenstiel, 2021). Y una anomalía, porque si los verificadores se dedican sobre todo a desmentir noticias falsas, se convierten en unos medios que publican no-noticias, es decir, diarios de lo que no ha sucedido pero se pretende que sí:

el *fact-checking* se convierte en un género periodístico novedoso, dotado de una estructura y formato característicos (Cavaliere, 2020; Graves & Cherubini, 2016).

Esta paradoja se suaviza si reparamos en que el *fact-checking* es una reacción, desde el seno del periodismo, al avance de un desorden informativo que ha dado voz a actores nuevos que producen “fabricated information that mimics news media content in form but not in organizational process or intent” y que, consiguientemente, “lack the news media’s editorial norms and processes for ensuring the accuracy and credibility of information” (Lazer *et al.*, 2018). El propósito último es *intervenir* e *interferir* en los procesos de la desinformación, de una manera que sea tanto reactiva (promoviendo en su caso un desmentido rápido y optimizando su circulación por cauces que contrarresten la difusión del bulo) como también proactiva (identificar aquellas cuentas o sitios que promueven noticias falsas a partir de la expertise acumulada en el proceso, que se ven desacreditadas y deben cambiar de estrategia y hasta de nombre, e incluso ver mermadas sus fuentes de financiación a partir de la publicidad programática, Bakir & McStay, 2018; Braun, Coakley, & West, 2019; Castellanos-Trujillo & Rodríguez-Ferrándiz, 2025).

El *fact-checking* profesional genera a la vez altas expectativas respecto a su potencial para mitigar la desinformación y recelos sobre su imparcialidad (Vinhas & Bastos, 2022; Clayton *et al.*, 2022). Ante ello, cabe plantearse si una estrategia alternativa —una verificación colectiva basada en la valoración de la confiabilidad de fuentes por parte de los propios usuarios (*crowdsourcing*)— podría resultar más efectiva que la verificación realizada exclusivamente por terceros profesionales (Kim, Moravec, & Dennis, 2019; Celadin, Capraro, Pennycook, & Rand, 2023). Por otro lado, ¿qué resultados podría ofrecer el *fact-checking* como estrategia didáctica, como herramienta de la alfabetización mediática y, más ambiciosamente incluso, del pensamiento crítico? (Jones-Jang, Mortensen,

& Liu, 2021; Faragó, Orosz, Paskuj, & Krekó, 2024; Westlund, Belair-Gagnon, Graves, Larsen & Steensen, 2024; Orosz, Faragó, Paskuj, & Krekó, 2024). Nuestro texto explora estas posibilidades y discute los desafíos y oportunidades.

4.

FACT-CHECKING: PROBLEMAS Y OPORTUNIDADES

Algunos estudios comparan la verificación de noticias con “dar un pez” y la alfabetización mediática con “aprender a pescar”, de manera que destacan que es más efectivo enseñar críticamente a distinguir lo verdadero de lo falso que ofrecer verificaciones ya realizadas, es decir, el discernimiento y la inmunización consiguiente mejor que un arsenal de herramientas de verificación y el tratamiento de la infección una vez contraída la enfermedad (McDougall, 2019).

No obstante, ambas estrategias no son necesariamente excluyentes: si se adaptan con flexibilidad a las circunstancias, pueden complementarse. Como señalan Roozenbeek, Culloty, & Suiter (2023), varias aproximaciones resultan útiles para enfrentar la desinformación: el *boosting* —por ejemplo, la inoculación psicológica o *prebunking*, y el fomento del pensamiento crítico y de la alfabetización mediática e informacional—; el *nudging* —dirigir la atención (*priming*) hacia la precisión y la fiabilidad de la información y reforzar normas sociales que promuevan un compartir responsable—; el *debunking* (*fact-checking*); y el etiquetado automatizado de contenidos (*automated content labeling*).

En particular ha sido estudiado hasta qué punto las dimensiones que miden la habilidad para el pensamiento crítico en el informante, *preexistentes* a la exposición a *real* y *fake news* en el experimento (el razonamiento analítico, por ejemplo, o el pensamiento deliberativo, frente al pensamiento intuitivo o el que atiende a pruebas heurís-

ticas a un *motivated reasoning*), podrían influir en el acierto en su juicio sobre verdad o falsedad (Pennycook & Rand, 2018; Effron & Raj, 2019). También se ha investigado hasta qué punto incentivar o dirigir la atención (*priming*) hacia esas habilidades antes de juzgar las noticias podría incrementar la percepción de falsedad de las noticias falsas, sin por ello volver al sujeto escéptico o incluso cínico con respecto a toda información, incluyendo las (real) news (Pennycook *et al.*, 2021). Pues bien, ambas medidas se suman: importa el pensamiento crítico como equipamiento de partida e importa que haya un recordatorio explícito sobre la necesidad de aplicarlo (Lutzke, Drummond, Slovic, & Árvai, 2023).

El *fact-checking* no es la panacea contra la desinformación, pero es una herramienta válida en ciertos contextos, entre los que el educativo podría ser central. Ello no evita que tenga sus limitaciones y que quepa advertir de ciertos efectos colaterales potencialmente nocivos o al menos que mitigan su efectividad. Ha sido señalado el efecto “tiro por la culata” (*backfire effect*): que las correcciones reafirmen todavía más resueltamente en la percepción errónea a quien compartía el sesgo de la noticia falsa (Nyhan & Reifler, 2010; Guess, Nyhan, & Reifler, 2018; Barrera, Guriev, Henry, & Zhuravskaya, 2018). También el *implied true effect*, por el que la aplicación selectiva de advertencias o etiquetas de “falso” o “disputado” a un subconjunto de noticias falsas puede hacer que las noticias sin etiquetas (tanto falsas como verdaderas) se perciban como más precisas o creíbles de lo que son en realidad (Pennycook *et al.*, 2020). Igualmente, se ha sugerido que el efecto global del *fact-checking* puede acarrear no solo el desmentido de noticias falsas, sino la desconfianza también hacia las verdaderas (Guay, Berinsky, & Pennycook, 2023), de manera que el escepticismo degenera en cinismo (Lee & Jones-Yang, 2022; Quiring, Ziegele, Schemer, Jakob, Jakobs, & Schultz, 2021).

Los metaanálisis realizados (Chan, Lee, & Chen 2017; Walter, Cohen, Holbert, & Morag, 2020; Murphy *et al.*, 2023) presentan

evidencias contradictorias sobre el efecto global del *fact-checking*: desde efectos positivos robustos a ineficacia en términos globales, pasando por efectos más matizados, dependiendo de contextos geográficos y políticos, diseño de las correcciones, sesgo político de partida del informante, grado de automatización del desmentido, etc.

Vemos pues que circunstancias complejas y variables relevantes concurren. En primer lugar *quién verifica*: la credibilidad del fact-checker profesional y acreditado influye (hay instituciones que certifican la solvencia, como la IFCN desde 2015 y la EFCSN desde 2022), pero puede verse comprometida por una intervención procedente de una fuente conocida aunque no profesional, sean familiares, amigos o celebridades en las que se deposita confianza (Shin, Wang, & Lu, 2019; Van Duyn & Collier, 2019), o bien por las muestras de apoyo (*engagement cues*) que ha recibido la noticia a partir del *liking*, *commenting*, *reposting*, *retweeting* y *sharing*, es decir, por el éxito de su viralidad (Ali, Li, Zain-ul-abdin, & Zaffar, 2022; Luo, Hancock, & Markowitz, 2022). Además, los verificadores profesionales se perciben como crecientemente politizados (un sesgo liberal o progresista), es decir, para muchos usuarios no escapan a la polarización, y además quienes sostienen teorías de la conspiración ponen en el centro de las mismas a los propios medios mainstream, de manera que los verificadores que dependen de esos medios se ven como parte del problema y no como la solución.

En segundo lugar, *quién responde* a las encuestas que evalúan la eficacia de la verificación. Los estudios tanto de la exposición a noticias falsas y de la intensidad del *engagement* resultante, como de la eficacia de las correcciones, demuestran abrumadoramente que son los votantes y simpatizantes de partidos de derecha y ultraderecha los consistentemente más propensos a recibir en su *news feed* noticias falsas, compartirlas en sus redes y ser inmunes a cualquier ejercicio de desmentido razonado (Guess, Nyhan,

Reifler, 2018; Guess, Nagler & Tucker, 2019; Grinberg, Joseph, Friedland, Swire-Thompson, & Lazer, 2019; Guay, Berinsky & Pennycook, 2023; González-Bailón *et al.*, 2024).

Conviene no obstante insistir y poner en valor las expectativas razonables de cara a la pertinencia de la verificación profesional, frente a la *grassroot* o *amateur*, en particular si pretendemos usarlas en el ámbito docente. En primer lugar, hay estudios que demuestran que las búsquedas en Google u otros buscadores para intentar confirmar o desmentir noticias verdaderas y falsas presentadas a los informantes menos de 48 después de haber sido publicadas por primera vez llevan a error de atribución más consistente que el juzgarlas a primera vista, sin búsquedas (Aslett, Sanderson, Godel, *et al.*, 2023).

Además, el recurso a los chatbots de IA (ChatGPT, Gemini, Grok, Perplexiti...) no resultan tampoco un medio confiable si queremos investigar la solvencia de una noticia, porque se nutren de sitios informativos de baja calidad periodística: los informes de *Newsguard* indican que mientras los calificados como de alta calidad bloquean el acceso a sus noticias en un 67% de los casos, los de baja calidad lo permiten en un 91% de los casos (*Newsguard*, 2024), de manera que los chatbots de IA, de media, confirman noticias falsas en mayor medida (40%) de la que las desmienten (38%), con un 22% de casos en los que no se decantan (*Newsguard*, 2025).

5.

EL FACT-CHECHING EN EL AULA: UNA EXPERIENCIA CONCRETA.

En un estudio anterior (Rodríguez-Díaz y Rodríguez-Ferrándiz, manuscrito en preparación) evaluamos, mediante un cuestionario, hasta qué punto una muestra de estudiantes de máster (N=72) -de diversa formación previa y nacionalidad- era, por un

lado, consciente del alcance del problema de la desinformación y, por otro, conocía y aplicaba estrategias para prevenirla. Los resultados muestran una ambivalencia: alta conciencia sobre el fenómeno y sus mecanismos, pero una relativa incapacidad o indiferencia para adoptar conductas informativas responsables. Esto se traduce en una postura contradictoria: escepticismo cognitivo acompañado de dependencia afectiva y social respecto a las redes (detectamos una marcada *news-finds-me perception* entre el alumnado; ver Gil de Zúñiga, Weeks & Ardèvol-Abreu, 2017; Gil de Zúñiga & Diehl, 2019), es decir, las redes actúan como vía incidental de acceso a la información.

Pero quizá el resultado específico más relevante a los efectos del presente estudio es que tuvimos ocasión de comprobar hasta qué punto los fact-checkers profesionales son desconocidos para los estudiantes universitarios de posgrado. Nuestra muestra, por cierto, estaba compuesta por posgraduados que cursaban estudios de Máster vinculados con la comunicación social y en particular la comunicación online, el periodismo, la ciencia de datos, la computación, las redes sociales, etc. Es decir, alumnado en línea de principio cercano a la preocupación por la calidad informativa, porque la comunicación es su objeto de estudio. Pues bien, tres cuartas partes de los entrevistados (N=72) no sabían qué era un fact-checker, y consecuentemente no podían aportar el nombre de ninguno²⁵.

25 La muestra final se conformó por 72 estudiantes de posgrado pertenecientes a cuatro másteres oficiales: *Comunicación e Industrias Creativas* (Universidad de Alicante), *Ciencia de datos* (Universidad de Alicante), *Nuevas tendencias y procesos de innovación en comunicación* (Universidad Jaume I de Castellón) y *Comunicación móvil y contenido digital* (Universidad de Murcia). Se aplicó un muestreo no probabilístico, intencional y por conveniencia, con recolección entre octubre de 2024 y marzo de 2025. El 59,7% fueron mujeres y el 40,3% hombres, con edades entre 21 y 49 años. En la muestra era mayoritaria una formación de origen en grados relacionados con la comunicación social (periodismo), la informática y los lenguajes digitales (54% del total).

Ese desconocimiento es decepcionante, pero al tiempo prometedor en cuanto a las posibilidades estratégicas de una intervención en el aula: la puesta en conocimiento de las herramientas sería ya un logro notable ante una comunidad educativa que parece ajena a ellas.

Las redes no son solo *otro* espacio de socialización para los jóvenes, además de familia y escuela, sino *el* espacio por antonomasia. Un espacio caracterizado por interacciones tan amplias y nutritivas como también potencialmente nocivas, que pueden interferir o sabotear el espacio de la formación reglada. Si, como parece desprenderse de los estudios empíricos e informes recientes (Pew, 2024; Reuters, 2024), el viraje a las redes sociales como fuente informativa prioritaria (aunque sea accidental, casual, un subproducto no buscado) es un fenómeno ya ampliamente mayoritario entre los jóvenes de la generación Z y gana terreno entre los de la generación Y, entonces la AMI no es una opción, sino una urgencia. Lo que hoy reclamamos como alfabetización mediática en el ámbito docente -y ya llegamos tarde- en unas décadas será *ciudadanía mediática*, porque no habrá más ciudadanos que unos nativos digitales clamorosamente huérfanos de formación reglada precisamente en aquello que les permite ejercer la plena ciudadanía.

24 | **Proyectos e investigaciones sobre AMI: Desafíos y oportunidades de la alfabetización mediática e informacional como objeto de estudio**

Santiago Tejedor, Universitat Autònoma de Barcelona,
Santiago.tejedor@uab.cat

Stephanie Vick, Universitat Autònoma de Barcelona,
Stephanie.vick@uab.cat

Resumen

La Alfabetización Mediática e Informacional constituye un desafío que, en el marco de los últimos desarrollos tecnológicos y dinámicas de uso de las plataformas sociales, demanda de estudios y acciones que abarquen desde la investigación, la información, la sensibilización, la transferencia y la divulgación. En este contexto, este trabajo realiza un recorrido por diferentes proyectos de investigación, investigación aplicada y transferencia desarrollados

por el Gabinete de Comunicación y Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) a partir de diferentes perspectivas, metodologías y enfoques alrededor de la alfabetización mediática e informacional como objeto de estudio. De este modo, se presentan iniciativas y proyectos que han abordado la AMI en diferentes escenarios, con distintos objetivos y para diferentes públicos. En conjunto son proyectos ideados para enfatizar la idoneidad de potenciar la transferencia y la divulgación desde formatos más creativos e innovadores que ayuden a la ciudadanía a adquirir las habilidades y las competencias que demanda la AMI.

Abstract

Projects and research on MIL: Challenges and opportunities of media and information literacy as a subject of study

Media and information literacy is a challenge that, in the context of recent technological developments and trends in the use of social media platforms, requires studies and actions ranging from research, information, awareness-raising, transfer, and dissemination. In this context, this work takes a look at different research, applied research, and transfer projects developed by the Communication and Education Office of the Autonomous University of Barcelona (UAB) from different perspectives, methodologies, and approaches around media and information literacy as a subject of study. It presents initiatives and projects that have addressed MIL in different settings, with different objectives and for different audiences. Taken together, these projects are designed to emphasize the importance of promoting transfer and dissemination through more creative and innovative formats that help citizens acquire the skills and competencies required by MIL.

1.

ANTECEDENTES: REVISIÓN DE LITERATURA

La Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) constituye un campo de creciente relevancia en el contexto actual, marcado por la digitalización acelerada, la sobreabundancia de información y la proliferación de fenómenos como la desinformación y la infoxicación. En este escenario, el Marco Global de la UNESCO define la AMI como el conjunto de competencias que permiten a las personas acceder, evaluar, usar, crear y compartir información y contenidos mediáticos de manera crítica, ética y eficaz en múltiples formatos y plataformas (Elfert, 2013). Esta definición subraya la necesidad de formar ciudadanos capaces de desenvolverse en un ecosistema comunicativo caracterizado por la convergencia de medios, la omnipresencia de dispositivos digitales y la circulación constante de mensajes.

La alfabetización informativa surgió en los años setenta, enmarcada en el ámbito de las ciencias de la información, como una forma de aprendizaje mediante el uso y apropiación de la información (Bruce, 1994). En las décadas siguientes, el concepto evolucionó hacia un enfoque multidimensional que incluyó prácticas digitales, especialmente, con la expansión de internet.

En contraste, la alfabetización mediática se originó como una postura crítica hacia los medios de comunicación de masas, vinculada a las preocupaciones por la influencia social y política de la propaganda (Borah, 2015, Bulger y Davison, 2018). Por eso, se define como un conjunto de habilidades para analizar, evaluar y crear mensajes mediáticos en diversos contextos (Livingstone, 2003).

La alfabetización digital emergió con la popularización de internet en los noventa (Gilster, 1997) como la capacidad de comprender, usar, evaluar e integrar información digital. Desde la década de 2010, el concepto adquirió mayor importancia y se con-

virtió en un prerrequisito para integrar diferentes alfabetizaciones en un marco unificado que respondiera a las necesidades de la sociedad (Wuyckens et al., 2021).

La AMI aparece como un concepto sombrilla que combina la alfabetización mediática, la informacional y la digital. Según Schofield, Kupiainen, Frantzen y Novak (2023), esta integración refleja las competencias necesarias para desenvolverse en un entorno mediático completo: acceder y comprender información, evaluarla críticamente, crear y compartir contenido responsablemente y participar de manera ética y eficaz en los ámbitos profesional, personal y social.

En definitiva, son conceptos que fomentan el pensamiento crítico a través del conocimiento de los medios y el desarrollo de capacidades para discernir información e identificar representaciones sesgadas (Byrne, 2009), entre otros aspectos. Estas prácticas buscan formar individuos capaces de reconocer sesgos, discernir fuentes creíbles y comprender los efectos de los medios en la sociedad. La alfabetización mediática e informacional se presenta como una solución para empoderar a la población y que esta evalúe y comprenda correctamente contenidos informativos ante un contexto marcado por la desinformación (Tejedor et al., 2021).

El uso de internet, que en 2023 alcanzó el 64,4% de la población mundial con un promedio de seis horas diarias de conexión, ha generado un contexto de hiperconectividad con impactos sociales profundos (Hernández Marín et al., 2024). Aunque las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han facilitado el acceso a una gran cantidad de información, también han dificultado el proceso para recabar contenido relevante y fiable. Por eso, es fundamental utilizar la alfabetización para desarrollar habilidades de identificación de fuentes de información adecuadas y evaluar su fiabilidad.

La sociedad actual está sobresaturada de mensajes y estímulos que circulan y se consumen de forma veloz e indiscriminada, lo que genera un espacio de sobreabundancia informativa en el que

más información no supone necesariamente estar mejor informado (Benitez-Aranda et al., 2025). Esto supone un reto mayúsculo, especialmente para la generación Z. Sus hábitos de consumo han convertido a este grupo en un colectivo muy vulnerable ante las diferentes formas de desinformación (Ertuğrul, 2023).

En definitiva, la ciudadanía ha de asumir un rol activo ante esta problemática (Pérez Tornero et al., 2018). Sin embargo, las generaciones más jóvenes demandan nuevos formatos informativos adaptados a las nuevas tecnologías. Aunque la evolución tecnológica ha generado en los últimos años nuevas maneras de interacción entre los usuarios y los dispositivos (Tejedor et al., 2020), estas tecnologías todavía están lejos de una implementación generalizada en ámbitos como el educativo, y específicamente en procesos de alfabetización mediática e informacional, debido a la falta de capacitación docente en su uso (XRA Association, 2023). Además, para que la inclusión en el currículo escolar de una alfabetización mediática e informacional que enseñe a discriminar contenidos maliciosos sea efectiva, es imprescindible diseñar enfoques innovadores que logren captar el interés de los jóvenes, por ejemplo, facilitando su conexión con estos temas y ofreciéndoles herramientas atractivas que fortalezcan su capacidad de resiliencia frente a un entorno caracterizado por la infoxicación y la difusión de noticias falsas.

Estudios como los de Samy-Tayie, Tejedor y Pulido (2023), intervienen directamente para plantear si la alfabetización mediática puede convertirse en una herramienta clave para que los jóvenes se relacionen de forma más responsable con las noticias en línea. Para ello, los autores diseñaron una investigación comparativa entre España y Egipto, dos contextos culturales, lingüísticos y democráticos profundamente distintos, con el objetivo de identificar patrones comunes y diferentes en la manera en que la alfabetización influye en el consumo de noticias, la exposición a contenidos dañinos y la confianza en los medios.

El estudio demostró que la alfabetización se asocia con una mayor capacidad para identificar noticias falsas y discursos de odio, así como una actitud más crítica hacia la veracidad de la información. Sin embargo, se observa que, aunque los jóvenes suelen detectar contenidos dañinos, su reacción más frecuente es ignorarlos, lo que señala un desafío pendiente en términos de acción cívica frente a la desinformación. En conjunto, los resultados muestran el potencial de la alfabetización mediática como herramienta para fortalecer a la ciudadanía.

Trabajos como los de Tejedor (2020) invitan a reflexionar sobre los nuevos desafíos formativos en el campo, potenciando el salto del “ver” al “mirar”, a partir de iniciativas que interpelen al conjunto de la ciudadanía y que comprometan a diferentes actores e instituciones. En este sentido, el Gabinete de Comunicación y Educación, grupo de investigación reconocido y consolidado de la Universitat Autònoma de Barcelona, ha desarrollado en la última década un conjunto de proyectos concebidos para potenciar la alfabetización mediática en diversos escenarios y contextos. Partiendo de ello, este capítulo presenta diferentes iniciativas que abordan temáticas diversas y se dirigen a públicos variados incluyendo la AMI como el hilo conductor y el objetivo principal de las mismas.

2.

METODOLOGÍA

Se propone el análisis de ocho proyectos desarrollados por el Gabinete de Comunicación y Educación en los cuales la alfabetización mediática e informacional constituye un eje transversal de sus objetivos. En este sentido, se examina cómo dichas iniciativas orientan sus esfuerzos hacia la promoción de competencias mediáticas e informacionales en distintos sectores y grupos sociales, atendiendo a sus necesidades específicas y a los desafíos del actual ecosistema comunicativo.

Para alcanzar este objetivo, se ha empleado la técnica del estudio de caso, que según Gerring (2017) implica el análisis de uno o varios casos mediante la observación, el trabajo descriptivo, el estudio explicativo en aras de poder arrojar luz sobre una población más grande de casos. De este modo, el recorrido por este acervo de iniciativas permite identificar las características que dan forma a los principales hitos del trabajo alrededor de la alfabetización digital y mediática. El estudio, a través de una aproximación cualitativa, presenta las propuestas, las metodologías, los enfoques temáticos y los objetivos de los proyectos seleccionados, con el fin de identificar su efectividad en la implementación de soluciones en entornos reales. El trabajo busca cartografiar un conjunto de iniciativas que podrían servir como referencia, apoyo o punto de partida para futuros proyectos e iniciativas desarrolladas dentro de este ámbito temático.

3.

DISCUSIÓN Y RESULTADOS

El Gabinete de Comunicación y Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) es un grupo consolidado de investigación y divulgación científica, adscrito al Departamento de Periodismo y Ciencias de la Comunicación de la misma universidad. Reconocido por la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) de la Generalitat de Catalunya como grupo de investigación consolidado. Este reconocimiento responde a su trayectoria, proyección y capacidad de desarrollo en el ámbito académico. Su labor se centra en la promoción de proyectos e investigaciones que exploran la intersección entre la comunicación y la educación. Desde su fundación, el Gabinete ha impulsado diversas iniciativas orientadas a la integración de las tecnologías de la comunicación en el marco de la sociedad global o del conocimiento. Entre sus líneas de trabajo más recientes, destacan aquellas

vinculadas a la inteligencia artificial (IA), la alfabetización mediática e informacional (AMI) y la lucha contra la desinformación, con proyectos que se sitúan en la vanguardia de estos campos de estudio y aplicación. Entre sus proyectos y en el marco de este artículo, se destacan las siguientes iniciativas:

3.1.

OMEDIALITERACY. Overview of the challenges and opportunities of media literacy policies in Europe

Financiado por European Media and Information Found, y en colaboración con la Universidad de Vienna, Universidad de Amsterdam y la Nova University de Lisboa, es una iniciativa de investigación descriptiva y explicativa que abordó la desinformación como uno de los desafíos más relevantes en el panorama mediático contemporáneo en Europa. El principal objetivo del proyecto es cartografiar y describir los conocimientos existentes sobre los efectos de la desinformación y contrastar las políticas de alfabetización mediática vigentes en diversos países europeos.

OMEDIALITERACY aplica una estrategia sistemática de revisión documental, abordando literatura académica y documentos de políticas públicas. Este enfoque comparativo permite mapear el estado de la cuestión sobre la alfabetización mediática y las iniciativas contra la desinformación en varios países europeos, con especial atención a España, Portugal, Países Bajos y Austria. Además, el proyecto no solo diagnostica a nivel de respuesta institucional, sino que también propone vías concretas para la construcción de políticas colectivas orientadas a fortalecer las competencias mediáticas, informativas y digitales en la ciudadanía. La elaboración de entregables y materiales accesibles como organización de seminarios virtuales, infografías y noticias sirven para impulsar la transferencia hacia audiencias clave, reforzando el objetivo de la AMI.

Tabla 01.
Ficha del proyecto.

Página web	https://omedialiteracy.univie.ac.at/
Metodología	Talleres y formación en competencias mediáticas
Entregables	Revisión sistemática de literatura, infografías, informe de buenas prácticas, decálogo para periodistas
Relevancia AMI	Desarrollo de competencias críticas y creativas en medios digitales

Fuente: Elaboración propia

3.2.

IA-COM. La Inteligencia Artificial para el fomento del periodismo de calidad y la alfabetización mediática: Avances tecnológicos aplicados en la era de la desinformación

El proyecto IA-COM (Referencia PID2023-149759OB-I00) surge en el marco de la convocatoria “Proyectos de Generación de Conocimiento” del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (Referencia PID2023-149759OB-I00), y se desarrolla en colaboración con la Universidad San Jorge, la Universidad de Valladolid y la Universidad Abad Oliba CEU de Barcelona. El proyecto adopta un enfoque multidimensional e interdisciplinar para estudiar cómo la IA se integra en los medios de comunicación, con el propósito de elevar la calidad del periodismo y fortalecer la alfabetización mediática en contextos afectados por la desinformación.

A través de entregables visuales y dinámicos como una cartografía interactiva, estudios de casos, entrevistas, cápsulas audiovisuales, infografías y un libro blanco, IA-COM estudia la relación entre innovación tecnológica y pensamiento crítico. Además de explorar la funcionalidad de la IA, insiste en su aplicación ética y responsable dentro del periodismo. Este enfoque no solo conecta conocimiento académico con audiencias diversas, también

ofrece herramientas para fortalecer competencias informativas, sensibilizar ante riesgos como la desinformación y promover un periodismo informado y consciente de los desafíos tecnológicos contemporáneos.

Tabla 02.
Ficha del proyecto.

Página web	https://iacom.gabinetecomunicacionyeducacion.com/
Metodología	Investigación, desarrollo de guías y recursos
Entregables	Revisión sistemática de literatura, cápsulas visuales, infografías, libro blanco, estudios de caso, entrevistas, cartografía multimedia
Relevancia AMI	Reflexión crítica y uso responsable de IA en comunicación

Fuente: Elaboración propia

3.3.
Frontera Caribe: Taller periodismo y educación mediática para la cobertura informativa del territorio fronterizo entre República Dominicana y Haití desde la cocreación y la construcción colaborativa de miradas alternativas sobre la violencia, la mujer y la inmigración

Frontera Caribe es una iniciativa de cooperación interuniversitaria en la frontera entre República Dominicana y Haití, financiado por *el Fons de Solidaritat de la Fundació Autònoma Solidària de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)*, que parte de la evidencia de una cobertura mediática tradicionalmente sesgada, estereotipada o superficial, que justifica la necesidad de replantear narrativas sobre migración, violencia, medioambiente y género a través de un enfoque más crítico, justo y humano. El proyecto busca mejorar la calidad educativa, la capacidad investigativa y el ejercicio del periodismo en contextos fronterizos particularmente vulnerables a través del fomento de narrativas mediáticas inclu-

yentes y empáticas, espacios de cocreación entre medios, academia y comunidad y reflexiones colectivas que impacten la sociedad dominicana y haitiana.

A través de talleres prácticos, jornadas de reflexión, un ciclo de debates y difusión mediática, Frontera Caribe representa una expresión clara de alfabetización mediática e informacional en contextos reales y complejos: aborda la producción de contenidos, su contexto sociopolítico y los procesos de aprendizaje colectivo. Al integrar estrategias de formación, sensibilización y creación de contenidos alternativos, fortalece competencias críticas en periodistas y docentes y promueve una ciudadanía informada y comprometida.

Tabla 03.
Ficha del proyecto.

Página web	https://frontera-caribe.gabinetecomunicacionyeducacion.com/
Metodología	Talleres participativos, investigación y narrativas digitales
Entregables	Talleres prácticos, jornadas de reflexión, ciclo de debates, narrativas digitales
Relevancia AMI	Fortalece identidad cultural y competencias críticas en el relato mediático

Fuente: Elaboración propia

3.4.

Safenarratives: narrativas basadas en evidencias científicas preventivas de la violencia de género

La iniciativa Safenarratives (PID2023-149902OB-I00), iniciativa derivada de la convocatoria 2023 de «Proyectos de generación de conocimiento» y actuaciones en el marco del Programa Estatal para Impulsar la Investigación Científico-Técnica y su Transfe-

rencia, del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023, tiene como eje principal transformar la cobertura periodística sobre la violencia de género en España, incorporando evidencia científica con impacto social en la construcción de narrativas preventivas alineadas con el Pacto de Estado contra la Violencia de Género y la Estrategia Española hacia su erradicación. La investigación parte de un enfoque interdisciplinar que conecta expertas en comunicación, sociología, psicología y educación para elevar la calidad informativa sobre la violencia de género.

El proyecto despliega varias líneas de trabajo como el análisis de narrativas mediáticas para examinar la integración de evidencia científica en su cobertura, identificar buenas prácticas periodísticas, explorar barreras y facilitadores en las redacciones y diseñar la plataforma Safenarratives que servirá como recurso digital que ofrecerá a periodistas un repositorio de evidencia científica sobre violencia de género. Esto refuerza el pensamiento crítico, la responsabilidad ética y el rigor informativo en las narrativas sobre violencia de género, reforzando la capacidad ciudadana para discernir información fiable y exigir a los profesionales criterios informativos rigurosos.

Tabla 04.
Ficha del proyecto.

Página web	Pendiente
Metodología	Investigación, talleres participativos, narrativas digitales
Entregables	Revisión de literatura, análisis de narrativas, informe de buenas prácticas
Relevancia AMI	Promoción de narrativas seguras y resiliencia frente a discursos de odio

Fuente: Elaboración propia

3.5.

Observatorio para la Innovación de los Informativos en la Sociedad Digital

Desde su inicio en 2015 como iniciativa conjunta del Gabinete y Radio Televisión Española (RTVE), el proyecto Oi2 nace con la misión de observar y reflexionar sobre la transformación de los informativos en un contexto de crecimiento digital. Su estrategia se construye a través de múltiples formatos como elaboración de casos de estudio, informes sobre tendencias, seminarios y entrevistas con expertos del sector. Los objetivos centrales del proyecto incluyen monitorear cómo evolucionan las narrativas informativas en la era digital, analizar los soportes, formatos y tecnologías, identificar oportunidades para innovar y poder trasladar ese conocimiento a la sociedad.

Para garantizar un acercamiento real a la ciudadanía, Oi2 tiene un carácter divulgativo que cuenta con: informes de tendencias sobre prácticas emergentes, formatos innovadores, estudios de caso que analizan experiencias concretas de innovación, publicaciones académicas que aportan datos, teoría y marcos conceptuales sobre la transformación del periodismo, seminarios, ciclos de debates y encuentros con profesionales de medios, investigadores y otros actores interesados y difusión de buenas prácticas para que sirvan de modelo o inspiración. Su carácter divulgativo y formativo crea ámbitos de aprendizaje colectivo que fortalecen competencias mediáticas críticas, digitales y éticas dentro del ecosistema informativo contemporáneo. El proyecto contribuye de manera significativa a la alfabetización mediática e informacional en varios niveles. Primero, ayuda a la comprensión de los medios al analizar cómo están cambiando sus formatos, producción, consumo y distribución. En adición, provee capacidad crítica frente al contenido mediante los estudios de casos, al evidenciar tanto los riesgos como las oportunidades, reforzando el juicio del público. Además, aporta habilidades para navegar y valorar fuentes al ex-

plorar modelos, formatos interactivos, estrategias de verificación, etc. Por último, abre espacios de debate y diálogo entre profesionales y espectadores a través de la participación de la ciudadanía.

Tabla 05.
Resumen de proyectos de AMI desarrollados

Página web	https://oi2media.es/
Metodología	Investigación y monitoreo de tendencias
Entregables	Informes, estudios de casos, talleres virtuales, entrevistas
Relevancia AMI	Innovación informativa y alfabetización crítica en medios noticiosos

Fuente: Elaboración propia

3.6.
Dea Dama. Viaje multimedia e interactivo a la Red de Parques Nacionales de España

Dea Dama es una iniciativa de transferencia avalada y financiada por la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT), como parte de las acciones para el fomento de la cultura científica, tecnológica y de la innovación, emprendidas por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

El proyecto tiene entre sus objetivos acercar el trabajo científico de los Parques Nacionales de España a la ciudadanía, fomentar vocaciones científicas y ampliar la comprensión del patrimonio natural mediante herramientas digitales innovadoras. Se articula como un “viaje exploratorio” por diferentes Parques Nacionales que integra multimedia, realidades inmersivas, realidad aumentada e inteligencia artificial, con una propuesta tecnológica de vanguardia adaptada a públicos diversos, incluyendo personas con diversidad funcional, e incorporando perspectiva de género. Entre sus entregables destaca un modelo de viaje multimedia interactivo accesible a diferentes públicos, contenido divulgativos

digitales que documenten el trabajo científico en los distintos Parques Nacionales, los ecosistemas, la biodiversidad y los procesos de conservación, material educativo adaptado para entornos escolares y espacios de aprendizaje.

Dea Dama aporta significativamente a la alfabetización al proporcionar al público herramientas y experiencias que fortalecen su capacidad para comprender, analizar, valorar y participar en los discursos científicos y ambientales. En primer lugar, el uso de tecnologías inmersivas como realidad aumentada e IA exigen al usuario un rol activo, lo que favorece el desarrollo en competencias de exploración. En segundo lugar, la contextualización científica en entornos naturales reales promueve la reflexión sobre cómo se genera el conocimiento, quién lo comunica y con qué fines, facilitando el pensamiento crítico. En tercer lugar, la adaptación para públicos con diversidad funcional fortalece la alfabetización inclusiva, permitiendo a audiencias diversas tener acceso equitativo al contenido como a la experiencia de aprendizaje. Finalmente, se conecta transversalmente con temas como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) al promocionar la sensibilización medioambiental como tema global y lograr que el viaje multimedia trascienda lo educativo y tenga una dimensión ética y social.

Tabla 06.
Resumen de proyectos de AMI desarrollados

Página web	http://deadama.gabinetecomunicacionyeducacion.com/
Metodología	Investigación, narrativas multimedia
Entregables	Mapas interactivos, guías didácticas, contenidos multimedia, gamificación
Relevancia AMI	AMI aplicada a la educación ambiental y patrimonio natural

Fuente: Elaboración propia

3.7.

PANDEMIALS: ¡No estás solo! Palabras para comprender y gestionar la soledad en el sistema universitario

Derivado de la convocatoria *d'ajuts per a projectes per a la promoció i la millora del benestar emocional i de la salut mental en el sistema universitari i de recerca de Catalunya* (BENESTAR), y financiado por la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación (AGAUR, en catalán). Su propósito es ofrecer recursos, reflexiones e instrumentos orientados a comprender y gestionar la soledad en el contexto de una sociedad marcada por el uso extensivo de Internet, lo que impacta de forma significativa en el bienestar emocional y la salud mental de las personas.

La estrategia del proyecto consiste en realizar 10 encuentros virtuales de acceso libre destinados a la comunidad iberoamericana, con especial atención a docentes, investigadores y alumnado universitario. Estos espacios buscan generar diálogos reflexivos y de escucha activa con expertos de diversas disciplinas, abordando la experiencia de la soledad desde perspectivas psicológicas, comunicativas y educativas. El proyecto persigue promover la comprensión crítica de la experiencia de la soledad dentro del ámbito universitario y más allá, generar herramientas discursivas y prácticas que faciliten la gestión emocional y estimular un debate transdisciplinar alrededor de la soledad.

Aunque PANDEMIALS no se presenta explícitamente como un proyecto de alfabetización mediática, su enfoque en la soledad digital y las experiencias vinculadas a la hiperconectividad permiten establecer vínculos con la AMI. En primer lugar, ofrece una reflexión crítica sobre el rol de las pantallas y las redes digitales, lo que invita a los usuarios a cuestionar su consumo mediático y su relación con el entorno digital. En segundo lugar, los diálogos y herramientas producidos contribuyen a desarrollar una alfabetización digital emocional, es decir, capacidad para gestionar

las emociones que emergen en contextos de consumo mediático. Finalmente, dirigirse a docentes y estudiantes abre una vía para integrar estas reflexiones en la formación académica, reforzando una dimensión menos explorada pero cada vez más importante de la AMI: la forma en que los humanos comprenden, experimentan y gestionan su relación emocional con los medios digitales.

Tabla 07.
Resumen de proyectos de AMI desarrollados

Página web	https://el-gran-dialogo.gabinete.comunicacionyeducacion.com/
Metodología	Dinámicas participativas
Entregables	Talleres virtuales en abierto
Relevancia AMI	Competencias narrativas y resiliencia social

Fuente: Elaboración propia

3.8. Planeta Campus: palabras de impacto que construyen y crean

El proyecto Planeta Campus, desarrollado en el marco de la convocatoria d’ajuts per a projectes amb impacte social del sistema universitari i de recerca de Catalunya (IMPACTE 2023) y financiado por la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación (AGAUR, en catalán), busca crear un diálogo global con más de 10 universidades de países iberoamericanos. El propósito del proyecto es generar un espacio colaborativo de reflexión y debate entre profesores, estudiantes, expertos y el público en general sobre cuatro “viajes” temáticos: el viaje a la paz, el viaje al otro, el viaje a la sostenibilidad y el viaje al futuro.

La iniciativa se articula mediante seminarios virtuales abiertos y gratuitos, cada uno centrado en una de las líneas de viaje mencionadas. Estas sesiones buscan fomentar un diálogo hori-

zontal, inclusivo y generar un espacio de cooperación, debate y producción de pensamiento colectivo que articule estrategias de reflexión social y educativa en torno a grandes desafíos. El diseño y propósito de Planeta Campus contiene elementos clave que lo convierten en una herramienta indirecta pero útil para la AMI. Por ejemplo, promueve la capacidad de reflexión crítica sobre narrativas mediáticas y sociales y favorece la participación activa en espacios digitales y educativos, lo que fortalece competencias para acceder, interpretar y producir discursos con propósito social. Finalmente, el proyecto fomenta una alfabetización cultural y emocional en clave mediática al evidenciar la pluralidad de experiencias, visiones y contextos, promoviendo una sensibilidad hacia otros que es importante para comprender cómo los mensajes mediáticos se construyen y cómo pueden transformarse para construir sociedades más inclusivas.

Tabla 08.
Resumen de proyectos de AMI desarrollados

Página web	https://el-gran-dialogo.gabinetecomunicacionyeducacion.com/
Metodología	Dinámicas participativas
Entregables	Talleres virtuales en abierto
Relevancia AMI	Sostenibilidad y comunicación de impacto

Fuente: Elaboración propia

Este conjunto de proyecto ha conferido un papel destacado al uso de materiales y entregables que, desde una apuesta creativa y original, apuesten por formatos diversos y disruptivos. No obstante, se mantiene la apuesta por generar materiales de cariz académico como artículos científicos y capítulos de libro. La siguiente tabla detalla el tipo de apuesta a nivel de materiales y entregables en cada uno de los proyectos analizados.

Tabla 09.
Resumen de proyectos de AMI desarrollados

Proyecto	Enfoque	ODS	Transf.	IA	Alcance
OMEDIALITE-RACY	Investigación	Sí (ODS 4,16)	No	No	Internacional
IA-COM	Investigación aplicada	Sí (ODS 4,9,16)	Sí	Sí	Internacional
Frontera Caribe	Investigación aplicada	Sí, (ODS 10,16)	Sí	No	Internacional
Safenarratives	Investigación aplicada	Sí (ODS 5, 16)	Sí	No	Nacional
Oi2	Investigación aplicada	Sí (ODS 9,16)	Sí	Sí	Internacional
Dea Dama	Investigación	Sí (ODS 4, 15)	Sí	Sí	Nacional
Pandemics	Intervención educativa	Sí (ODS 3, 10)	Sí	No	Internacional
Planeta Campus	Intervención educativa	Sí (ODS 4, 13)	Sí	No	Internacional

Fuente: Elaboración propia

En conjunto, los proyectos analizados muestran un abanico diverso de aproximaciones a la alfabetización mediática e informacional que combinan investigación académica, transferencia de conocimiento y aplicación práctica en contextos específicos. Iniciativas como OMEDIALITERACY e IA-COM se sitúan en el ámbito de investigación comparada e innovación tecnológica, aportando marcos de referencia, estudios de caso y entregables digitales que permiten diagnosticar el estado de situación, mapear tendencias y proponer usos éticos. Por su parte, proyectos como Frontera Caribe y Safenarratives trasladan sus objetivos al terreno social y comunitario, aplicando estrategias de formación, cocreación y generación de contenido que responden a situaciones de necesidad urgentes para una cobertura mediática responsable. Asi-

mismo, proyectos como Oi2 y Dea Dama destacan por su enfoque más divulgativo y educativo, desarrollando recursos que acercan la innovación informativa a públicos amplios mediante experiencias interactivas. Todos ellos coinciden en la creación de entregables tangibles que consolidan un enfoque integrador de la AMI.

4.

CONCLUSIONES

El conjunto de proyecto analizados permite identificar una serie de aspectos que, por su concepción y desarrollo, ofrecen pautas y parámetros de interés para la ideación y la realización de iniciativas futuras que busquen trabajar alrededor de la AMI. Entre este conjunto de conclusiones, es posible destacar los siguientes aspectos:

1. Autonomía y transversalidad: La AMI se concibe como un objeto de estudio que amerita de un trabajo tanto específico alrededor de su alcance, los desafíos que inaugura y sus características. No obstante, este conjunto de proyectos incide en la necesidad de convertirla en un elemento que, de forma transversal, esté presente en todo tipo de proyectos tanto del ámbito edu-comunicativo como de otros escenarios temáticos.
2. Equipos multidisciplinarios: El punto anterior conecta con la idoneidad de contar con equipos de trabajo que aglutinen a expertos y profesionales de diferentes sectores: desde la comunicación, la educación, la sociología, la historia, la ingeniería, el derecho, etc. Esta mixtura confiere a los proyectos AMI un conjunto de matices de gran valor, especialmente, por el carácter holístico y el amplio alcance que la alfabetización mediática e informacional posee como

objeto de estudio y como fuente de desafíos, interrogantes y respuestas a muchas problemáticas de nuestras sociedades.

3. **Contenidos lúdicos:** Los proyectos analizados subrayan la pertinencia de fomentar la apuesta por contenidos lúdicos que aproximen la AMI desde relatos, historias, ejemplos, casos y datos que conecten con los usuarios, dejando enfoques academicistas o estrictamente teóricos. Esta apuesta por los contenidos lúdicos no vulnera aspectos claves como el rigor, la ética o la precisión. Se trata de aproximarse a los usuarios con enfoques y “miradas” que resulten más interesantes, cercanas y apetecibles.
4. **Trabajos de comunicación:** Los proyectos analizados destacan por desarrollar un trabajo comunicativo que va del antes, al durante y al después, especialmente, mediante el uso de un ecosistema digital que combina, en todos los casos, la web principal del proyecto con un conjunto de plataformas y redes sociales. Este aspecto se apoya en la generación de contenidos, como se apuntó anteriormente, que resulten más livianos y adaptados a un público que se informa a través de pantallas y pequeñas pantallas.
5. **Divulgación en diferentes ámbitos:** Los aspectos anteriores conectan con la necesidad de desarrollar planes de comunicación, divulgación y transferencia que lleguen a diferentes ámbitos y públicos. Para ello, es clave el trabajo planificado y sistemático de generar informes, noticias, reportajes que ayuden a explicar los resultados del proyecto, pero también sus dificultades, sus avances y, en definitiva, su desarrollo.
6. **Diálogo entre la academia y la industria:** En este caso y, en general, en todo lo relativo a la investigación, el diálogo entre la academia y la industria se torna crucial. Esta conexión, muchas veces inexistente, es decisiva para afinar las prioridades, establecer sinergias y potenciar un trabajo en equipo que ha de ser bidireccional.

7. Continuidad y seguimiento: En muchos casos, por motivos económicos u organizativos, los proyectos AMI carecen de un plan de desarrollo a largo plazo y, por tanto, su impacto se ve mitigado ante la ausencia de una continuidad y de un seguimiento. En este sentido, sería oportuno incidir, en las instancias y foros pertinentes, en la necesidad de respaldar la continuidad de este tipo de iniciativas para permitir su ampliación, crecimiento y madurez.
8. Conexión con el entorno cotidiano: La AMI demanda de un trabajo estratégico de conexión de lo investigado, lo divulgado y lo producido con el entorno cotidiano. Es clave, en esta línea, que se incida en el valor y la importancia que la AMI posee en el día a día de la ciudadanía en aras de generar unos usuarios más críticos, éticos y exigentes.
9. El rol de la Inteligencia Artificial: La IA se ha convertido en un elemento presente en los últimos trabajos, informes e investigaciones. Sin duda, su crecimiento y su impacto en diferentes facetas de nuestras vidas hace que sea un elemento a considerar en los estudios sobre AMI. Por ello, se delinea un futuro marcado por el debate, la reflexión y la necesidad de políticas, indicadores y proyectos AMI que aborden, desde el conjunto de elementos señalados en los anteriores puntos, cómo convertir la IA en un complemento y aliado para conformar una ciudadanía alfabetizada digital, informacional y mediáticamente.

25 | Los medios locales ante el reto de la alfabetización mediática

Adrián Beltrán, Presidente de la Asociación para el Desarrollo de la Comunicación, adComunica, adrianbeltranmiralles@gmail.com

Resumen

Este capítulo aborda la perspectiva de la alfabetización mediática como herramienta vital para recuperar la confianza en los medios locales y fortalecer las democracias, poniendo el acento en el tejido comunicativo local. Se expone el contexto de cansancio informativo, polarización y desinformación que sufre la sociedad actual y, a su vez, se proponen acciones que pueden llevar a cabo los profesionales de la comunicación ante el reto de la alfabetización mediática. El texto defiende que los comunicadores tienen el poder de transformar el panorama informativo, promoviendo una sociedad más crítica e informada. Con un enfoque colaborativo y un compromiso genuino con la verdad, es posible revertir la tendencia de desconfianza y desinformación que amenaza nuestro tejido social.

Abstract

Local media facing the challenge of media literacy

This chapter addresses media literacy as a vital tool for restoring trust in local media and strengthening democracies, with an emphasis on the local communication fabric. It discusses the context of information fatigue, polarization, and misinformation that afflicts today's society and proposes actions that communication professionals can take to address the challenge of media literacy. The text argues that communicators have the power to transform the information landscape, promoting a more critical and informed society. With a collaborative approach and a genuine commitment to the truth, it is possible to reverse the trend of mistrust and misinformation that threatens our social fabric

1.

INTRODUCCIÓN

Vivimos en una época paradójica: nunca antes se había producido tanta información ni había existido un acceso tan inmediato a ella y, sin embargo, la confianza en los medios de comunicación está en entredicho. Según el último Eurobarómetro (noviembre, 2024), el 57% de los españoles afirma confiar en los medios de comunicación, lo que sitúa a España por debajo de la media europea (69%). Además, el mismo estudio refleja que el 85% de los españoles ven la desinformación como un problema significativo para la democracia.

En el caso de los jóvenes españoles de entre 16 a 30 años, la encuesta sobre juventud de la Unión Europea (octubre, 2023) concluye que las redes sociales son su principal fuente de información sobre cuestiones políticas o sociales en un 49%, por encima

de la televisión (44%) y las plataformas de noticias en línea (20%) (Comisión Europea, 2023).

Por otro lado, el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, 2024) también confirma esta tendencia en su estudio de noviembre de 2024. Así, a la pregunta ¿quién o qué ha influido más en sus opiniones políticas, como votar o no votar, manifestar una u otra opinión, etc? ¿Y en segundo lugar?. La respuesta que más apoyo ha generado ha sido la de las redes sociales (internet) con un 29,6% seguida por la TV con un 23,5%, la radio con un 16,7% y los periódicos con un 15,5%. Es decir, la influencia de las redes es mayor que la de los medios de comunicación convencionales a la hora de moldear la opinión pública.

Esta creciente desafección con los medios de comunicación no es un fenómeno aislado, sino que se relaciona directamente con la manera en que la ciudadanía percibe el papel de los medios en la vida pública, su capacidad para informar con veracidad y su responsabilidad frente a la proliferación de la desinformación. Además, esta brecha evidencia no solo un cambio en los canales de consumo informativo, sino también en las lógicas de producción y percepción de la información.

En este contexto, el reto de los profesionales de la comunicación no es menor: o se revierte esta crisis de confianza, o se pone en riesgo no solo el futuro del periodismo, sino también la salud de nuestras democracias (McChesney, 2013).

Este texto propone una reflexión sobre la pérdida de credibilidad de los medios, la relación entre desinformación y polarización social, y el rol que puede desempeñar el periodismo local y la alfabetización mediática para recuperar la confianza de la ciudadanía y fortalecer la cohesión democrática.

2.

LA FATIGA INFORMATIVA Y LA PÉRDIDA DE REFERENTES

Para entender el problema es necesario analizar y entender el contexto social e informativo en el que estamos inmersos.

2.1.

Cansancio y saturación informativa

La exposición constante a noticias a través de múltiples plataformas ha generado una auténtica fatiga informativa. Ello, sumado a la pérdida de confianza de los ciudadanos en los medios, provoca una barrera ciudadana ante los contenidos informativos.

Las redes sociales han convertido la información en un flujo incontrolable, donde los mensajes informativos, los memes humorísticos, las noticias falsas y las opiniones viscerales se presentan en un mismo espacio sin jerarquía ni contexto.

Bruno Patino (2024), escritor y ensayista francés, argumenta que “las redes sociales, en su diseño actual, carecen de contexto y, por lo tanto, pueden ser perjudiciales para la salud mental y la sociedad en general”. Considera que “la adicción a las pantallas y la economía de la atención que promueven las redes, donde la atención del usuario es el principal bien comercializado, crea un estado de servidumbre digital”.

En el mismo sentido, el autor señala que “en esta competición por la atención del usuario se reduce la información a una secuencia ininterrumpida de estímulos. La sobrecarga cognitiva no solo genera agotamiento, sino que dificulta la capacidad crítica y la comprensión profunda de los hechos”.

Así, se puede determinar que la confusión entre información y entretenimiento, entre hechos y opiniones, ha erosionado los límites entre el periodismo profesional y los contenidos generados

por influencers. Esta difuminación de roles genera incertidumbre sobre la autoridad de las fuentes. Como afirma Guy Debord (1967), vivimos en una “sociedad del espectáculo”, donde lo importante no es lo que es cierto, sino lo que genera mayor adhesión emocional. “La simplificación de los mensajes y su viralidad priorizan la inmediatez sobre la veracidad” (Sartori, 1998).

Con ello, se constata que hay cierto rechazo a la información porque confundimos información y entretenimiento. Medio de comunicación y plataforma social. Periodista e influencer. Hay una línea muy fina entre realidad y ficción. Ya no se diferencia lo que ha sucedido de lo que se ha opinado. Y, lo que es más peligroso, resulta más sencillo asumir opiniones cocinadas por otros que realizar análisis propios.

2.2.

El impacto de los algoritmos y las burbujas informativas

El modelo algorítmico de las redes sociales refuerza los sesgos de confirmación. Es decir, los usuarios tienden a recibir solo aquellos contenidos que coinciden con sus creencias previas, generando lo que se denomina burbujas informativas. Esta situación limita el pluralismo, reduce la exposición a puntos de vista alternativos y refuerza la polarización ideológica.

Los algoritmos siempre priorizan el mensaje emocional al racional. Porque la emoción (el miedo, la rabia, la pasión, la felicidad, el humor, el amor, ...) es la que mueve a las masas a consumir y a votar. Según Sylvain Timsit (2002), “una de las estrategias de manipulación más eficaces es el uso de emociones intensas para sustituir el razonamiento: el miedo, la rabia o el humor son recursos frecuentes en los discursos virales, facilitando la manipulación de la opinión pública”.

Otro apunte a destacar es que la conversación social está bajando. Según un estudio de Nielsen Norman Group, “menos del

10% de los usuarios de redes sociales participan en la conversación, la cual tiende a polarizarse”. Es decir, la conversación está inflada porque hay un 10% de usuarios discutiendo sobre posturas opuestas y un 90% de gente que solo mira y no está polarizada. Por eso, no debemos caer en la trampa del 10% ni asumir esta conversación como sentir general.

2.3.

Consecuencias políticas y sociales de la polarización

Como advierte Anthony Downs (1957), “la asimetría informativa puede ser manipulada por actores políticos para moldear la percepción pública y condicionar las decisiones electorales. En este escenario, los ciudadanos dejan de votar en función de sus intereses racionales y comienzan a responder a impulsos emocionales. Esta deriva debilita las bases del pacto democrático y favorece el surgimiento de opciones autoritarias”.

Y lo preocupante es que hay correlación con la tasa de confianza en los medios e instituciones democráticas. Y esta crisis de confianza es caldo de cultivo para la polarización y modelos ultra.

La polarización puede reforzar identidades enfrentadas, generando una cultura del “nosotros contra ellos” que dificulta la convivencia democrática (Iyengar, Sood, & Lelkes, 2012). En casos más extremos, incluso puede favorecer procesos de radicalización (Bail, 2021). Frente a este escenario, la educación mediática cobra un papel clave: no basta con enseñar a usar herramientas digitales, también es necesario fomentar una actitud crítica, reflexiva y ética ante la información. Educar para la ciudadanía digital implica, hoy más que nunca, ayudar a los jóvenes a navegar en entornos informativos polarizados sin perder la capacidad de dialogar y construir en común (Mihailidis, 2018).

Por tanto, la desinformación polariza, y una sociedad polarizada es una sociedad enfrentada que prima el interés personal al bienestar común. Y esto nos vuelve vulnerables y manipulables.

3. EL VALOR DEL PERIODISMO DE PROXIMIDAD

3.1. Confianza y credibilidad en el entorno local

En un contexto marcado por la polarización, la saturación informativa y la expansión de la desinformación, los medios de comunicación –y especialmente los medios locales– tienen un papel clave que desempeñar. Su proximidad con la ciudadanía y su conocimiento del territorio les otorgan una autoridad natural y una responsabilidad insustituible.

Como recordaba Joseph Pulitzer (1904), “Una prensa cínica, mercenaria y demagógica producirá un pueblo cínico, mercenario y demagógico”. Esta advertencia, formulada hace más de un siglo, resuena con fuerza hoy, en plena crisis de confianza en los medios y en un ecosistema digital que favorece los extremos, el sensacionalismo y el *clickbait*.

El periodismo de proximidad posee un valor fundamental: está a pie de calle, cerca de las personas y de las historias. Los medios locales no necesitan que les cuenten lo que ha sucedido; muchas veces, son testigos directos. Esa cercanía les confiere credibilidad y legitimidad, elementos esenciales en una época en la que la información está en constante disputa.

Además, los medios locales tienen un compromiso territorial que trasciende lo meramente informativo. Son notarios de la información, pero también pueden y deben convertirse en agentes activos de alfabetización mediática. En otras palabras, tienen la capacidad de actuar como puente entre la comunidad y el conocimiento crítico, promoviendo herramientas para la interpretación de la información, la detección de bulos y la construcción de una opinión pública fundamentada (Mihailidis, 2018).

Ahora bien, se enfrentan a una paradoja estructural. El modelo de negocio imperante sigue priorizando la cantidad de audiencia sobre la calidad del contenido. Esto los arrastra, muchas

veces, a dinámicas de sobreproducción informativa, fatiga del consumidor y estrategias de impacto superficial que, lejos de informar, desinforman o desorientan (Wardle y Derakhshan, 2017). En este escenario, el *clickbait* parece una solución rápida: genera tráfico, es barato de producir y se viraliza fácilmente. Pero no es periodismo.

La gran pregunta es: ¿cómo convencer a los medios de que prioricen la calidad sobre la cantidad? En un reciente artículo publicado en la revista científica *adComunica* se incide en la apuesta de los medios por superar su crisis estructural a través de la consolidación de un modelo de negocio que combine los ingresos de publicidad con el pago por contenidos (Laferrara, Justel-Vázquez y Micó-Sanz, 2023), una sugerencia de diversos académicos del ámbito (Kiesow, 2018; Nelson, 2019a).

A diferencia de los grandes medios generalistas, muchos medios locales aún mantienen vínculos reales con sus audiencias y pueden permitirse cultivar la autoridad informativa que hoy más que nunca exige la sociedad. Como se ha señalado, en cualquier municipio, el primer medio en cubrir un suceso suele ser el local. Su capacidad de reacción inmediata y la confianza ciudadana que inspiran los convierten en actores clave frente a la desinformación.

3.2.

Compromisos del periodismo local frente a la desinformación

Para conservar su autoridad en el ecosistema comunicativo contemporáneo, caracterizado por la sobreabundancia informativa y la creciente erosión de la confianza en los medios, los medios de comunicación locales deben comprometerse activamente con una ética periodística renovada. Esta ética debe adaptarse a los retos de la era digital sin renunciar a los valores fundamentales del oficio periodístico. A continuación, se detallan algunos principios clave que deberían orientar esta renovación:

a) Desmontar la desinformación con responsabilidad.

Lejos de amplificar narrativas falsas, los medios deben desempeñar un rol activo en la verificación de hechos y en la desarticulación de bulos, actuando con rapidez, claridad y responsabilidad. Como señala Silverman (2015), el periodismo tiene la obligación no solo de informar, sino también de corregir activamente la desinformación que circula en entornos digitales, contribuyendo así a una esfera pública más saludable.

b) Evitar la imitación acrítica de dinámicas propias de redes sociales.

La búsqueda de viralidad no debe comprometer la calidad informativa. La tentación de replicar modelos de comunicación propios de influencers o de priorizar contenidos triviales para captar audiencias puede conducir a la banalización del discurso periodístico. La función del medio local no es competir con el entretenimiento, sino ofrecer contenidos relevantes, contrastados y con valor social.

c) Preservar las fuentes y el rigor como pilares del oficio.

El mantenimiento de estándares profesionales exige un compromiso ético con la integridad de las fuentes y la veracidad de los datos. Como advierte Genís Roca (2024), la supervivencia del periodismo depende de la credibilidad de sus fuentes; por tanto, su protección y verificación rigurosa constituyen un imperativo ineludible para los medios que aspiren a conservar su legitimidad.

d) Promover una ciudadanía activa en la producción de contenido.

La participación ciudadana no solo en la recepción, sino también en la cocreación de contenidos, fortalece el vínculo entre los medios y sus comunidades. Este enfoque, inspirado en los planteamientos de Jenkins, Ito y Boyd (2015), supone una transición hacia modelos más colaborativos de produc-

ción informativa, donde la audiencia no es solo un sujeto pasivo, sino un actor implicado en el proceso comunicativo.

e) Resistir presiones ideológicas y tendencias polarizadoras.

En contextos donde proliferan discursos populistas, extremistas o sectarios, los medios deben reafirmar su compromiso con el servicio público. La objetividad no implica neutralidad ante la falsedad o la manipulación, sino una toma de postura ética frente a narrativas que socavan la convivencia democrática. Incluso si ello conlleva una pérdida coyuntural de audiencia, la integridad del periodismo no puede ser negociable.

f) Apostar por la profesionalización y la formación continua.

La lucha contra la desinformación exige periodistas capacitados técnica y éticamente. Es imprescindible invertir en profesionales cualificados, dotándolos de herramientas que les permitan discernir, contextualizar y comunicar con solvencia, garantizando así la producción de contenidos veraces, relevantes y de alta calidad.

Los medios locales tienen el poder y el deber de ser referentes de verdad, rigor y proximidad. Si cumplen ese rol, no solo combaten la desinformación: también contribuyen a fortalecer el tejido democrático desde lo más cercano.

4.

LOS PROFESIONALES DE COMUNICACIÓN ANTE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

La creciente proliferación de desinformación en entornos digitales plantea uno de los principales desafíos contemporáneos para las sociedades democráticas: garantizar el acceso a información veraz, contrastada y contextualizada. En este escenario, la alfabe-

tización mediática emerge como una herramienta esencial para fomentar una ciudadanía crítica, activa y responsable (Bennett y Livingston, 2021); . Sin embargo, esta tarea no puede recaer exclusivamente en el ámbito educativo o en iniciativas aisladas. Exige la participación activa y coordinada de múltiples actores, entre ellos, los profesionales de la comunicación, cuyo papel resulta central para articular respuestas eficaces y sostenibles.

La alfabetización mediática va más allá de la mera capacidad de consumir información; implica comprender los mecanismos de producción informativa, evaluar críticamente los mensajes recibidos y participar activamente en los procesos comunicativos. Por ello, los profesionales de la comunicación –periodistas, comunicadores institucionales, educadores en medios, entre otros– tienen la responsabilidad ética y social de liderar acciones que promuevan entornos mediáticos saludables y democráticos.

4.1.

Hacia una política transversal y colaborativa

Una de las primeras acciones necesarias para afrontar el reto de la alfabetización mediática es el desarrollo de una política transversal, consensuada e impulsada por diferentes actores sociales e institucionales. Este enfoque implica el compromiso conjunto de gobiernos, instituciones educativas, medios de comunicación, plataformas digitales y asociaciones profesionales. “La lucha contra la desinformación no puede abordarse de manera fragmentada, sino que debe articularse a través de un frente común con objetivos compartidos, recursos adecuados y mecanismos de coordinación efectivos” (Buckingham, 2019).

Cabe resaltar que la Ley 13/2022, de 7 de julio, General de Comunicación Audiovisual establece en su artículo 10 que “La autoridad audiovisual competente adoptará las medidas de alfabetización mediática”. Pese a la normativa, aún son escasas las

acciones concretas emprendidas por los diferentes organismos autonómicos y nacionales. Un ejemplo es la serie de vídeos “Educación mediática para una ciudadanía crítica” que ha producido la Cátedra de Análisis y Prospectiva Audiovisual de la Universitat Jaume I con el apoyo del Consell de l’Audiovisual de la Comunitat Valenciana y de la Cátedra RTVE UJI de “Cultura Audiovisual y Alfabetización Mediática”.

Por su parte, las asociaciones profesionales pueden desempeñar un papel clave como nexo de unión entre estos diversos actores. Al asumir un rol articulador, estas entidades pueden contribuir a la definición de marcos normativos y estratégicos que favorezcan la alfabetización mediática, desde una perspectiva holística y orientada al bien común.

4.2.

Explicar, Identificar y Verificar: Funciones Clave del Profesional de la Comunicación

El papel de los profesionales de la comunicación no se limita a la producción de contenidos informativos, sino que incluye también la responsabilidad de explicar la desinformación, identificarla y aplicar mecanismos de verificación que refuercen la confianza en los medios. “El periodista se convierte así en un mediador epistemológico que debe ayudar a las audiencias a distinguir entre información verificada y rumores, entre hechos y opiniones, entre discursos contruidos con rigor y aquellos basados en intenciones manipuladoras” (Wardle y Derakhshan, 2017).

En este sentido, los medios de comunicación locales, por su proximidad e inmediatez, tienen una capacidad singular para atacar los bulos y rumores desde una posición de cercanía y confianza con su audiencia. Esta confianza es un activo que puede y debe ser utilizado para fomentar la alfabetización mediática.

4.3.

La Educomunicación como Herramienta Transformadora

En el marco de estas estrategias, la educomunicación –concepto ampliamente desarrollado por autores como Kaplún (1998) y Manuel Pinto (Pereira, Pinto y Madudeira, 2023)– se posiciona como una herramienta clave para fomentar una ciudadanía crítica. La creación de escuelas de comunicación orientadas a todos los públicos permite desarrollar competencias mediáticas, promover el pensamiento crítico, enseñar a identificar fuentes fiables y utilizar los dispositivos tecnológicos de forma ética.

Estas escuelas o programas deben tener un enfoque inclusivo, adaptado a diferentes edades y niveles de formación, y centrado en cuestiones prácticas como el análisis del discurso mediático, la verificación de información en redes sociales y la diferenciación entre conversación orgánica y contenido manipulado. De esta forma, se construye una alfabetización mediática activa y participativa, que fortalece la capacidad de las personas para tomar decisiones informadas.

4.4.

La Promoción de una Dieta Mediática Variada como Antídoto Contra la Polarización

Otro de los aspectos fundamentales para el desarrollo de una ciudadanía crítica es fomentar una dieta mediática diversa y equilibrada. “Consumir información proveniente de múltiples fuentes y con distintas líneas editoriales contribuye a reducir la polarización ideológica y permite a los ciudadanos tener una visión más completa de la realidad” (Guess, Nyhan y Reifler, 2018).

En este sentido, los medios de comunicación y los profesionales que los integran tienen la posibilidad de influir en los hábitos informativos de su audiencia. Pueden educar al público sobre la

importancia de contrastar versiones, de diversificar sus fuentes informativas y de mantenerse vigilantes frente a la manipulación mediática. Las campañas públicas de alfabetización mediática, apoyadas desde los propios medios, pueden tener un gran impacto, especialmente si incluyen ejemplos prácticos y apelan a situaciones cotidianas.

Asimismo, es fundamental que estas campañas no se limiten al entorno digital, sino que también lleguen a quienes consumen medios tradicionales. La alfabetización mediática debe ser transversal y no excluir a los sectores menos digitalizados de la población.

4.5.

Alianzas Estratégicas con las Administraciones Públicas y el Tercer Sector

La colaboración entre profesionales de la comunicación, administraciones públicas y organizaciones del tercer sector puede potenciar significativamente el alcance y la eficacia de los programas de alfabetización mediática. Estas alianzas permiten combinar recursos, conocimientos y redes de difusión para generar proyectos de mayor impacto.

La participación de entidades como adComunica, la Asociación para el desarrollo de la comunicación en la provincia de Castellón, puede ser clave en la articulación de programas dirigidos a distintos públicos: desde la educación formal en escuelas y universidades hasta acciones comunitarias o campañas dirigidas a adultos mayores y otros colectivos específicos. Por poner un ejemplo, desde la mencionada asociación se ha promovido un manifiesto, al que se han adherido los medios de comunicación locales y otras entidades públicas, privadas y sin ánimo de lucro (como entidades sociales), por una comunicación profesional y responsable basada en la ética, el diálogo, la responsabilidad social, la formación, el ri-

gor y la pluralidad (Manifiesto por una comunicación profesional y responsable, adComunica, 2024).

Además, esta cooperación puede servir para reforzar el derecho de la ciudadanía a estar bien informada, un principio consagrado en las democracias modernas y recogido por organismos internacionales como la UNESCO (Grizzle y Torras Calvo, 2013). Promover la transparencia, el rigor y la libertad informativa no es solo una cuestión técnica, sino un imperativo ético y político que requiere la implicación activa de todos los actores involucrados.

4.6.

Asociacionismo Profesional y Defensa de una Prensa Libre

En tiempos en los que se multiplican los discursos sobre la necesidad de crear órganos de control para frenar la desinformación, resulta crucial que el asociacionismo profesional defienda el valor de una prensa libre, independiente y rigurosa como mejor garantía de veracidad. Las asociaciones de periodistas, por ejemplo, tienen la responsabilidad de promover buenas prácticas, velar por la calidad informativa y rechazar mecanismos que pongan en riesgo la libertad de prensa.

El periodismo debe funcionar como un contrapeso del poder, no como su instrumento. En este sentido, la prensa debe continuar ejerciendo su rol de “perro guardián” (watchdog), fiscalizando las actuaciones de los poderes públicos y sirviendo como canal de denuncia de irregularidades (McNair, 2017). La alfabetización mediática no puede desarrollarse en un entorno donde la prensa esté debilitada o controlada por intereses políticos o económicos.

Por tanto, defender el profesionalismo implica no solo exigir condiciones laborales dignas para los comunicadores, sino también garantizar su independencia editorial y su formación continua.

4.7.

Responsabilidad de las Plataformas Digitales

El papel de las plataformas digitales en la difusión de desinformación ha sido ampliamente documentado (Allcott y Gentzkow, 2017). En este contexto, resulta indispensable que estas plataformas asuman una mayor responsabilidad en el control y moderación de contenidos falsos o manipulados. Penalizar de forma contundente la desinformación, así como dar visibilidad y legitimidad a los canales periodísticos de calidad, son medidas imprescindibles para mejorar el ecosistema informativo.

Los profesionales de la comunicación, por su parte, pueden incidir en estas políticas desde el activismo digital, el trabajo colaborativo con las plataformas y la presión desde los espacios gremiales e institucionales. Exigir algoritmos más transparentes, impulsar la inclusión de etiquetas de verificación o promover acuerdos con plataformas para visibilizar contenidos veraces son estrategias posibles que los profesionales pueden apoyar o liderar.

4.8.

Formación Permanente y Adaptación Tecnológica del Profesional

Ante los desafíos que plantea la inteligencia artificial, la automatización de contenidos y la sofisticación de las técnicas de desinformación, es esencial que los profesionales de la comunicación reciban formación continua en herramientas de verificación, análisis de datos, y ética digital. La alfabetización mediática comienza en muchos casos por la propia capacitación de quienes generan, editan o difunden la información.

Las empresas y las instituciones deben tomar conciencia de la necesidad de invertir en profesionales preparados, no solo desde el punto de vista técnico, sino también ético. El compromiso con la verdad, el respeto a los derechos humanos y la defensa del interés público deben estar en el centro de la praxis comunicativa.

Además, es necesario promover el diálogo interdisciplinar entre periodistas, educadores, ingenieros y científicos sociales para diseñar estrategias conjuntas que respondan a los nuevos retos de la comunicación digital. Solo desde la colaboración entre saberes se podrán generar respuestas verdaderamente innovadoras y eficaces.

4.9.

Medios de proximidad y construcción de Confianza

El periodismo de proximidad, por su parte, representa una herramienta poderosa para recuperar la confianza de la ciudadanía en los medios. Los medios locales conocen mejor las necesidades, intereses y preocupaciones de sus comunidades, y por tanto están en una posición privilegiada para establecer vínculos de confianza, credibilidad y pertenencia.

Fomentar la alfabetización mediática desde lo local implica aprovechar esta cercanía para generar contenidos educativos, organizar talleres o encuentros con la ciudadanía, y visibilizar procesos de verificación de información en tiempo real. “Cuando el público comprende cómo se elabora la noticia, quién la firma, qué fuentes se han utilizado y qué elementos se han contrastado, se fortalece la transparencia informativa y se desactiva el poder de la desinformación” (Newman et al., 2023).

5.

CONCLUSIÓN

En el contexto actual de alta polarización y baja confianza institucional, la desinformación adquiere un carácter estructural. No se trata solo de errores aislados o bulos puntuales, sino de narrativas sistemáticas que buscan erosionar la cohesión social, socavar la legitimidad de las instituciones y moldear las preferencias ciudadanas desde la emocionalidad. En este escenario, la alfabetiza-

ción mediática se convierte en una herramienta vital, tanto en el ámbito educativo como en la esfera pública, para reconstruir la confianza en los medios y fortalecer las democracias.

Ante esta amenaza para el sistema democrático, el periodismo de proximidad puede ejercer un rol transformador, recuperando el vínculo con la ciudadanía y promoviendo una cultura crítica e informada. La defensa de la verdad, la ética profesional y la colaboración interinstitucional son claves para este proceso, en el cual los profesionales de la comunicación tienen el poder de transformar la sociedad a través de las buenas historias, y esa es una responsabilidad que no se puede eludir.

Además, el reto de la alfabetización mediática requiere una respuesta integral y colectiva en la que los profesionales de la comunicación desempeñan un rol protagónico. Desde la verificación de hechos hasta la promoción de la diversidad informativa; desde la formación en ética digital hasta la defensa de una prensa libre, los comunicadores tienen ante sí una responsabilidad crucial para el sostenimiento de las democracias.

Así, en un ecosistema saturado de información, la credibilidad se convierte en un bien escaso, y el papel de los profesionales consiste en construir puentes de confianza entre las instituciones, los medios y la ciudadanía. Solo de esta forma será posible cultivar una sociedad crítica, consciente y resiliente frente a la manipulación informativa.

En definitiva, se propone como solución para la reconstrucción de la confianza informativa reinventar el periodismo desde lo local y empoderar a la ciudadanía mediante la alfabetización mediática.

Por último, una reflexión que nos tenemos que plantear tanto los ciudadanos como los profesionales de la comunicación. ¿Estamos dispuestos a ceder nuestra soberanía informativa a los algoritmos y a las modas del infoentretenimiento, o asumiremos el desafío de reconstruir una cultura democrática basada en la información veraz?

26 | Propuestas para un Plan Nacional de Alfabetización Mediática, Informacional y Comunicacional (Plan AMIC)

Juan Zafra, Director general de Club Abierto de Editores (CLABE), juan.zafra@clabe.org

Resumen

Club Abierto de Editores (CLABE) ha propuesto en el Parlamento español un Plan Nacional de Alfabetización Mediática, Informacional y Comunicacional (Plan AMIC), que permita a la ciudadanía comprender la complejidad del ecosistema mediático y el impacto de la tecnología en la forma en la que se crean, se distribuyen y se diseminan los contenidos en la sociedad digital. Ese plan exige un ejercicio de responsabilidad de todos los agentes sociales, desde la administración y los servidores públicos a los responsables políticos, los medios de comunicación y las plataformas digitales. También de cada uno de los individuos que conforman

nuestra sociedad, digitalizada y global. Si no somos capaces de desarrollar un marco de entendimiento social de lo que ello significa estamos poniendo en riesgo la democracia y la justicia social.

Abstract

Proposals for a National Plan for Media, Information, and Communication Literacy (AMIC Plan)

Club Abierto de Editores (CLABE) has proposed a National Media, Information, and Communication Literacy Plan (Plan AMIC) to the Spanish Parliament, which would enable citizens to understand the complexity of the media ecosystem and the impact of technology on how content is created, distributed, and disseminated in the digital society. This plan requires all social actors to exercise responsibility, from the administration and public servants to political leaders, the media, and digital platforms. It also requires each and every individual who makes up our digitized and global society. If we are unable to develop a framework for social understanding of what this means, we are putting democracy and social justice at risk.

1.

INTRODUCCIÓN

España, como el resto de Europa, vive una transición mediática acelerada. La conversación pública ya no sucede en los periódicos, la radio y la televisión, sino –cada vez más– en plataformas cuyo negocio depende de captar y retener atención. Allí conviven noticias, memes, publicidad y contenidos personales sin señalización clara de fronteras. A este entorno se suma una capa nueva: la inteligencia artificial generativa, que abarata la imitación convincente de voces, imágenes y textos. Resultado: lo verosímil llega antes que

lo verificable; lo emocional, antes que lo relevante. Dominan el ruido y el volumen; la desconfianza se transforma en incredulidad y desemboca en peligroso nihilismo. La polarización y la pérdida del interés común se apoderan del paisaje social. La democracia se ve amenazada por las autocracias y sus expresiones de baja intensidad que practican las fuerzas políticas y económicas también en las democracias más consolidadas.

Se está conformando la posverdad, un marco social en el que la única verdad es la que cada individuo reconoce como tal conforme a sus propios intereses, sus argumentos y emociones. En ese caldo de cultivo, la desinformación se emplea como parte sustancial del conflicto; es utilizada como una herramienta para influir en la opinión pública, desestabilizar gobiernos y alcanzar objetivos estratégicos. En el contexto internacional, es ya una poderosa arma de desestabilización que sirve a los intereses geoestratégicos sin que las potencias tengan que recurrir a la confrontación militar directa.

Según un estudio de la Universidad de Navarra, el 72 por ciento de la ciudadanía española reconoce haber creído alguna vez un mensaje o vídeo que resultó ser falso, un bulo. Un 82 por ciento, se muestra preocupado por la desinformación. Y el 69 por ciento declara que quiere recibir educación mediática para adquirir competencias y poder manejarse con confianza y seguridad en los medios y las redes sociales.

La lucha contra la desinformación ha sido declarada una prioridad por la asamblea de medios asociados a Club Abierto de Editores (CLABE), la mayor organización sin ánimo de lucro de medios de comunicación en España por número de grupos editoriales y cabeceras representadas. CLABE, la única asociación en el sector de prensa, revistas y publicaciones periódicas adscrita a CEOE y CEPYME, ha querido abanderar la lucha contra la desinformación como parte del compromiso de los editores con el derecho de la

ciudadanía a una información veraz que consagra la Constitución española de 1978 (Artículo 20, apartado 1, letra d).

En el año 2020 la asociación lanzó la Alianza contra la Desinformación, junto a Google y la Asociación de Revistas de Información (ARI), y el apoyo de la secretaría de Estado de Comunicación del Gobierno de España. La iniciativa consistió en una serie de jornadas de formación en el uso de herramientas para combatir la desinformación dirigidas a periodistas y otros colectivos profesionales y universitarios vinculados al periodismo y la comunicación, que acabó despertando el interés de otros colectivos profesionales. La participación de CEOE en el programa pone de manifiesto la relevancia que la lucha contra la desinformación y, sobre todo, la sensibilidad de los agentes sociales y el tejido social –representado en este caso por las empresas– hacia esta amenaza para la estabilidad social.

En 2023, CLABE puso en marcha la iniciativa Comprometidos con la verdad, con el apoyo de Google y el propósito de intensificar las actividades y ampliar las fuerzas dirigidas a combatir la desinformación. En ese marco, se han lanzado: 1) nuevos programas formativos, 2) las jornadas anuales contra la desinformación, que sirven de encuentro para la exposición de análisis y visiones compartidas, 3) una publicación que recoge las recomendaciones de profesionales, académicos e instituciones, y 4) la Declaración contra la desinformación, que han suscrito medio centenar de organizaciones editoriales y subraya que “la lucha contra la desinformación, en línea con las prioridades de la Unión Europea, es un esfuerzo colectivo que nos atañe a todos: a la ciudadanía, al Gobierno, a la Administración y al sector empresarial, con particular responsabilidad de los medios de comunicación y de quienes tienen encomendada la tarea de ejercer el derecho a la información”.

El papel de CLABE en la lucha contra la desinformación se concreta también en la colaboración con el Foro contra la Desinformación que coordina el Departamento de Seguridad Nacional

(DSN) de la Presidencia del Gobierno de España y las organizaciones que lo integran. Además, la asociación ha extendido esa colaboración a la Comisión de los Mercados y de la Competencia (CNMC), que en base al artículo 10 de la Ley General de Comunicación Audiovisual de 7 de julio de 2022 y como autoridad audiovisual competente es la encargada de elaborar un informe cada tres años sobre la eficacia de las medidas impulsadas “para la adquisición y el desarrollo de las capacidades de alfabetización mediática en todos los sectores de la sociedad, para los ciudadanos de todas las edades y para todos los medios” (Reino de España, 2022).

La ley encomienda esa tarea a “la autoridad audiovisual competente, los prestadores del servicio de comunicación audiovisual, los prestadores del servicio de comunicación audiovisual comunitario sin ánimo de lucro y los prestadores del servicio de intercambio de vídeos a través de plataforma, en cooperación con todas las partes interesadas, incluidas las organizaciones, asociaciones, colegios y sindicatos profesionales del ámbito de la comunicación y el periodismo”.

¿Cuál es la tarea que se nos reclama a los protagonistas del ecosistema mediático?

La alfabetización mediática no es sólo aprender o saber usar tecnología o acceder y navegar por Internet consumiendo contenido sino utilizarlo de un modo seguro y responsable. La alfabetización mediática busca luchar contra la desinformación y debe orientarse a desarrollar en la ciudadanía las capacidades y competencias digitales para responder a la amenaza de la desinformación. La CNMC sentencia que “inculcar a los usuarios el pensamiento crítico, aumentará su conciencia y su habilidad para discernir entre hechos y opiniones y poder analizar realidades complejas”.

Fomentar la alfabetización mediática empoderará a los usuarios a la hora de hacer un buen uso de la información que reciben por diferentes medios y de las conversaciones que establecen. No olvidemos que, aunque presenta una amenaza cada vez más relevante

–los bulos, las noticias falsas y la desinformación, entre otros– la red es una gran herramienta para facilitarnos el día a día. La red está en todas partes, adopta diferentes formatos y apenas si nos queda algún espacio en el que no sea nuestro canal principal de comunicación privada, pública, profesional o de entretenimiento.

Es por ello por lo que CLABE ha querido ampliar el perímetro del concepto “alfabetización mediática”. En ese sentido, hemos asumido los dictados de la Alianza MIL (Media Information Literacy) de la UNESCO (2024a, 2024b). La Alianza Mundial para las Asociaciones sobre Alfabetización Mediática e Informativa (Media Information Literacy) de la UNESCO es un esfuerzo multinacional para promover la cooperación internacional con el fin de garantizar que todos los ciudadanos tengan acceso a las competencias en materia de medios de comunicación e información. Esta iniciativa se ha propuesto 1) articular asociaciones concretas para impulsar el desarrollo de MIL y su impacto a nivel mundial 2) Permitir a la comunidad MIL hablar con una sola voz sobre ciertos asuntos críticos, particularmente en lo que se refiere a las políticas, 3) profundizar la estrategia para que MIL sea tratada como un concepto compuesto, proporcionando una plataforma común para las redes y asociaciones relacionadas con MIL en todo el mundo.

No obstante, lo más relevante y concreto, es que la UNESCO reconoce en ese marco la relevancia de las iniciativas para “capacitar a las personas para utilizar la información de forma crítica, navegar por el entorno en línea de forma segura y responsable y garantizar la confianza en nuestro ecosistema de información y en las tecnologías digitales”. Y, desde esa perspectiva, “la alfabetización mediática e informativa proporciona un conjunto de habilidades esenciales para hacer frente a los desafíos del siglo XXI, incluyendo la proliferación de la desinformación y la incitación al odio, la disminución de la confianza en los medios de comunicación y las innovaciones digitales, en particular la Inteligencia Artificial.

2.

PLAN AMIC

Ese es el punto de vista que ha adoptado Club Abierto de Editores para proponer un ambicioso Plan Nacional de Alfabetización Mediática, Informativa y Comunicacional en el Congreso de los Diputados y ante las distintas instancias de la administración y de las fuerzas parlamentarias en España.

Entendemos que es importante desarrollar políticas públicas para que los gobiernos puedan contribuir a garantizar el acceso de los ciudadanos a una información plural, de alta calidad y contrastada. Además de garantizar que los gobiernos puedan desempeñar un papel constructivo y no intrusivo en el fortalecimiento de la integridad de la información, salvaguardando la independencia y la diversidad en la producción de contenido, todos los actores del ámbito informativo deben asumir responsabilidades. Hay más: la ciudadanía ha de ser conocedora, consciente y responsable de las herramientas tecnológicas para la información y la comunicación que se han puesto a su alcance y del impacto y las consecuencias que su uso pueden llegar a tener en una sociedad interconectada y global.

El Plan AMIC propone una estrategia de país para que la ciudadanía, las instituciones y los agentes sociales dispongan de una hoja de ruta en su formación con la que llegar a aumentar sus capacidades para orientarse y decidir con autonomía en un universo saturado de información y contenido.

El Plan AMIC debe establecer un conjunto de competencias técnicas, cognitivas, sociales, cívicas, éticas y creativas que permiten a la ciudadanía acceder, evaluar, producir y compartir información y contenidos en un ecosistema mediático, de plataformas y otros canales de comunicación caracterizados por alta velocidad de circulación, los algoritmos de recomendación, la atención limitada

y la presencia de contenidos manipulados o sintéticos que apenas se diferencian de otros veraces.

La propuesta, presentada inicialmente por Arsenio Escolar, presidente de CLABE, en el Congreso a finales de 2024, parte de la consideración de que la Alfabetización Mediática, Informativa y Comunicacional (AMI) es hoy un factor determinante para el progreso de la democracia, el mantenimiento de los equilibrios institucionales y el desarrollo y la construcción de un marco de justicia social sostenible. Hace referencia al proceso por aprender competencias y habilidades técnicas, cognitivas, sociales, cívicas, éticas y creativas para desenvolverse en el ecosistema comunicacional, producir contenido y entender de una manera crítica la información para convertirla en conocimiento e inteligencia, una habilidad crucial para todos los ciudadanos, independientemente de su edad, ya que los empodera y aumenta su impacto social.

AMIC, en cuanto que contribuye a construir un espíritu crítico en cada ciudadano/a, es la base sobre la que habrían de construirse las nuevas infraestructuras para la transferencia de información y conocimiento en el siglo XXI. En ese sentido, la AMIC ofrece un valor añadido transversal al conjunto del sistema educativo y termina por construir los cimientos del reforzamiento de la democracia en cuanto que desmantela los movimientos de desestabilización y polarización social permanentes. Enriquece el debate público, incentiva la participación ciudadana.

En un contexto multinacional como el que vivimos, la AMIC es además un componente clave en la cultura de seguridad y defensa. A la beligerancia rusa y a la creciente proliferación de amenazas híbridas de parte de China y sus aliados, se han sumado un incremento de la violencia en otras regiones del mundo y un giro drástico en la política exterior de los Estados Unidos. Estos acontecimientos obligan a Europa a asumir un papel más activo en su propia defensa y seguridad, y a desarrollar ciertas capacidades tecnológicas, industriales y militares de las que había prescindido

hasta el momento, afirma el documento *Hechos frente a falsedades: Fortaleciendo la democracia a través de la integridad de la información*, publicado por la OCDE (2024).

3.

PUNTO DE PARTIDA

Antes de definir medidas concretas en ese Plan AMIC, hemos de tener en cuenta no solo los recursos con los que se cuenta, económicos y de talento, sino también –y casi de forma prioritaria–, el grado de sensibilidad política, institucional y en la opinión pública existente para poner en marcha programas de este tipo. Entre los elementos a tener en cuenta antes de lanzar iniciativas destacaría: 1) la exposición masiva de grupos de población en riesgo a contenidos no regulados y desinformación (niños y adolescentes, mayores, familias, comunidades), lo que hace necesario actuar rápido y de forma coordinada, 2) falta de formación específica del profesorado –y otros profesionales– en alfabetización mediática, pese a los esfuerzos nacionales e internacional, 3) las instituciones, los procedimientos y los procesos, las normativas y los modelos de gobernanza están anclados en paradigmas analógicos frente a una sociedad posdigital, lo que dificulta la adopción de marcos que representan una disrupción radical con lo conocido, 4) la precariedad del sector de medios de comunicación, que convierte a sectores editoriales y periodísticos en carne de cañón de la manipulación y la desinformación, debilita su credibilidad ante la ciudadanía e impide acciones contundentes de alfabetización por no disponer de recursos, y 5) la credibilidad algorítmica es creciente y algunos agentes en el nuevo sistema mediático (influencers, pseudomedios...) se benefician de ello aunque sea mediante la manipulación interesada y fraudulenta de los datos.

4.

ESTRATEGIA NACIONAL

Los gobiernos deberían incorporar medidas de AMIC en los planes de estudios en las diferentes etapas educativas, sin olvidarse de la formación inicial y permanente del profesorado. Ni tampoco de la ciudadanía en su conjunto.

La AMIC es un asunto prioritario que concierne a toda la ciudadanía, agentes sociales (empresas), administraciones y organismos dependientes. El desarrollo de una estrategia de país debería contar con cuatro ejes:

1. mejorar la transparencia, la rendición de cuentas y la pluralidad de las fuentes de información.
2. actualizar las medidas de gobernanza y la arquitectura institucional para reforzar la integridad del espacio informativo.
3. fortalecer la resiliencia social frente a la desinformación mediante acciones educativas y de formación continua.
4. recuperar la confianza de los medios de comunicación...y de las instituciones

Como señaló la directora general de la UNESCO, Audrey Azoulay: “El acceso a información confiable y basada en hechos es crucial para nuestra capacidad de abordar todos los problemas importantes que enfrentamos, ya sea cambio climático, la migración, los conflictos o la pobreza. Como tal, debe tratarse como un bien público, de la misma manera que el agua que bebemos y el aire que respiramos” (Grizzle et al., 2023).

La OCDE señala por su parte que “es importante desarrollar políticas públicas para que los gobiernos puedan contribuir a garantizar el acceso de los ciudadanos a una información plural, de alta calidad y contrastada” (OCDE, 2023). Y destaca tres ejes:

1. Implementar medidas políticas para mejorar la transparencia, la rendición de cuentas y la pluralidad de las fuentes

de información. Incluye impulsar políticas que apoyen a un sector de los medios de comunicación diverso, plural y libre, con un enfoque especial en fomentar el periodismo de calidad y local. También hace referencia a políticas que aumenten el grado de rendición de cuentas y de transparencia de las plataformas digitales, para garantizar que su poder de mercado y sus intereses comerciales no contribuyan a vehicular desproporcionadamente la desinformación.

2. Fomentar la resiliencia social frente a la desinformación: Esto implica capacitar a las personas para desarrollar competencias de pensamiento crítico, así como para reconocer y combatir la desinformación. También conlleva movilizar e involucrar a todos los sectores de la sociedad para elaborar políticas basadas en los hechos y que apoyen la integridad de la información.
3. Actualizar las medidas de gobernanza y la arquitectura institucional para reforzar la integridad del espacio informativo. Esto requiere desarrollar e implementar, según sea necesario, capacidades regulatorias, mecanismos de coordinación, marcos estratégicos y programas de desarrollo de capacidades que apoyen una visión y un enfoque coherentes dentro de la administración pública con el objetivo de fortalecer la integridad de la información. Al tiempo se deben garantizar unos mandatos claros y el respeto de las libertades fundamentales. Esto también implica fomentar el aprendizaje y la cooperación internacional entre democracias que se enfrentan a amenazas similares de desinformación.

Durante el Seminario online o Webinar “Propuestas para el Impulso de la AMI en España”, organizado por la Cátedra RTVE-UJI de “Cultura Audiovisual y Alfabetización Mediática” y la Cátedra de Análisis y Prospectiva del Audiovisual (APA) CACV-UJI, que financia el Consejo Audiovisual de la Comunidad Valenciana, Club Abierto de Editores se propuso abrir al debate público su

análisis y propuestas para ese plan nacional propuesto. A continuación, se recogen algunas de estas medidas en los distintos ámbitos de actuación.

5.

ENSEÑANZA EN TODOS LOS NIVELES

Existen diversas definiciones de lo que abarca la alfabetización mediática, digital e informacional. Por ejemplo, la Directiva de Servicios de Comunicación Audiovisual de la UE (Consejo de la Unión Europea y Parlamento Europeo, 2018) estipula que la alfabetización mediática se refiere a las competencias, los conocimientos y la comprensión, que permiten a la ciudadanía utilizar los medios de comunicación de una forma eficaz y segura. Más allá del aprendizaje de herramientas, tecnologías y amenazas específicas, la alfabetización mediática, en términos más generales, tiene como objetivo dotar a las personas del pensamiento crítico necesario para ejercer el juicio, analizar realidades complejas y reconocer la diferencia entre opinión y hecho. El regulador independiente de las comunicaciones del Reino Unido, Ofcom, define la alfabetización mediática como “la capacidad de utilizar, comprender y crear medios de comunicación en una variedad de contextos”. (Ofcom, 2023, 2024a, 2024b)

Con independencia de las materias o contenidos que finalmente se lleguen a establecer a partir de un consenso social, se trata de incorporar la Alfabetización mediática, informacional y comunicacional en todos los niveles educativos. La primera fase, sin embargo, es la introducción de AMIC en la formación docente para desarrollar competencias entre los profesores como el análisis de medios, la verificación, el uso responsable de la inteligencia artificial (derechos de propiedad intelectual, divulgación, evaluación de sesgos, etc.), ética de datos y derechos digitales.

El currículo en primaria y secundaria se hace urgente en medio del debate sobre el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en las aulas, en particular, en lo que se refiere a las redes sociales y a los dispositivos móviles. En este punto se apuntan la introducción de módulos sobre funcionamiento de medios y plataformas, economía de la atención, derechos digitales, talleres de producción de contenidos (podcast, boletines, audiovisuales, infografías y visualización de datos), lectura crítica, rutinas de verificación y herramientas contra la desinformación.

En cuanto a la educación superior y profesional, la propuesta consiste en considerar transversal la AMIC. Se propone, por ejemplo, introducir la AMIC en los grados universitarios, en los másteres universitarios oficiales y también en la formación de los profesionales de la administración pública. Por ejemplo, mediante la introducción de programas específicos para portavoces, fuerzas y cuerpos de seguridad, personal sanitario y judicial con escenarios de crisis informativa.

Los editores de medios de comunicación han propuesto además la colaboración con centros cívicos y bibliotecas públicas para diseñar itinerarios formativos AMIC, MOOCs acreditables con Universidades y otros centros formativos, colaboración de las empresas públicas con medios locales para prácticas de verificación y proyectos de periodismo y comunicación.

Aunque pueda parecer un imposible, cabe recordar que muchas de estas propuestas pueden desarrollar a partir de la aplicación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Se afirma en el texto que esta ley “insiste en la necesidad de tener en cuenta el cambio digital que se está produciendo en nuestras sociedades y que forzosamente afecta a la actividad educativa. El desarrollo de la competencia digital no supone solamente el dominio de los diferentes dispositivos y aplicaciones. El mundo digital es un nuevo

hábitat en el que la infancia y la juventud viven cada vez más: en él aprenden, se relacionan, consumen, disfrutan de su tiempo libre”.

Pero no se limita a la alfabetización digital y entiende que “el uso generalizado de las tecnologías de información y comunicación en múltiples aspectos de la vida cotidiana ha acelerado cambios profundos en la comprensión de la realidad y en la manera de comprometerse y participar en ella, en las capacidades para construir la propia personalidad y aprender a lo largo de la vida, en la cultura y en la convivencia democráticas, entre otros”. En definitiva, subraya que la digitalización requiere una comprensión integral del impacto personal y social de la tecnología, de cómo este impacto es diferente en las mujeres y los hombres y una reflexión ética acerca de la relación entre tecnologías, personas, economía y medioambiente, que se desarrolle tanto en la competencia digital del alumnado como en la competencia digital docente. “En consecuencia, se hace necesario que el sistema educativo dé respuesta a esta realidad social e incluya un enfoque de la competencia digital más moderno y amplio, acorde con las recomendaciones europeas relativas a las competencias clave para el aprendizaje permanente”, señala el texto publicado en el BOE.

6.

MODERNIZACIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

El sector público debe predicar con el ejemplo. Comunicar con lenguaje claro no es una moda, es una obligación democrática. Publicar datos abiertos, explicar cambios, documentar versiones, evitar campañas opacas y someter la publicidad institucional a criterios de interés general ayuda a que la desconfianza disminuya. La administración maneja una palanca poderosa: si premia la transparencia y la calidad, cambia el estándar para todos. La propuesta de CLABE enfatiza que un plan AMIC debe incluir compromisos verificables de las instituciones en su propia comunicación.

“Los gobiernos deben reflexionar sobre cómo anticiparse y responder a las necesidades de los ciudadanos de una forma honesta, transparente y con la mejor información posible, a la vez que se evita la propagación de rumores y de falsedades” (OCDE, 2023). Siendo así, la función de comunicación pública requiere una gestión avanzada y sofisticada para proteger su enfoque en la prestación de servicios siempre para el bien público, promover la divulgación de fuentes, garantizar un nivel de separación de la comunicación política, así como para desarrollar su capacidad y su profesionalidad.

Las propuestas de CLABE en ese marco se concretan, por ejemplo en incorporar la AMIC en los estudios universitarios orientados a la función pública, establecer estándares de transparencia y calidad en la información pública con criterios evaluables, revisar la Ley de Comunicación y Publicidad institucional de 2005 y eliminar prácticas ancestrales en los procesos de adjudicación de campañas institucionales mediante la participación ex ante de expertos del sector de medios, publicidad y comunicación, control parlamentario efectivo de las campañas institucionales.

Consideramos imprescindible desarrollar un marco de deontología profesional y el establecimiento de mecanismos de vigilancia en colaboración público-privada apoyada en la participación de expertos académicos que contribuyan a crear un clima de confianza en la comunicación pública a todos los niveles de las administraciones públicas.

7.

MEDIDAS LEGISLATIVAS

La rendición de cuentas y la transparencia en el sistema mediático son determinantes para combatir la desinformación y favorecer la AMIC. Que la ciudadanía conozca quién publica qué,

con qué propósito y a quién puede beneficiar lo publicado en los medios supone un ejercicio de responsabilidad editorial que ya está siendo regulado en los países de la Unión Europea a través del European Media Freedom Act (EMFA) (Comisión Europea y Parlamento Europeo, 2024a).

Dos medidas son especialmente relevantes en lo que respecta a transparencia editorial: la creación de un registro de medios de comunicación en el que se especifique la composición accionarial y su dependencia de fuentes de financiación públicas.

Estas medidas se podrían complementar con la creación de un Consejo Nacional para la AMIC, como órgano consultivo y coordinador de las acciones. De hecho, este consejo podría ser un desarrollo de la autoridad que ahora reside en la CNMC como artífice del informe que ya realiza cada tres años sobre alfabetización mediática.

Europa ha tomado nota. En un entorno de amenazas híbridas, la integridad del espacio informativo se trata como una cuestión de seguridad democrática. Normas como la Ley de Servicios Digitales (Comisión Europea y Parlamento Europeo, 2022a), la Ley de Mercados Digitales (Comisión Europea y Parlamento Europeo, 2022b), el AI Act (Comisión Europea y Parlamento Europeo, 2024b) o la Ley Europea de Libertad de Medios (Comisión Europea y Parlamento Europeo, 2024a) empujan en esa dirección: transparencia, responsabilidad y derechos. Pero ninguna norma, por sí sola, cambia hábitos. Hace falta un pacto social: escuela, medios, plataformas, administraciones y ciudadanía remando a la vez.

La Ley Europea de Libertad de los Medios de Comunicación (EMFA, por sus siglas en inglés) pretende proteger la independencia de los medios de comunicación, reforzando las salvaguardias contra la injerencia política en las decisiones editoriales, así como promoviendo la transparencia de la propiedad de los medios de comunicación y de la asignación de la publicidad estatal. Pretende

defender el pluralismo de los medios de comunicación fomentando la financiación estable de los medios de servicio público y exigiendo a los Estados miembros que evalúen el impacto de las concentraciones del mercado de los medios de comunicación en el pluralismo y la independencia editorial. Se crea además un nuevo Consejo Europeo independiente de Servicios de Medios de Comunicación, compuesto por las autoridades nacionales de medios de comunicación, desde el que deberían impulsarse las acciones de alfabetización mediática de manera coordinada en la UE con las particularidades que cada una de las autoridades nacionales con competencias en la materia puedan determinar.

8.

COMPROMISOS DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

En el marco del plan propuesto por el Club Abierto de Editores (CLABE), los medios de comunicación aparecen como actores centrales. Su función se articula en torno a la autorregulación y la ética profesional, reforzando códigos deontológicos y sistemas de gobernanza que complementen a la regulación existente en el marco europeo y en el ámbito de Estado y de las Comunidades autónomas.

Antes de participar activamente en la alfabetización mediática, informacional y comunicaciones de la ciudadanía en su conjunto, los medios deben resolver algunos de los problemas que inciden directamente en la pérdida de confianza y de credibilidad.

La recuperación de la confianza es una pieza clave es la consolidación de órganos de defensa del usuario, capaces de canalizar reclamaciones y velar por una gobernanza editorial y financiera transparente. A ello se suman garantías efectivas de independencia editorial, imprescindibles para generar confianza ciudadana en un contexto de sobreabundancia informativa.

El plan de CLABE subraya también la necesidad de afrontar la precariedad laboral que afecta al sector. Para ello se contemplan tres vías: medidas legislativas, planes de ayudas públicas y programas de formación continua, con el fin de asegurar la estabilidad de los profesionales y la viabilidad de los proyectos periodísticos.

La propuesta de CLABE aboga igualmente por establecer foros de colaboración público-privada, tanto en el ámbito del ejercicio profesional como en el diseño de nuevos modelos de negocio. El horizonte es un ecosistema mediático renovado, sustentado en la sostenibilidad económica, la inversión en investigación y la personalización de la oferta informativa.

Los medios ya no pueden considerarse solo como canales de información, sino como instituciones sociales responsables de educar en competencias mediáticas, garantizar la calidad democrática y contribuir a un futuro informativo más sólido, ético y sostenible. Los medios son nodos de conocimiento compartidos que se convierte en inteligencia útil para la toma de decisiones gracias al fomento del diálogo y de la interacción social.

Si queremos que la ciudadanía comprenda la información, los medios debemos empezar por explicarnos por dentro. Ese es el sentido de los compromisos asumidos por los participantes en el Observatorio de Medios (2025): convertir la alfabetización mediática en prácticas visibles y comprobables.

Primero, quién manda y cómo decide. Cada cabecera se compromete a publicar su propiedad (quiénes son los dueños), la composición de sus órganos de gobierno y las reglas que blindan la independencia editorial frente a presiones internas o externas. Conocer el reparto de poder en un medio ayuda a detectar conflictos de interés y a valorar mejor sus decisiones.

Segundo, de dónde sale el dinero. Cuando la publicidad institucional o un anunciante supera un umbral relevante de ingresos, la transparencia es una exigencia. El objetivo no es señalar, sino

contextualizar: entender la economía de un medio permite leer sus contenidos con más criterio.

Tercero, cómo se hacen las noticias. Hay normas escritas sobre veracidad, contraste, respeto al honor e intimidad y gestión de conflictos de interés. Y, en un tiempo de herramientas generativas, un compromiso de uso responsable de la IA (UNESCO, 2022): qué hace la máquina, qué revisa una persona y cómo se marca en la pieza.

Cuarto, transparencia hacia la audiencia. Lo patrocinado se etiqueta sin rodeos, los errores se corrigen de forma visible y existen canales de atención (defensor del lector, quejas, sugerencias) para escuchar y responder.

Quinto, cumplimiento real. No basta con prometer: hay formación en ética, responsables identificados y canales confidenciales para alertar de incumplimientos. Y rendimos cuentas con datos verificables sobre audiencias e impacto, más allá del simple curriculum.

En suma, medios que se abren, se corrigen y se someten a reglas claras. Ese es el aporte decisivo a la alfabetización mediática que nos hemos dado las entidades pertenecientes al Observatorio de Medios con el objetivo de impulsar la gobernanza informativa y promover una gestión responsable de los riesgos de desinformación en las empresas, con el objetivo de contribuir a la creación de un ecosistema de información transparente, ético y confiable. Dar a la ciudadanía herramientas concretas para distinguir información fiable y participar de forma crítica en la conversación pública empieza porque el sector protagonista del ecosistema informacional trabaje bajo unos principios y unos estándares reconocibles.

9.

ESTADOS GENERALES DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN

Lo que propone CLABE, en el fondo, es eso: un pacto social para no dejar que la conversación pública se siga deteriorando; para que la ciudadanía pueda orientarse en medio del ruido y tomar decisiones en libertad; para que los medios recuperen credibilidad; para que las plataformas asuman responsabilidades y colaboren con otros agentes en el sistema mediático e informacional sin aplicar criterios excluyentes; y para que la administración haga un ejercicio de actualización dirigido a actuar al servicio de la ciudadanía en un contexto digital que construimos entre todos. No se trata de blindar un relato oficial, sino de mantener abierto el espacio donde chocan y conviven relatos distintos. Ese es el corazón de la democracia.

Consideramos necesaria la apertura de un encuentro con espíritu colaborativo y transparente según el modelo francés de Estados generales de la Información (EGI), con la misión de encontrar “nuevos equilibrios” en un panorama mediático en plena mutación y en un contexto de “desconfianza global”. Durante todo un año, los responsables del proyecto EGI han mantenido audiencias con decenas de periodistas, ciudadanos, editores y expertos en un proceso independiente y colaborativo. Los encuentros derivaron en un informe, presentado en el Consejo Económico, Social y Ambiental (CESE). El texto destaca la urgencia de salvaguardar el derecho a la información tanto para quienes la producen como para quienes la consumen. “Es la hora de salvaguardar el derecho a la información, para aquellos que la hacen. Y al desarrollo del derecho a la información para aquellos a quienes está destinada”, concluye.

El Plan AMIC propone precisamente eso: una política pública sostenida –con escuela, administración, empresas, medios y ciudadanía– que alinee transparencia, rendición de cuentas y resiliencia social frente a la desinformación. Supone pasar de las declaraciones a los compromisos verificables: estándares editoriales y financieros en los medios; formación y protocolos de comunicación claros en la administración; reglas de responsabilidad y apertura de datos en plataformas; y competencias críticas para toda la población. Este enfoque, coherente con las iniciativas europeas y con el marco UNESCO, pide además instrumentos de gobernanza estables (consejo nacional, métricas, auditorías) y una agenda de cooperación internacional.

Pero ninguna ley ni guía operará sola. Hace falta un pacto social por la integridad informativa que active incentivos, corrija asimetrías y recupere confianza. Por eso proponemos abrir un proceso a la manera de los Estados Generales de la Información: escuchar, medir, ensayar y ajustar con transparencia hasta fijar un estándar compartido. El objetivo es nítido: garantizar el derecho a la información, fortalecer el ecosistema que lo hace posible y dotar a la ciudadanía de las capacidades para orientarse y decidir en libertad.

27 | Impulsar la educación mediática en tiempos de desinformación: retos y desafíos en la era de la posverdad²⁶

Javier Marzal Felici, Universitat Jaume I, Castellón, marzal@uji.es

Roberto Arnau Roselló, Universitat Jaume I, Castellón, rarnau@uji.es

Maria Soler Campillo, Universitat Jaume I, Castellón, solerm@uji.es

Resumen

En este capítulo se presenta una reflexión sobre el papel de la educación mediática en el contexto actual de desinformación, circulación de discursos de odio y de polarización, en la llamada “era de la posverdad”. Tras una acotación crítica del concepto de “Alfabetización Mediática e Informacional”, se ofrece una reflexión sobre el papel esencial que está jugando el desarrollo de la

²⁶ El presente trabajo ha sido realizado en el marco del proyecto de investigación “Alfabetización mediática en los medios de comunicación públicos. Análisis de estrategias y procesos de colaboración entre medios e instituciones educativas en Europa y en España (AMI-EDUCOM)”, con código PID2022-13884NB-I00, bajo la dirección de Javier Marzal Felici (IP1) y Roberto Arnau Roselló (IP2), en el periodo 2023-2027.

regulación audiovisual para el impulso de la AMI, en especial de la Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia (CNMC) en el contexto español. A continuación, se plantea una reflexión sobre la necesidad de elaborar un mapa de medidas para el impulso de la AMI por sectores y ámbitos profesionales. En cuarto lugar, se ofrece una serie de reflexiones finales, entre las que se destaca el relevante papel que han de jugar las universidades, así como la regeneración política, para el impulso de la educación mediática.

Abstract

Promoting Media and Information Literacy in times of disinformation: challenges in a globalized world

This chapter presents a reflection on the role of media literacy in the current context of misinformation, hate speech, and polarization in the so-called “post-truth era.” After a critical assessment of the concept of “media and information literacy,” it reflects on the essential role that the development of audiovisual regulation is playing in promoting MIL, particularly by the National Commission on Markets and Competition (CNMC) in the Spanish context. Next, we reflect on the need to develop a roadmap of measures to promote AMI by sector and professional field. Fourthly, a series of final reflections are offered, among which the important role that universities have to play, as well as political regeneration, in promoting media education stands out.

1.

ACOTACIONES PREVIAS: EN TORNO AL CONCEPTO DE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL

Como paso previo, parece necesario detenernos a reflexionar sobre la expresión “Alfabetización Mediática e Informacional”, sus

variantes terminológicas y conceptualizaciones teóricas, con el fin de fijar el marco de trabajo de base sobre el que desarrollamos nuestra aproximación al estudio de este fenómeno.

En primer lugar, cabe destacar que, en la literatura científica internacional sobre alfabetización mediática, así como en el campo profesional de la comunicación y del audiovisual, se constata que la denominación más extendida es la de “Media and Information Literacy” (MIL), que se traduce por la expresión “Alfabetización Mediática e Informativa”. Si se atiende a las últimas publicaciones de la UNESCO, como *Pensar críticamente, hacer clic sabiamente. Currículum de Alfabetización Mediática e Informativa para Educadores y Estudiantes* (Grizzle, Wilson y Gordon, 2023), cabe hacer referencia a la existencia de un debate entre, al menos, tres escuelas de pensamiento. Por un lado, los que consideran que la alfabetización informativa es un campo de estudio muy amplio en el que se deben incluir la alfabetización mediática y la alfabetización digital; por otro, los que consideran que la alfabetización mediática incluye la alfabetización informativa y la alfabetización digital; en tercer lugar, los que consideran que la alfabetización digital incluye a la informativa y a la mediática. Grizzle, Wilson y Gordon señalan que “varios grupos internacionales de expertos convocados por la UNESCO han señalado la interrelación entre la información, los medios y las competencias digitales” (Grizzle, Wilson y Gordon: 2023: 11).

En un primer momento, puede parecer que estamos ante un problema simplemente terminológico, pero en realidad son expresiones que revelan formas diferentes de entender la comunicación. El término “información” remitiría a un conjunto organizado de datos de los que se extrae un determinado conocimiento, mientras que el término “digital” remitiría a la dimensión tecnológica, al conjunto de competencias instrumentales que permite el uso de los dispositivos. De este modo, el término “mediático” remite a los medios de comunicación –tradicionales, pero también a los

social media—, a su naturaleza como “mediadores” entre nosotros y el mundo. Como se señala en el citado informe,

... existe consenso en que la AMI, como término general, se refiere al compromiso de la ciudadanía con las formas de comunicación y contenido (información, entretenimiento, publicidad, información falsa y desinformación, etc.), cómo se producen, difunden, por quién; cómo las personas usan el contenido o no; cómo se involucran y entienden el significado y las operaciones de las bibliotecas, los museos y los proveedores de comunicaciones digitales, o no; con qué conocimientos, habilidades y actitudes evalúa críticamente la ciudadanía el contenido y los proveedores relacionados; y cómo las personas gestionan su interacción para distinguir y determinar sus compromisos con la información y otros tipos de contenido, medios y herramientas de comunicación digital para los resultados deseados en su vida personal, social, política, económica y cultural.

Grizzle, Wilson y Gordon, 2023: 12

Por otro lado, el *Informe sobre medidas de Alfabetización mediática desarrolladas en España en el periodo 2020-2022* de la CNMC señala que, para el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, “la alfabetización mediática forma parte de, entre otras, la competencia digital y la competencia en comunicación lingüística, que se abordan, de manera transversal, en el curriculum de las distintas áreas y materias de la Educación Infantil, la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato” (CNMC, 2023). De este modo, el Ministerio de Educación y FP considera que “la acreditación de la competencia digital docente asegura la inclusión de la formación del profesorado en el ámbito de la alfabetización mediática” (CNMC, 2023: 19). El sitio web de la Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa se refiere al área de trabajo de las “Alfabetizaciones Múltiples”, que define como “la comprensión, utilización y evaluación crítica de diferentes formas de información, incluidos los textos e imágenes, escritos, impresos o en versión electrónica”.

Como se puede constatar, la utilización de una expresión como “alfabetización múltiple” diluye absolutamente la idiosincrasia de la “alfabetización mediática”. Quizás, en este contexto se puede aplicar la máxima popular “lo que no se nombra no existe”, como cuando se reivindica el uso del lenguaje inclusivo: en este caso, la omisión de la expresión “alfabetización o educación mediática” en la propia Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) de 2020, no es “nada inocente”, y viene a confirmar el escaso interés del legislador por esta cuestión o, simplemente, que no se reconoce la importancia de este tema en el sistema educativo. No obstante, la LOMLOE sí hace referencia a la “comunicación audiovisual” y a la “competencia digital” como aspectos que deberán tratarse en todas las áreas de la educación primaria y de la educación secundaria, junto a la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la creación artística, el fomento de la creatividad y del espíritu científico, por tanto, como cuestiones que deberán tener así una presencia transversal en el curriculum del sistema educativo.

Mucho más concreta y pertinente nos parece la formulación de la definición de “Alfabetización mediática” que ofrece la Ley 13/2022, de 7 de julio, General de Comunicación Audiovisual, en su artículo 10, donde se afirma que la alfabetización mediática tiene como objetivo “desarrollar competencias, conocimientos, destrezas y actitudes de comprensión y valoración crítica que permitan a los ciudadanos de todas las edades utilizar con eficacia y seguridad los medios, acceder y analizar críticamente la información, discernir entre hechos y opiniones, reconocer las noticias falsas y los procesos de desinformación y crear contenidos audiovisuales de un modo responsable y seguro” (Artículo 10, apartado 2).

El citado documento de la UNESCO, *Pensar críticamente, hacer clic sabiamente. Currículum de Alfabetización Mediática e Informacional para Educadores y Estudiantes* (Grizzle, Wilson y Gordon, 2023), presenta un marco integral de competencias

necesarias para movernos por el ecosistema mediático actual, que está configurado tanto por los medios de comunicación tradicionales como por los nuevos medios, en cuyo contexto la adquisición de competencias digitales es absolutamente esencial. Se trata de una propuesta de curriculum muy completa y detallada, probablemente la más detallada y mejor estructurada que se ha publicado hasta la actualidad.

A propósito de la lectura de este informe de la UNESCO y desde nuestra perspectiva, consideramos necesario destacar una serie de cuestiones que nos parecen absolutamente fundamentales cuando se aborda el estudio del campo de la alfabetización mediática e informacional:

- Por un lado, la alfabetización mediática e informacional no sólo apela al conocimiento crítico de los discursos periodísticos como principal estrategia para combatir la desinformación y las *fake news*. En los discursos audiovisuales como la fotografía, el cine, la publicidad, la televisión o los videojuegos, entre otros, y más específicamente, en contextos como el entretenimiento y la ficción también circulan las desinformaciones y otros desórdenes de la comunicación, incluso con mayor capacidad de influencia y de penetración psicológica que en los mensajes periodísticos (Marzal, Azkunaga, Loriguillo y Sorolla, 2025).
- En segundo lugar, también es importante subrayar la necesidad de considerar la comprensión, el análisis y la valoración crítica de los mensajes publicitarios y de la comunicación corporativa como una parte esencial de la AMI, en tanto que es fundamental para formar consumidores conscientes y responsables. De este modo, el campo de la AMI debe incorporar el análisis crítico de la comunicación publicitaria, de la comunicación política, de la comunicación comercial y de la comunicación empresarial e institucional (Feijoo, Núñez-Gómez y Álvarez-Flores, 2025).

- Por otro lado, la alfabetización mediática e informacional no sólo se refiere a la comprensión crítica de los mensajes audiovisuales, sino también al desarrollo de capacidades necesarias para la elaboración de dichos mensajes: en la era de la hegemonía de las imágenes y de los discursos audiovisuales, la AMI implica también el conocimiento de las herramientas audiovisuales para la creación y producción de mensajes audiovisuales, en tanto que todos somos “prosumidores”, con capacidades creativas, pero también para la distribución de contenidos mediáticos. En este sentido, es necesario asumir que el consumo, la producción y el intercambio de contenidos se dispersan sistemáticamente a través de múltiples plataformas digitales y audiovisuales, por lo que la alfabetización mediática debe tener en cuenta la dimensión transmedia (Scolari, 2018).
- En cuarto lugar, nos hallamos en un contexto de convergencia tecnológica (Jenkins, 2008), de tal modo que cada vez es más difícil diferenciar entre viejos y nuevos medios o, más concretamente, los viejos medios se han adaptado a un nuevo ecosistema en el que los *social media* se han integrado en los medios clásicos, de manera que están profundamente interrelacionados, hasta el punto de que no pueden disociarse. En el nuevo ecosistema digital, es conveniente asumir que la proliferación de los bulos y las noticias falsas no es algo fortuito, sino que debe entenderse como parte del negocio de la comunicación del sistema mediático actual, en base a algoritmos que promueven y premian la difusión de contenidos falsos, que necesita ser estudiado y analizado críticamente (Rúas-Araújo y Fontenla-Pedreira, 2024).
- Así pues, la Alfabetización Mediática e Informacional debe entenderse como un amplio campo de trabajo que implica el conocimiento de una serie de dimensiones, entre las que destacan el acceso y búsqueda de información, la comprensión de los lenguajes audiovisuales, el conocimiento de las

tecnologías de la comunicación y de la información, el estudio de los procesos de producción y de creación, el análisis crítico de las políticas y estructuras del sistema audiovisual, de la ideología y valores que transmiten los medios, el estudio de los fenómenos de recepción y comprensión de los mensajes audiovisuales; la participación ciudadana; entre otros (Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce, 2012).

- En sexto lugar, la irrupción y rápido desarrollo de la Inteligencia Artificial (IA) en los medios y en los sistemas de información exige una adaptación urgente de la Alfabetización Mediática e Informativa, porque la IA puede contribuir a multiplicar el fenómeno de la desinformación, como puede constatarse con la aparición de los *deepfakes*, que posee una enorme capacidad para distorsionar la comprensión de la realidad y para impactar la privacidad y la ética del uso de los datos. El estudio del funcionamiento de los algoritmos es esencial para el desarrollo de una conciencia crítica, con el fin de promover una ciudadanía capaz de interactuar de forma informada y responsable con los sistemas automatizados (Frau-Meigs, 2024).
- Finalmente, como se viene advirtiendo desde hace más de una década, es esencial que la alfabetización mediática no se limite al desarrollo de las competencias digitales, y que éstas no se reduzcan a una dimensión tecnológica e instrumental, para lo que es fundamental recordar que el fin último de la educación mediática es el desarrollo del pensamiento crítico de los ciudadanos (Gutiérrez-Martín y Tyner, 2012; Sádaba y Feijoo, 2024).

Estas cuestiones señaladas están recogidas en la propuesta de curriculum del documento de la UNESCO antes citado, que nos parece muy completo y detallado (Grizzle, Wilson y Gordon, 2023).

No queremos finalizar este breve repaso del concepto de “alfabetización mediática e informacional” –que referiremos indistintamente como “alfabetización mediática”, “educación mediática” o “AMI”– sin hacer referencia al Reglamento Europeo sobre la Libertad de los Medios de Comunicación, conocido asimismo como EMFA (por sus siglas en inglés, *European Media Freedom Act*). Es importante destacar que la EMFA ha sido una ley aprobada en 2024 por una mayoría cualificada del Parlamento Europeo, con 467 votos a favor, de 720 votos posibles, gracias al apoyo del Partido Popular Europeo (Demócrata-Cristianos) y de la Alianza Progresista de Socialistas y Demócratas en el Parlamento Europeo, entre otras formaciones políticas.

El Reglamento señala que la “alfabetización mediática” se refiere a “las capacidades, el conocimiento y la comprensión que permiten a los ciudadanos utilizar los medios de comunicación con eficacia y seguridad, y que no se limitan al aprendizaje de herramientas y tecnologías, sino que tratan de dotar a los ciudadanos del pensamiento crítico necesario para discernir, analizar realidades complejas y reconocer la diferencia entre opiniones y hechos” (Consejo de la Unión Europea y Parlamento Europeo, 2024: 22). A destacar de esta ley europea, de obligada aplicación para los países miembros de la Unión Europea, que esta definición incide en el objetivo de la AMI como herramienta fundamental para que los ciudadanos adquieran las competencias necesarias para acceder, evaluar de forma crítica y producir información y contenidos mediáticos. En este sentido, el Reglamento Europeo sobre la Libertad de los Medios de Comunicación o EMFA promueve la alfabetización mediática prestando atención, entre otros aspectos, a las siguientes cuestiones:

- En primer lugar, este Reglamento Europeo establece medidas para salvaguardar la independencia editorial y la protección del trabajo de los periodistas. La alfabetización mediática debe servir para mejorar la capacidad crítica de

los ciudadanos para comprender y valorar los sesgos de la información.

- Por otro lado, el Reglamento Europeo exige una mayor transparencia en la propiedad de los medios de comunicación, en la asignación de la publicidad institucional por parte de las autoridades públicas y en la gobernanza de los medios de comunicación, públicos y privados. De este modo, al conocer quién está detrás de los medios y cómo se financian, la alfabetización mediática será de gran ayuda para que los ciudadanos puedan evaluar mejor los posibles sesgos y los intereses que pueden influir en los contenidos de los mensajes audiovisuales.
- En tercer lugar, el Reglamento Europeo de Libertad de los Medios de Comunicación incorpora algunas disposiciones específicas sobre la divulgación de contenidos generados por Inteligencia Artificial (IA) como el requisito de etiquetar y declarar el uso de sistemas de IA (como el uso de *deepfakes* o de textos automatizados), que refuerzan la alfabetización mediática al permitir que los usuarios puedan identificar con mayor facilidad los contenidos generados mediante algoritmos, una ayuda esencial para combatir la desinformación en estos momentos.
- Finalmente, el Reglamento Europeo introduce el derecho de los usuarios para personalizar la oferta de medios en sus dispositivos e interfaces, lo que permite un mayor control de los espectadores sobre las noticias y los contenidos que consumen. De este modo, el Reglamento favorece que los usuarios puedan explorar una diversidad de fuentes, y así se fomenta un consumo más amplio y diverso, que conecta con uno de los objetivos clave de la AMI.

Así pues, hemos visto que esta normativa europea, que ha entrado en vigor de forma completa el pasado 8 de agosto de 2025, introduce algunos instrumentos clave como la regulación del mer-

cado interior y la protección de la libertad de los medios de comunicación, esenciales para el empoderamiento de la ciudadanía, con el fin de que sea más crítica y esté mejor informada, lo que es una forma de promocionar la alfabetización mediática.

De este modo, en el sistema mediático europeo y español, en virtud de los cambios legislativos señalados, el papel de los reguladores audiovisuales pasa a ser absolutamente fundamental, de manera muy especial gracias a la alfabetización mediática, como veremos a continuación.

2.

EL MARCO DE LA REGULACIÓN AUDIOVISUAL Y EL DESARROLLO DE LA AMI: EL ROL DE LA CNMC Y DE LOS REGULADORES AUDIOVISUALES REGIONALES

De este modo, tanto la Ley General de Comunicación Audiovisual de 2022 como el Reglamento Europeo de Libertad de los Medios de Comunicación de 2024 son esenciales para el desarrollo e impulso de la Alfabetización mediática en nuestro país, como hemos visto.

En primer lugar, hay que destacar que la autoridad regulatoria del sistema audiovisual español, a nivel estatal, corresponde a la Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia (CNMC), que desarrolla una amplia actividad en diferentes sectores como el sector aeroportuario, la energía, el sector ferroviario, el sector postal, las telecomunicaciones, los servicios digitales, los medios de comunicación y el sector audiovisual. Entre las funciones que la CNMC desarrolla en la supervisión del mercado de la comunicación audiovisual se destacan las siguientes tareas, como recoge la web de esta institución: el control de contenidos en relación a la normativa en materia de protección de menores, publicidad y accesibilidad; la gestión de quejas o denuncias sobre contenidos

audiovisuales que puedan ser inadecuados o contrarios a la ley; la vigilancia del cumplimiento de la Corporación RTVE como servicio público; el cumplimiento de la accesibilidad a los contenidos por los prestadores de servicios de comunicación audiovisual; la resolución de conflictos relacionados con la cesión de canales de radio y televisión o el acceso a recintos deportivos; la elaboración de expedientes sancionadores, de informes y la resolución de consultas; la formulación de requerimientos a los prestadores de servicios audiovisuales, cuando sea necesario; el control del cumplimiento de la promoción de obra europea; el seguimiento de medidas de alfabetización mediática que prestadores, organizaciones y todos los agentes implicados ponen en marcha en España; y, finalmente, el fomento de la igualdad de género y el análisis de la representación de las mujeres en los servicios de comunicación audiovisual de ámbito estatal. Por tanto, la CNMC es una organización que posee una estructura muy compleja, que ha de desarrollar una ingente cantidad de trabajo de supervisión y control de múltiples mercados y sectores profesionales. En lo que respecta al mercado de la comunicación audiovisual, es necesario subrayar que la CNMC tiene competencias de carácter estatal, si bien las comunidades autónomas tienen competencias en materia audiovisual en su ámbito territorial.

Una de las principales novedades de la Ley 13/2022 es su artículo 10, que emplaza a los reguladores audiovisuales la obligación de velar por “la adquisición y el desarrollo de las capacidades de alfabetización mediática”

Artículo 10. Alfabetización mediática.

1. La autoridad audiovisual competente, los prestadores del servicio de comunicación audiovisual, los prestadores del servicio de comunicación audiovisual comunitario sin ánimo de lucro y los prestadores del servicio de intercambio de vídeos a través de plataforma, en cooperación con todas las partes interesadas, incluidas las organizaciones, asociaciones, colegios y sindicatos profesionales del ámbito de la comunicación y el periodismo, adoptarán medidas para la adquisición y el desarrollo de las ca-

pacidades de alfabetización mediática en todos los sectores de la sociedad, para los ciudadanos de todas las edades y para todos los medios, y evaluarán periódicamente los avances realizados.

Ley 13/2022: 16

En este mismo artículo, en el apartado 10.5, se señala que “la autoridad competente de ámbito estatal elaborará un informe cada tres años sobre las medidas impulsadas y su eficacia” (Ley 13/2022: 16). De este modo, la CNMC es la entidad reguladora del ámbito audiovisual que debe realizar este seguimiento a nivel estatal, mientras que las comunidades autónomas lo harán de sus respectivos territorios. Así, el *Informe sobre medidas de Alfabetización mediática desarrolladas en España en el periodo 2020-2022* de la Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia (CNMC), completado en 2023, ofrece una revisión de las medidas adoptadas por los prestadores de servicios audiovisuales de ámbito estatal, que recoge además:

- las medidas desplegadas por los prestadores de ámbito autonómico y local,
- las emprendidas por las entidades sin ánimo de lucro,
- la financiación pública destinada al desarrollo y promoción de la alfabetización mediática,
- así como el despliegue de estas medidas en el ámbito educativo y la implicación legislativa a todos los niveles.

El Informe ofrece los resultados a 30 requerimientos de información realizados a diferentes instituciones y organismos, con el fin de recopilar las medidas de alfabetización mediática desplegadas a nivel estatal, otorgando un especial protagonismo a las medidas desplegadas en el ámbito educativo (CNMC, 2023). De este modo, el informe recoge medidas para el desarrollo de la alfabetización mediática de las siguientes entidades y organizaciones:

- Administraciones públicas (Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, Ministerio de Educación y Formación Profesional, Ministerio de Universidades)

- Autoridades de regulación audiovisual de ámbito autonómico (Consejo Audiovisual de Andalucía, Consell Audiovisual de Catalunya, Consell de l'Audiovisual de la Comunitat Valenciana)
- Organismos competentes de regulación audiovisual de ámbito autonómico (resto de comunidades autónomas que no tienen una autoridad independiente)
- Otros organismos (INCIBE, Instituto Nacional de Ciberseguridad; Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad –ONTSI–; Red.es)
- Corporación RTVE, la corporación pública estatal de radio y televisión
- FORTA, la Federación de Organismos de Radio y Televisión Autonómicos, asociación de 12 entes públicos de radio y televisión de las comunidades autónomas que poseen medios de comunicación públicos
- Organizaciones sin ánimo de lucro (Alfa-Media, AUC, Fundación FAD Juventud, OCTA –Observatorio de Contenidos Televisivos y Audiovisuales–, UTECA –Unión de Televisión Comercial en Abierto–)

Además, el Informe de la CNMC de 2023 recoge las medidas y acciones que han sido declaradas por los operadores audiovisuales públicos y privados de ámbito estatal en 2022. De forma muy resumida y esquemática, podemos destacar las siguientes cuestiones:

- Por un lado, se constata que muchas entidades y organismos no han facilitado una información clara y detallada sobre las medidas tomadas para impulsar la Alfabetización mediática.
- En segundo lugar, el Ministerio de Educación y Formación Profesional destaca las iniciativas dirigidas a impulsar la formación del profesorado y las iniciativas para desarrollar las “competencias digitales docentes”, que quedan así equiparadas a las “competencias mediáticas”.

- Entre las acciones propuestas, destacan muy especialmente las campañas y medidas adoptadas por la Fundación Atresmedia, desde la “Reorientación de la misión y fines de la Fundación Atresmedia hacia la Alfabetización Mediática e Informativa”, los “Premios Educativos ‘Mentes AMI’”, el Encuentro educativo ‘Mentes AMI’, “Busca tu causa y dale Efecto MIL”, la campaña “Levanta la cabeza”, etc., hasta la creación de contenidos de AMI como AMIBOX, disponible en Atresplayer.
- Algunas entidades como el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades no han presentado ninguna medida puesta en práctica, probablemente porque este Ministerio carece de información concreta sobre acciones desarrolladas en favor de la Alfabetización mediática en los centros universitarios. Sin duda, las universidades son uno de los agentes más activos en la implementación de medidas para impulsar la AMI, a través de decenas de iniciativas que se están desarrollando de forma continuada.
- Por otra parte, en la descripción de las medidas adoptadas por la Corporación RTVE, se refiere la creación de la Cátedra RTVE UJI de “Cultura Audiovisual y Alfabetización Mediática” en diciembre de 2021 en la Universidad Jaume I de Castellón, así como a la red de Cátedras universitarias RTVE, a la creación del Plan de Transformación de RTVE, a las Campañas mensuales de Valores de Clan y al Proyecto AMI. Salta a la vista que la Corporación RTVE no aportó una relación completa y detallada de los programas y piezas audiovisuales, producidas y emitidas por la propia entidad en los últimos años. Entre otros, destaca la puesta en marcha de proyectos relacionados con la alfabetización mediática como “Brigada Tech” (2023), un programa de infoentretenimiento dirigido principalmente a personas mayores con el objetivo de reducir la brecha digital, o el Proyecto Haz, una plataforma de formación online desarrollada por RTVE

que ofrece un amplio catálogo de cursos de formación para público general y especializado.

Por otra parte, en el ámbito autonómico, destaca el Consell Audiovisual de Catalunya (CAC), organismo que nació el año 2000, y que ha venido desarrollando una intensa actividad como regulador y supervisor del sistema audiovisual catalán. Entre otras acciones, destaca la publicación de numerosos informes técnicos y profesionales, la edición de la revista *Quaderns del CAC*, además de una intensa actividad en el campo de la supervisión del sector audiovisual catalán. La *Memòria Anual del Consell Audiovisual de Catalunya 2023*, publicada en 2024 (última memoria que hemos podido consultar), subraya la relevancia de varias acciones para el impulso de la educación mediática, como la “Plataforma para la educación mediática”, constituida en 2019, y creada para servir de espacio de coordinación entre representantes de colegios y asociaciones profesionales; entidades, asociaciones y fundaciones del campo de la educación formal y no formal; asociaciones de medios de comunicación y empresas que trabajan en el campo de la educación mediática y contribuyen al conocimiento de los objetivos y actividades que realiza cada uno de los colectivos; expertos destacados del mundo académico; grupos de investigación universitarios, académicos y profesores; atendiendo especialmente a la necesidad de suscitar actitudes críticas. El Pleno de la Plataforma se reunió 2 veces al año, durante 2023 para hacer un seguimiento del trabajo que desarrollan 3 grupos de trabajo: un grupo de colaboración entre los centros educativos y del ocio y medios de comunicación locales; otro grupo de uso responsable de las pantallas; y un tercer grupo sobre desinformación, que trabajó en la difusión de la agenda de actividades vinculadas a la alfabetización mediática, organizadas por miembros de la Plataforma, como la Semana de la Alfabetización Mediática e Informativa de la UNESCO (en la última semana de octubre de cada año).

En segundo lugar, el Consell Audiovisual de Catalunya desarrolla, desde 2018, el programa *eduCAC* un programa de educación en comunicación, que se ocupa de promover la educación mediática en los ámbitos educativos formales e informales. Entre sus objetivos fundamentales, destacan los siguientes:

- Potenciar el conocimiento del lenguaje audiovisual, e impulsar buenos hábitos en el consumo audiovisual de niñ@s y jóvenes, a través de herramientas y actividades para la comunidad educativa;
- Fomentar los conocimientos y las habilidades de comprensión que permiten a las personas utilizar con eficacia y seguridad los medios;
- Posicionar al CAC como una institución referente en el fomento del conocimiento de los lenguajes audiovisuales y en la formación de ciudadanos/as críticos/as con el consumo de los contenidos audiovisuales.

Hasta el momento, el programa *eduCAC* ha generado 12 unidades didácticas para fomentar el consumo crítico de los medios –centrados en la información, el entretenimiento, la publicidad y buenas prácticas en el uso de internet–; 3 itinerarios transversales para trabajar los valores en las aulas; 4 proyectos de aula para poner en práctica los conocimientos aprendidos; 4 módulos instrumentales de apoyo para los profesores para desarrollar actividades prácticas para el profesorado que lo necesite; y numerosas actividades de formación del profesorado, entre otras.

En tercer lugar, el Consell Audiovisual de Catalunya ha organizado los Premios *eduCAC*, que en 2024 llegó a su vigésima edición. Los Premios *eduCAC* se dividen en tres categorías: una primera dirigida a los centros educativos (desde el segundo ciclo de la educación primaria a la educación secundaria); una segunda categoría para premiar trabajos de investigación de estudiantes de bachillerato; y una tercera categoría dirigida al profesorado.

Por último, el CAC desarrolla diferentes líneas de actuación en el campo de la investigación, un planteamiento fundamental para conocer las tendencias del sector audiovisual. Además del *Informe sobre l'audiovisual a Catalunya*, el CAC publica el *Butlletí d'Informació sobre l'Audiovisual a Catalunya (BIAC)*, con una periodicidad cuatrimestral, y la *Estadística de l'audiovisual a Catalunya*, que se publica una vez al año. Por otro lado, destaca la publicación de la revista *Quaderns del CAC*, que se publica una vez al año. Los Premios CAC a la investigación sobre comunicación audiovisual han llegado en 2025 a su trigésimosexta edición, lo que da cuenta de la madurez y arraigo de esta convocatoria. Otros aspectos recogidos en la Memoria anual del CAC de 2023 se refieren al “Mapa de radios y televisiones”, un documento que actualiza la información sobre las emisiones de radio (FM) y los canales de TV (TDT), considerando las emisoras y canales de titularidad pública y privada.

Por su parte, el Consejo Audiovisual de Andalucía, organismo nacido en 2005, es la autoridad audiovisual independiente de la comunidad autónoma andaluza, que trata de garantizar el respeto de los derechos, libertades y valores constitucionales y estatutarios en el ámbito de los medios de comunicación. Entre las principales acciones que desarrolla el Consejo Audiovisual de Andalucía (CAA) para fomentar la alfabetización mediática se pueden destacar:

- Los Premios Andaluces “El Audiovisual en la Escuela”. Se trata de la convocatoria anual de un concurso dirigido a estudiantes de primaria, secundaria y bachillerato para fomentar la creación audiovisual y el pensamiento crítico sobre los medios. Hasta el momento lleva 11 ediciones, y su finalidad es fomentar la alfabetización mediática en los centros docentes andaluces, lo que constituye un ejemplo de colaboración con la administración educativa. Los premios escenifican “los beneficios o los riesgos actuales de la exposición de los jóvenes a todo tipo de contenidos, redes y formatos que encuentran al otro lado de los móviles y otros dispositivos di-

giales (...), así como el uso de los medios de comunicación audiovisual para el desarrollo del conocimiento y la capacidad crítica”.

- La Red Andaluza de Entidades y Medios por la Alfabetización Audiovisual (RAEMAV) es una plataforma que agrupa a diversas entidades y medios para coordinar y potenciar las iniciativas de alfabetización mediática en la comunidad autónoma.
- Otra iniciativa educativa es “De gira por los colegios. En busca de miradas críticas”. Se trata de una actividad que lleva expertos a los centros educativos para promover la reflexión entre los jóvenes sobre los mensajes que reciben a través de los medios audiovisuales.
- Los talleres “Mayores con WiFi” constituyen un programa formativo dirigido a personas mayores, que se imparte en las universidades públicas andaluzas, con el objetivo de reducir la brecha digital y fomentar un uso seguro y crítico de las redes e internet.
- La publicación de Guías y Recomendaciones consiste en la elaboración y difusión de documentos con pautas y consejos para padres, tutores y educadores sobre el fomento de la alfabetización mediática, la protección de menores y el uso responsable de las pantallas, como es el caso de la *Guía de buen uso del móvil* (Consejo Audiovisual de Andalucía, 2024), la publicación anual del *Barómetro Audiovisual de Andalucía*, un estudio que analiza los hábitos y percepciones de los andaluces en relación con los medios de comunicación audiovisuales, o la publicación de la revista científica *Cuadernos del Audiovisual*, que ha publicado hasta la fecha 14 números.
- La organización de eventos Foros y Jornadas, como el foro “Enfoques” y jornadas de debate con expertos en comunicación, educación y tecnología para analizar los desafíos de la alfabetización mediática en el entorno digital y combatir

la desinformación. Entre los últimos que ha organizado el CAA, se debe referir la Jornada CAA 2025 “Alfabetización mediática: vacuna contra la desinformación y esperanza para el periodismo”, celebrada el pasado 27 de mayo en el Parlamento de Andalucía.

- El CAA colabora habitualmente en la celebración de Festivales y de eventos en las Universidades, como el Festival de Cine Europeo de Sevilla y en la organización de actividades académicas y profesionales con los centros universitarios y las asociaciones profesionales del mundo de la comunicación.
- Finalmente, cabe subrayar la organización y desarrollo de proyectos y actividades sobre temas de gran relevancia y actualidad como el impacto de la Inteligencia Artificial en el sistema mediático y su impacto en la sociedad (Del Postigo y Ramírez-Alvarado, 2025: 11-20).

Finalmente, nos parece oportuno destacar la actividad desarrollada por el regulador audiovisual valenciano, el Consell de l'Audiovisual de la Comunitat Valenciana (CACV), nacido en 2022, cuya creación estaba prevista desde hace 40 años en el propio Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana (Ley Orgánica 5/1982). Como los otros reguladores audiovisuales, el CACV se ocupa de la supervisión y control del contenido emitido por los medios de comunicación públicos como À Punt Mèdia y los operadores privados con licencias de emisión en la Comunidad Valenciana; de velar por los derechos, libertades y valores protegidos en la Constitución y en el Estatuto de Autonomía, en especial sobre la protección de la infancia y la juventud y la promoción de la igualdad; la emisión de informes y recomendaciones como la redacción de un informe anual de actividades y análisis de la comunicación y el sector audiovisual en la Comunidad Valenciana; del asesoramiento del parlamento y del gobierno valenianos en materia audiovisual; de la gestión de los procesos de adjudicación de licencias y la vigilancia del sistema audiovisual valenciano; y

del fomento de la lengua y cultura valencianas en los medios de comunicación del territorio.

Entre las acciones desarrolladas para impulsar la alfabetización mediática hay que destacar la creación de la Cátedra Interuniversitaria de Análisis y Prospectiva del Audiovisual que ha impulsado el CACV desde 2023, con sede en las cinco universidades públicas de la Comunidad Valenciana y la Cátedra Interuniversitaria de Cultura Audiovisual, impulsada también por el CACV, al mismo tiempo, con sede en dos universidades privadas con estudios superiores de comunicación en la Comunidad Valenciana. De este modo, siete universidades valencianas colaboran regularmente con el Consell de l'Audiovisual de la Comunitat Valenciana, un planteamiento muy singular en el panorama nacional e, incluso, internacional, porque estos centros de enseñanza superior están así comprometidos a desarrollar actividades formativas, investigaciones y acciones de difusión sobre el campo de la comunicación y del sector audiovisual de la Comunidad Valenciana que dará importantes frutos en pocos años. La red de universidades colabora cada año con el CACV en la elaboración del *Informe de la Comunicación y el sector audiovisual en la Comunitat Valenciana*. En los Informes anuales de 2023 y 2024, se ofrece información específica sobre la situación de la educación mediática en el sistema educativo español y valenciano. En estos documentos, se constata que la LOMLOE, la Ley de Educación de carácter estatal aprobada en 2020, ha presentado graves carencias en el campo de la alfabetización mediática e informacional, al no haberse previsto la obligatoriedad de impartir contenidos de AMI en el curriculum, de manera específica, desde la educación infantil hasta el bachillerato, una situación que ha sido subrayada por diversos investigadores (Pérez-Femenía e Iglesias-García, 2022; Gil y Marzal-Felici, 2023), si bien se recoge la existencia de iniciativas y actividades complementarias en numerosos centros educativos de la Comunidad Valenciana para impulsar la educación mediática. En la actualidad, es habitual el desarrollo de talleres, conferencias y charlas que imparten expertos

de la policía, profesionales de la comunicación o de asociaciones relacionadas con la educación mediática como Alfa-Media o ACI-COM, entre otras. Asimismo, es necesario destacar la publicación del Informe *Els discursos d'odi: llibertat d'expressió, xarxes socials i esfera pública* (CACV, 2024b) y del documento *Recomendaciones referidas al Informe: Los discursos de odio: libertad de expresión, redes sociales y esfera pública* (CACV, 2024c). Ambos estudios, elaborados por el Consell de l'Audiovisual de la Comunitat Valenciana, ponen de manifiesto la necesidad de fomentar la educación mediática de la ciudadanía, en especial entre los más jóvenes, para que puedan defenderse ante la proliferación de este tipo de discursos que pone en peligro la propia convivencia democrática.

Si bien es cierto que España no cuenta con la existencia de un Consejo Audiovisual, de carácter Estatal, como es habitual en todos los países de nuestro entorno, situación que ha sido denunciada por estudiosos de referencia como Miquel de Moragas Spà, Enrique Bustamante, Ramón Zallo o Emili Prado, entre otros, la Ley 13/2022 ha previsto la creación de un Grupo de Autoridades de Supervisión para los Servicios de Comunicación Audiovisual (GASCA), integrando así al supervisor estatal, la CNMC, y a las autoridades independientes de ámbito autonómico (CAC, CAA y CACV), además de los representantes del resto de comunidades autónomas. Nos consta que el GASCA es una entidad muy activa que está desarrollando una intensa actividad en estos últimos años.

Finalmente, hay que destacar la creación de la Plataforma Europea de Reguladores del Audiovisual (EPRA), nacida en 1995, con el fin de promover la cooperación entre los reguladores del sector audiovisual europeos. Se trata de una red de cooperación, intercambio de información, de estudios de casos y de mejores prácticas que agrupa a 55 reguladores europeos. Desde 2008, la alfabetización mediática figura regularmente en la agenda de las reuniones de la Plataforma Europea de Autoridades Reguladoras Audiovisuales (EPRA). En 2019, la EPRA creó el grupo de trabajo

EPRA MIL, cuyo objetivo es desarrollar vínculos sólidos entre los reguladores para compartir experiencias, aprender unos de otros, apoyar nuevas iniciativas, fomentar vínculos duraderos y promover la publicación de guías y estudios sobre alfabetización mediática. Por otra parte, también es necesario referir la creación en 2010 de la Plataforma de Reguladores del Sector Audiovisual de Iberoamérica (PRAI), surgida para el intercambio de experiencias y recursos, coordinación de actuaciones y eventos, y especialmente con el objetivo de generar un espacio académico y de investigación que sirva de base para la toma de decisiones regulatorias. Actualmente, la PRAI está integrada por organismos reguladores e instituciones de similares características de Argentina, Chile, España, Perú, Portugal, Ecuador, México, Colombia y Brasil; además de Costa Rica y Marruecos en calidad de miembros observadores. Esta plataforma creó en 2018 unos grupos de trabajo sobre diferentes materias, entre las cuales figura el Grupo de Trabajo sobre Alfabetización mediática e informacional, cuya actividad coordina el Consell Audiovisual de Catalunya.

Así pues, se puede constatar que los reguladores audiovisuales son, en estos momentos, tanto a nivel nacional como nivel internacional, uno de los agentes más activos del sistema mediático, que mayor impulso está ofreciendo al desarrollo de la Alfabetización Mediática e Informacional.

3.

MAPA DE MEDIDAS PARA IMPULSAR LA AMI

Como hemos visto, el marco jurídico actual ha llevado a que los reguladores audiovisuales sean, en estos momentos, los principales impulsores de la alfabetización mediática, a nivel nacional e internacional, junto a las administraciones educativas. En los últimos años, se constata un creciente interés por la determinación

de estrategias, medidas e iniciativas para implementar la alfabetización mediática, en especial desde la UNESCO y diferentes instituciones y organismos relacionados con el campo de la regulación, de la educación y de la comunicación.

La Tabla 01 recoge los Informes realizados por algunos de los reguladores audiovisuales de algunos países de nuestro entorno como Francia, Bélgica (Valonia), Portugal, España, Reino Unido e Italia, ordenados cronológicamente por orden de publicación. En algunos casos, se trata de informes específicos sobre las medidas adoptadas en alfabetización mediática por las diferentes administraciones y agentes del sistema audiovisual. Se considera que la presentación de esta tabla puede servir para comparar, de un simple vistazo, el trabajo que realizan una selección de reguladores audiovisuales europeos en su labor de seguimiento y evaluación periódica de las medidas adoptadas para la adquisición y el desarrollo de las capacidades de alfabetización mediática. Se trata de una selección de 8 documentos que presentan estructuras diferentes, aunque con muchos puntos comunes, y que tratan de cumplir con la obligación de la Directiva (UE) 2018/1808 de servicios de comunicación audiovisual, que deben presentar los 27 países miembros de la Unión Europea, cuyos 32 informes (algunos disponibles también en inglés) se pueden descargar en este enlace. Se ha incluido el informe OfCom del Reino Unido, porque el regulador británico es uno de los más veteranos del mundo, y nos parece que es un referente a tener en cuenta. También se han incluido las referencias a los informes de la CNMC de 2022/23 y 2025, porque incorporan numerosas medidas de todos agentes del sistema mediático. Las referencias completas de estos informes han sido incluidas en el apartado final de esta obra colectiva, *La alfabetización mediática e informacional en la era de la desinformación. Retos y propuestas de desarrollo*.

Tabla 01.
*Informes realizados por los reguladores audiovisuales
sobre alfabetización mediática de Francia, Bélgica (Valonia),
Portugal, España, Reino Unido e Italia.*

Nº	DOCUMENTO	AÑO
1	<i>L'éducation aux médias et à l'information. Rapport sur l'exercice 2020-2021 / La alfabetización mediática e informacional. Informe del ejercicio 2020-2021 (CSA-Francia, 2021)</i>	2021
	El informe del regulador francés, del Consejo Superior Audiovisual, recoge las iniciativas más destacadas de los medios de comunicación en el campo de la alfabetización mediática e informacional, que también sirve para facilitar el intercambio entre todos los actores de la educación en medios de comunicación e información con el fin de fomentar aún más las acciones comunes y ampliar así su alcance.	
2	<i>Avis 02-21 du Collège d'avis sur le plan d'Education aux Médias / Dictamen 02-21 del Colegio Asesor sobre el Plan de Educación en Medios de Comunicación (CSA-Valonia Bruselas, 2021)</i>	2021
	Este documento confirma que el Consejo Superior del Audiovisual de Valonia (Bélgica) se ha asociado al Plan global de educación mediática que ha desarrollado el gobierno de la Federación Valonia-Bruselas	
3	<i>Relatório de Regulação 2021 (ERC, 2022)</i>	2022
	Este extenso informe de la Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC) de Portugal incluye, entre sus actividades regulatorias, un balance sobre la desinformación y los medios digitales, sobre la protección de los menores en los medios, así como las actividades de alfabetización mediática que han desarrollado las administraciones educativas, los proveedores de servicios audiovisuales	

Nº	DOCUMENTO	AÑO
4	<i>Informe sobre medidas de alfabetización mediática adoptadas por los prestadores audiovisuales de ámbito estatal (CNMC, 2022)</i> <i>Informe sobre medidas de alfabetización mediática desarrolladas en España en el periodo 2020-2022 (CNMC, 2023)</i>	2022-2023
	La Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia presentó en 2022 un primer informe en el que se recogían las medidas de alfabetización mediática que habían aportado algunos prestadores audiovisuales. Como el número de entidades que enviaron la información a la CNMC era bastante bajo, se preparó en 2023 un segundo informe mucho más actualizado y completo. En este informe de 2023, se han incluido actividades de participación y sensibilización, incluidos los planes de alfabetización mediática –desarrollados por entidades públicas a nivel estatal, por los reguladores audiovisuales autonómicos y las administraciones autonómicas, por organizaciones sin ánimo de lucro y por las administraciones educativas (estatal, autonómico y local)–, así como las medidas desarrolladas por los prestadores de servicios de comunicación audiovisual de ámbito estatal y de ámbito autonómico, privados y públicos.	
5	<i>Literacia mediática em Portugal. 1º Relatório ao abrigo do n.º 2 do artigo 33.º A da Diretiva (UE) dos Serviços de Comunicação Social Audiovisual 2020-2022 / Alfabetización mediática en Portugal. Primer informe en virtud del artículo 33 bis, apartado 2, de la Directiva (UE) sobre servicios de comunicación audiovisual 2020-2022. (ERCS, 2023)</i>	2023
	El informe del regulador portugués recoge las medidas jurídicas y políticas para la promoción y desarrollo de competencias mediáticas, las medidas organizativas adoptadas, la financiación pública y otros mecanismos de financiación en alfabetización mediática, así como las actividades de participación sensibilización y formación en educación mediática.	
6	<i>Media Literacy by Design. Best-Practice Principles for On-Platform Interventions to Promote Media Literacy (OfCom, 2024c)</i>	2024
	Este documento recoge las intervenciones en las plataformas para promover la alfabetización mediática, analiza cómo los servicios regulados abordan la alfabetización mediática en ellas y establece una lista no exhaustiva de principios de buenas prácticas sobre cómo las redes sociales, las búsquedas, los servicios de intercambio de vídeos y los juegos pueden promover la alfabetización mediática.	

Nº	DOCUMENTO	AÑO
7	<i>I Fabbisogni do Alfabetizzazione Mediatica e Digitale. Report di Ricerca / Las necesidades de alfabetización mediática y digital (AGCOM, 2025)</i>	2025
	El informe del regulador italiano identifica las principales necesidades de alfabetización digital y mediática de la población italiana, basada en una encuesta realizada a más de 7.000 personas. Se analiza la disponibilidad de dispositivos tecnológicos de la población, la frecuencia de acceso a internet y las principales actividades realizadas en línea. El segundo capítulo identifica las necesidades de alfabetización digital y mediática. El tercer capítulo explora el tema de la alfabetización algorítmica. Finalmente, el cuarto capítulo se centra en políticas y propuestas operativas para intervenciones de alfabetización mediática.	
8	<i>Informe sobre medidas de alfabetización mediática desarrolladas en España en el periodo 2023-2025 (CNMC, 2025)</i>	2025
	Este informe recoge las medidas de alfabetización mediática que han desarrollado en el periodo 2023-2025 las entidades públicas a nivel estatal, los reguladores audiovisuales autonómicos y las administraciones autonómicas, organizaciones sin ánimo de lucro y las administraciones educativas (estatal, autonómicas y locales)–, así como los prestadores de servicios de comunicación audiovisual de ámbito estatal y de ámbito autonómico, privados y públicos. El Informe recoge más de 500 medidas para el impulso de la AMI en total.	

Fuente: Elaboración propia.

Al margen de estos ocho documentos realizados por los reguladores, cabe destacar que en los últimos hemos asistido a la publicación de numerosos informes, estudios y publicaciones en los que se incluyen medidas para promocionar e impulsar la alfabetización mediática e informacional. Sin ser demasiado exhaustivos, se incluyen a continuación, en la Tabla 02, veinte documentos publicados entre 2018 y 2025, en los que se recogen medidas para impulsar la alfabetización mediática, de diferentes entidades, organismos y organizaciones. Esto nos permite tomar conciencia de la extraordinaria actividad que se viene desarrollando en el campo de la alfabetización mediática e informacional. Se constata que este número de informes y estudios que incluyen medidas para impulsar la AMI ha crecido enormemente entre 2024 y 2025. Y

es probable que nos hayamos dejado fuera algunos estudios aparecidos en estos años.

Tabla 02.

Selección de informes realizados por diversas organizaciones, instituciones y entidades sobre alfabetización mediática nacionales e internacionales.

Nº	DOCUMENTO	AÑO
1	<i>Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula</i> (Scolari, 2018)	2018
	El proyecto de investigación Transmedia Literacy ofrece un análisis de las competencias transmedia de los adolescentes y de las estrategias de aprendizaje informal, entendiendo que el alfabetismo transmedia constituye una parte relevante de la alfabetización mediática. Esta obra proporciona una colección de fichas didácticas para trabajar con los estudiantes en las aulas de secundaria y bachillerato.	
2	<i>Media and Information Literacy in Journalism. A Handbook for Journalists and Journalism Educators / Alfabetización mediática e informacional en periodismo. Manual para periodistas y docentes de periodismo</i> (Muratova, Grizzle y Mirzakhmedova, 2019)	2019
	Este es un manual publicado por la UNESCO dirigido a periodistas y a formadores de periodistas que ofrece pautas, recomendaciones, ejercicios y casos de estudio para mejorar la alfabetización mediática e informacional de los futuros periodistas.	
3	<i>El consumo y uso de dispositivos móviles y Apps por los niños y las niñas de la generación Alpha en España</i> (Núñez Gómez, Ortega Mohedano y Monguá Monsalve y Paul Larrañaga, 2020)	2020
	Este estudio proporciona información muy útil sobre los hábitos de consumo de los jóvenes nacidos a finales de la primera década del siglo XXI, conocidos como “generación Alpha”, cómo emplean los teléfonos y tabletas sobre todo para ver vídeos a través de las redes sociales Tik Tok y YouTube, para jugar con videojuegos, casi siempre de forma online, lo que permite diseñar acciones para desarrollar la AMI.	

Nº	DOCUMENTO	AÑO
4	<i>El Libro Blanco de la influencia responsable</i> (SanMiguel et al., 2021)	2021
	Esta obra, desarrollada por iniciativa de ICMedia, Federación de Asociaciones para la Calidad de los Medios, en colaboración con ISEM Fashion School, ConEse Consulting y NewLink Spain, tiene como objetivo promover la influencia responsable en las redes sociales, definir el ecosistema de la influencia e identificar las palancas que impulsan la confianza en los influencers, que desvela algunas claves para el desarrollo de la AMI en este ámbito.	
5	<i>Informe sobre alfabetización mediática: contexto actual, legislación, casos de éxito, herramientas y recursos, y percepción y propuestas de especialistas y profesores</i> (Cucarella, 2022)	2022
	Este informe editado por la Fundación Luca de Tena recopila propuestas, recursos y soluciones sobre alfabetización mediática, tomadas de diferentes países y organismos supranacionales de los sistemas educativos, de los profesionales de los medios y de la sociedad civil. Tras un análisis de la legislación europea e internacional, se describen 14 casos de éxito de alfabetización mediática, 7 categorías de recursos y herramientas sobre AMI, además de 10 entrevistas a expertos y de los resultados de una extensa encuesta a profesorado de primaria y secundaria.	
6	<i>How It Started, How It is Going: Media Literacy Index 2022 / Cómo empezó, cómo va: Índice de alfabetización mediática 2022</i> (Lessenski, 2022)	2022
	El informe que publica el European Policies Initiative presenta una evaluación de la vulnerabilidad de 41 países europeos a las “noticias falsas” y fenómenos relacionados, empleando indicadores de libertad de prensa, calidad del sistema educativo y confianza interpersonal.	
7	<i>Informe C: Desinformación en la era digital</i> (Oficina de Ciencia y Tecnología del Congreso de los Diputados, Oficina C, 2023)	2023
	Este informe profundiza en el estudio de las causas e impactos del fenómeno de la desinformación, así como en los mecanismos que pueden ayudar a combatirlo.	

Nº	DOCUMENTO	AÑO
8	<i>Mapeo de iniciativas de Alfabetización Mediática e Informacional en Iberoamérica – 2023</i> (Narberhaus, Duran y González, 2024)	2024
	El documento, que edita la UNESCO, recoge 52 iniciativas dirigidas a promocionar la AMI en el contexto iberoamericano, a partir de un cuestionario que han cumplimentado los miembros de la Plataforma de Reguladores del sector Audiovisual de Iberoamérica (PRAI).	
9	<i>Detrás de las pantallas. Perspectivas de los creadores de contenidos digitales. Comprender sus intenciones, prácticas y retos</i> (Louise Ha, 2024)	2024
	Este informe, editado por la UNESCO, y realizado por Louise Ha sobre el universo de los creadores de contenidos digitales, pone de manifiesto la necesidad de formar a los creadores en alfabetización mediática, en especial sobre las normas y reglamentos legales.	
10	<i>Comprometidos con la verdad. Propuestas para combatir la desinformación</i> (Raúl Magallón, 2024)	2024
	En esta obra colectiva, coordinada por Raúl Magallón, profesor de la Universidad Carlos III, y editada por el Club Abierto de Editores de España (CLABE), se recogen diferentes iniciativas para luchar contra la desinformación, muchas de las cuales pueden considerarse como iniciativas para impulsar la alfabetización mediática.	
11	<i>EDMO Guidelines for Effective Media Literacy Initiatives / Directrices de EDMO para una gestión eficaz de Iniciativas de alfabetización mediática</i> (EDMO, 2024)	2024
	El documento del Observatorio Europeo de Medios Digitales, que edita el Instituto Universitario Europeo, recoge un conjunto de principios y directrices para el diseño de iniciativas eficaces de alfabetización mediática.	
12	<i>Media literacy and the empowerment of users / Alfabetización mediática y empoderamiento de los usuarios</i> (Lacourt, 2024)	2024
	Este informe del Observatorio Europeo del Audiovisual, coordinado por Amélie Lacourt, destaca diversas estrategias nacionales e internacionales para promover medidas de alfabetización mediática, así como los procedimientos de evaluación de su aplicación. Además, presenta iniciativas de alfabetización mediática para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.	

Nº	DOCUMENTO	AÑO
13	<i>Trabajos del Foro contra las Campañas de Desinformación. Iniciativas 2024</i> (Foro contra las Campañas de Desinformación, 2024)	2024
	El informe publicado por el Ministerio de Presidencia, Justicia y Relaciones con las Cortes recopila, en su capítulo quinto, una descripción de los mecanismos existentes en la actualidad para luchar contra las amenazas de la desinformación y de los discursos de odio y los retos futuros para enfrentarlas.	
14	<i>Informe del comité de personas expertas para el desarrollo de un entorno digital seguro para la juventud y la infancia</i> , Ministerio de Juventud e Infancia (Comité de Personas Expertas, 2024)	2024
	El objetivo de este informe es “ayudar a crear entornos digitales más seguros para niñas, niños y adolescentes”, a través de la propuesta de 107 medidas, de aplicación a corto, medio y largo plazo, entre las que destacan el control parental, la verificación de la edad de los usuarios o la limitación del acceso a determinados contenidos para garantizar algunos derechos fundamentales y proteger su exposición ante un entorno multipantalla.	
15	<i>User empowerment through Media and Information Literacy responses to the evolution of Generative Artificial Intelligence (GAI)</i> (Frau-Meigs, 2024a)	2024
	El informe señala la necesidad de impulsar políticas para aplicar la AMI a la Inteligencia Artificial Generativa, dado que esta tecnología ha generado desinformación y discursos de odio, muy creíbles para muchos usuarios. El informe subraya que la promoción de la AMI es una acción preventiva y necesaria que empodera a las personas para desenvolverse en el complejo entorno comunicativo actual, al contribuir al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y otras competencias necesarias.	
16	<i>Comprometidos con la verdad. Propuestas para mejorar la calidad del periodismo</i> (Raúl Magallón, 2025)	2025
	Esta obra colectiva, coordinada por Raúl Magallón, y editada por el Club Abierto de Editores de España (CLABE), se recogen propuestas de profesionales y académicos para mejorar la calidad del periodismo.	

Nº	DOCUMENTO	AÑO
17	<i>Rethinking Media Literacy: A New Ecosystem Model for Information Integrity</i> (World Economic Forum, 2025)	2025
	El informe ofrece un diseño para ayudar a la eficacia y expansión de la AMI, y señala que puede aplicarse con éxito en diferentes contextos a partir de casos de estudio globales.	
18	<i>Políticas públicas para la alfabetización mediática e informacional. La acción política educadora en Europa y Latinoamérica</i> (Aguaded et al., 2025)	2025
	Este documento, publicado por Ediciones Grupo Comunicar y Alfamed, propone 14 propuestas “para los responsables de políticas públicas, agentes educativos, comunicadores y actores sociales comprometidos con el fortalecimiento de la Alfabetización Mediática e Informacional”.	
19	<i>How is disinformation addressed in the member states of the European Union? – 27 country cases / ¿Cómo se aborda la desinformación en los Estados miembros de la Unión Europea? – Casos de 27 países</i> (Bleyer-Simon, 2025)	2025
	Este informe publicado por EDMO, el Observatorio de los Medios Digitales Europeos (EDMO), describe cómo los gobiernos de los 27 estados miembros de la UE y los responsables políticos abordan la desinformación. El objetivo del informe es comprender mejor qué tipos de herramientas políticas se utilizan habitualmente en los Estados miembros de la UE para crear un entorno informativo más seguro y fomentar una mayor resiliencia social, complementando así un enfoque europeo ya institucionalizado sobre la desinformación.	
20	<i>Trabajos del Foro contra las Campañas de Desinformación. Iniciativas 2025</i> (Foro contra las Campañas de Desinformación, 2025)	2025
	El capítulo 9 de este informe anual de 2025, publicado por el Ministerio de Presidencia, Justicia y Relaciones con las Cortes, recoge las conclusiones del Grupo de Trabajo “Impulso a la alfabetización mediática”, cuyo objetivo ha sido poner en común ideas, reflexionar y elaborar recomendaciones para potenciar las medidas de alfabetización mediática, aumentar su alcance y facilitar el acceso al informe trienal sobre esta materia que elabora la CNMC.	

Fuente: Elaboración propia.

Además de estos documentos, de extensión amplia o muy amplia, cabe destacar la publicación de otros trabajos académicos y documentos, que proporcionan reflexiones, herramientas y materiales didácticos muy útiles para el avance en el campo de la alfabetización mediática. Es el caso de la elaboración de las *Guías didácticas Alfabetización mediática desde el modelo TRIC. Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación*, para educación primaria y educación secundaria, desarrolladas por el Grupo de Investigación GICID de la Universidad de Zaragoza, con el apoyo del Departamento de Educación del Gobierno de Aragón, y que lidera la Catedrática de Periodismo, Carmen Marta Lazo.

Por otra parte, es necesario destacar la Colección de Guías Educomunicativas para Familias, publicada por Ediciones Grupo Comunicar que, hasta el momento, ha sacado a la luz seis títulos en esta colección, entre otras publicaciones que edita este veterano equipo de investigadores y docentes de Andalucía. Además, hay que subrayar la línea de publicaciones de Alfamed, la Red interuniversitaria Euroamericana de Investigación sobre Competencias Mediáticas para la Ciudadanía, que incluye las actas de los congresos Alfamed, de Manuales y Guías Alfamed, entre las que destacan el *Curriculum Alfamed de formación de profesores en educación mediática* (Aguaded et al., 2021), *Más allá del clic. Propuesta de alfabetización mediática para docentes* (Caldeiro-Pedreira et al., 2025) o el informe *Políticas públicas para la alfabetización mediática e informacional. La acción política educomunicadora en Europa y Latinoamérica* (Aguaded et al., 2025).

No podemos dejar de señalar la aparición en estos años de numerosas publicaciones como artículos académicos o incluso tribunas en medios especializados que proponen medidas de impulso de la alfabetización mediática que deben tenerse en consideración. Es el caso del manifiesto “La educomunicación en España: un reto urgente para la sociedad digital” (Aguaded-Gómez y Marzal Felici, 2021), “Nueve propuestas para llevar la alfabetización mediática a

otro nivel” (García-Avilés, 2024), “Observatorio AMI o la necesidad de medir el impacto de las iniciativas de alfabetización mediática e informacional” (Armas y González Flor, 2023), “Derechos digitales: nadie debe quedarse atrás” (Armas, 2024), el artículo “Luces y sombras de la alfabetización mediática en el sistema educativo español. Un camino para alcanzar los objetivos propuestos por Europa” (Pérez-Femenía e Iglesias-García, 2022), el análisis “¿Cómo impulsar la educomunicación y la alfabetización mediática desde el sistema educativo en España? Diagnóstico, problemática y propuestas por los expertos” (Gil y Marzal-Felici, 2023), o del artículo “Alfabetización mediática contra la desinformación: análisis de 25 iniciativas promovidas en España” (Verón, Sancho-Ligorred y Pérez-Zapater, 2025), entre otras muchas propuestas.

Finalmente, debemos resaltar que en 2025, la Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia, por invitación del Foro contra las Campañas de Desinformación del Departamento de Seguridad Nacional de Presidencia del Gobierno, ha creado el Grupo de Trabajo de “Impulso a la Alfabetización Mediática”, con la colaboración del grupo de investigación ITACA de la Universitat Jaume I. Como hemos señalado, el Foro contra las Campañas de Desinformación, dependiente del Departamento de Seguridad Nacional de Presidencia del Gobierno, viene desarrollando una intensa actividad desde hace algunos años, a través de la creación de Grupos de Trabajo cuyos debates y estudios derivan en publicaciones que están a disposición de la ciudadanía en este enlace. El encargo del Foro contra las Campañas de Desinformación, dependiente del Departamento de Seguridad Nacional, para la creación del Grupo de Trabajo de “Impulso a la Alfabetización Audiovisual”, coordinado por la Subdirección de Audiovisual de la CNMC y la UJI, en realidad trata de ofrecer una respuesta al mandato de la Ley 13/2022 General de Comunicación Audiovisual que en su artículo 10 exige a los reguladores audiovisuales que los proveedores de servicios audiovisuales, es decir, los medios de comunicación públicos y privados, promuevan la Alfabetización

Mediática. Y también es importante subrayar que la introducción de este mandato en la Ley 13/2022 no surge de la nada o por generación espontánea, sino que arranca bastantes años atrás, en una larga trayectoria de estudios, informes, dictámenes, directrices y otras acciones para la promoción de la Alfabetización Mediática e Informacional, desde hace más de 50 años por la UNESCO y desde hace más de 25 años por el Consejo de Europa.

Así pues, este Grupo de Trabajo de “Impulso a la Alfabetización Mediática” se ha propuesto *potenciar las medidas de alfabetización mediática*, mediante la mejora de la coordinación entre los agentes implicados; *aumentar el alcance de las medidas de impulso de alfabetización mediática*, con el fin de mejorar su calidad y de despertar el interés de la ciudadanía, en general; finalmente, este Grupo de Trabajo también ha servido de base para la elaboración del informe trienal sobre medidas de alfabetización mediática en España que elabora la CNMC, que se publicará a finales de 2025.

El Grupo de Trabajo de “Impulso a la Alfabetización Mediática”, bajo la Coordinación de la Subdirección de Audiovisual de la CNMC, y con el apoyo del Grupo de Investigación ITACA UJI de la Universidad Jaume I, ha estado formado por doce representantes de diferentes organizaciones:

- Entidades reguladoras: Consejo Audiovisual de Andalucía, en representación del Grupo de Autoridades de Supervisión para los Servicios de Comunicación Audiovisual (GASSCA);
- Medios de comunicación, como UTECA, Unión de Televisiones Comerciales en Abierto; FORTA, la Federación de Organismos de Radio y Televisión Autonómicos, y RTVE, la Corporación de ámbito estatal de medios públicos de comunicación;
- Sector Educativo: Representación de las Universidades; y de la Secretaría General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes;

- Representantes de la administración digital y electrónica: Dirección General de Ordenación de Servicios de Comunicación Audiovisual, y la Secretaría de Estado de Digitalización e Inteligencia Artificial (SEDIA), ambos del Ministerio de Transformación Digital y de la Función Pública;
- Representante de una red de empresas especializadas en el desarrollo de servicios de la sociedad de la información: Adigital, Asociación Española de la Economía Digital;
- Representantes de las asociaciones impulsoras de la Alfabetización Mediática e Informacional: Alfa-Media, Asociación para el Desarrollo de la Alfabetización Mediática; iCMedia, Federación de Asociaciones para la Calidad de los Medios; y AUC, Asociación de Usuarios de la Comunicación.

En primer lugar, hay que subrayar que ha sido la primera vez en la que se ha constituido un Grupo de Trabajo de estas características. Para todos aquellos que estamos trabajando en el campo de la AMI, desde hace más de 35 años, la creación de este Grupo de Trabajo sobre “Impulso a la Alfabetización Mediática” es un sueño hecho realidad. En este sentido, queremos subrayar que el clima de trabajo ha sido excelente, muy fructífero, creando un espacio de reflexión y debate, en el que hemos coincidido reguladores, medios de comunicación, universidades, administración educativa estatal, asociaciones empresariales, organizaciones promocionales de la AMI, entre otras, compartiendo la misma preocupación: el impulso de la Alfabetización Mediática en España.

Por otro lado, y de manera paralela a las reuniones online, hemos tenido la oportunidad de organizar una serie de actividades complementarias para reforzar la actividad del Grupo de Trabajo, como el Webinar “Propuestas para impulsar la Alfabetización Mediática en España”, en el que han participado 21 expertos, muchos de los cuales participan en la presente obra colectiva, y cuyas sesiones grabadas en vídeo se pueden ver en este enlace. Otra actividad consistió en la celebración de la Jornada “Alfabetización Mediática

contra la desinformación en el entorno francófono”, donde tuvimos la oportunidad de trabajar con reguladores audiovisuales, medios de comunicación y responsables de educación mediática de Francia y Bélgica, cuyas sesiones, subtituladas en castellano, se pueden conocer en este otro enlace. Además, en tercer lugar, se celebró una sesión de trabajo sobre cómo medir la eficacia de medidas para impulsar la Alfabetización Mediática. Y, en cuarto lugar, se celebró la Jornada “Alfabetización mediática: vacuna contra la desinformación y esperanza para el periodismo”, organizada por Consejo Audiovisual de Andalucía 2025, cuya grabación se puede consultar aquí.

Entre las principales conclusiones y recomendaciones que el Grupo de Trabajo de “Impulso a la alfabetización mediática” ha definido, y que puede conocerse en el informe del Foro contra las campañas de desinformación de 2025, se destacan algunas pocas:

- Por un lado, se subraya que la Alfabetización mediática debe adaptarse a la diversidad de grupos a los que se dirige, constatando la existencia de una brecha generacional entre jóvenes y adultos, la necesidad de reforzar la educación mediática en los centros educativos y la necesidad de atender a los adultos y mayores en este ámbito.
- En segundo lugar, se ha destacado el papel de los creadores de contenido, de los influencers, en la lucha contra la desinformación, y a los que se debe implicar para que ésta sea más eficaz.
- Por otra parte, se considera esencial buscar la máxima coordinación entre agentes para la implicación en la AMI y potenciar la colaboración interinstitucional.
- En cuarto lugar, es necesario y urgente la medición del impacto de las iniciativas de los programas de alfabetización mediática, como estrategia para garantizar la eficacia de las iniciativas desarrolladas.

- También se ha señalado la necesidad de crear un evento anual de coordinación de proyectos de alfabetización mediática, bajo la organización de la GASSCA (del Grupo de Autoridades de Supervisión para los Servicios de Comunicación Audiovisual), con el liderazgo de la CNMC.
- En sexto lugar, se ha de trabajar en mejorar el alcance de las medidas de alfabetización mediática, a través de la creación y fortalecimiento de alianzas entre instituciones (universidades, administraciones, medios de comunicación, reguladores, etc.) y el desarrollo de campañas de sensibilización y la elaboración de un mapa o inventario de acciones realizadas.

En este repaso, cabe destacar la preocupación de los participantes en el Grupo de Trabajo sobre cómo despertar el interés de la ciudadanía por la alfabetización mediática, lo que implica incentivar la participación activa de los públicos implicados, el impulso al desarrollo de campañas de sensibilización, la búsqueda de líderes de opinión para reforzar estos mensajes, etc. Otro punto relevante se refiere a la necesidad de clarificar los límites entre las competencias digitales y las competencias de alfabetización mediática, haciendo un énfasis sobre la necesidad de distinguir entre las herramientas y el desarrollo del pensamiento crítico.

También se ha reflexionado sobre la necesidad de “mapear” las iniciativas de Alfabetización Mediática que se han desarrollado hasta ahora y que se van a seguir desarrollando en los próximos años, así como la conveniencia de desplegar una plataforma interactiva de medidas de alfabetización mediática y la creación de una Red de intercambio de materiales, así como la definición de KPIs, de métricas para cuantificar el éxito de las iniciativas en curso o a desarrollar, buscando el máximo consenso entre los agentes implicados.

A nuestro juicio, la propuesta de medidas para impulsar la alfabetización es una labor muy compleja, que exige el desarrollo de un trabajo colaborativo entre numerosos agentes del ecosistema

mediático. Un primer paso necesario para avanzar en este camino es determinar los principales ámbitos que se pueden identificar para el desarrollo de medidas para impulsar la AMI, que se relacionan a continuación:

- Propuestas generales de carácter transversal
- Propuestas para los Reguladores Audiovisuales
- Propuestas para el Ministerio de Transformación Digital y Función Pública
- Propuestas para los Medios de Comunicación
- Propuestas para Influencers, Creadores de Contenidos, Canales y Plataformas audiovisuales y digitales
- Propuestas para las Asociaciones Profesionales del campo de la Comunicación
- Propuestas para el Ministerio de Educación y Formación Profesional y para las Administraciones Educativas de las Comunidades Autónomas
- Propuestas para el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades
- Propuestas para las Universidades
- Propuestas para las Administraciones Autonómicas, Provinciales y Municipales.
- Propuestas para las asociaciones y organizaciones de la sociedad civil

Finalmente, cabe señalar que nos hallamos ante una coyuntura excepcional para lograr avances significativos en el impulso de la Alfabetización Mediática, que se debe tratar de aprovechar, tras décadas de iniciativas en España, donde los avances han sido bastante modestos.

4.**ALGUNAS REFLEXIONES FINALES: EL PAPEL DE LAS UNIVERSIDADES Y LA REGENERACIÓN POLÍTICA, CLAVES PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA**

El examen que acabamos de realizar pone de manifiesto el enorme interés de numerosas instituciones, administraciones, asociaciones profesionales, organizaciones de la sociedad civil y de los proveedores de servicios audiovisuales –públicos y privados–, entre otros, para impulsar el desarrollo de la alfabetización mediática. No obstante, consideramos necesario compartir una serie de reflexiones a propósito del escenario actual que se está dibujando en este terreno.

En primer lugar, cabe reconocer que nos hallamos ante una sobreabundancia de informes, estudios y publicaciones que incorporan medidas para impulsar la educación mediática, que están generando una gran dispersión de propuestas, muchas de las cuales corren el riesgo de olvidarse o de perderse con cierta facilidad. En este sentido, creemos que los reguladores audiovisuales están llamados, por razones jurídicas y también organizativas, a liderar la ordenación y organización de las propuestas que van surgiendo. Por ello, el Grupo de Autoridades de Supervisión para los Servicios de Comunicación Audiovisual (GASSCA), bajo la coordinación de la Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia (CNMC), en tanto que entidad estatal, puede hacer un excelente trabajo de coordinación de propuestas, con el apoyo de las universidades, como se ha producido en el último año, una fórmula colaborativa mejorable si se trabaja con mayor ambición, por ejemplo, a través de la colaboración con una red de grupos de investigación de las universidades españolas, y también con grandes redes internacionales como Alfamed y/o con la “UNESCO

Media and Information Literacy Alliance”. En estos momentos, se constata la necesidad de crear una “Plataforma de AMI” y/o de un “Observatorio sobre AMI”, de ámbito estatal, que dé visibilidad a la intensa actividad investigadora, docente y profesional que se está desarrollando sobre este tema, desde muy diversas instancias.

En segundo lugar, es muy importante subrayar que la desinformación es un fenómeno que nos envuelve con una creciente virulencia, que busca confundir, manipular y deteriorar la credibilidad de las instituciones, del periodismo y de la naturaleza misma de la comunicación, en cualquiera de sus ámbitos informativo, publicitario o audiovisual. Por ello, es necesario seguir promoviendo la realización de estudios teóricos y prácticos sobre desinformación y el papel de los medios de comunicación en nuestra sociedad, que debe ser estudiada críticamente en las universidades, centros educativos y en el ámbito profesional. Sólo se puede combatir la desinformación a través del estudio crítico de este desorden de la comunicación y mediante el impulso de la educación mediática (Rodríguez-Ferrándiz, 2018, 2024). Lo que está en juego es el propio devenir de la democracia como sistema político, y si no comprendemos el presente, no podremos enfrentar el futuro (Reig Cruaños, 2025).

En tercer lugar, es necesario abandonar una forma de trabajar individualista que caracteriza el actual modelo de producción científica de la universidad española. Se constata que muchos grupos de investigación trabajan de manera aislada, sin contacto con otros grupos. Se considera esencial el desarrollo de investigaciones y el despliegue de actividades docentes y científicas en colaboración con otros grupos de investigación, con el fin de poder ejercer una presión más fuerte y eficaz sobre organismos e instituciones como las administraciones educativas. Se propone el diseño de una Microcredencial interuniversitaria sobre Alfabetización Mediática e Informacional, para la formación de futuros docentes en el campo de la AMI a estudiantes de los últimos cursos de los grados en comunicación y en educación.

Por otro lado, se constata la necesidad de crear alianzas con asociaciones profesionales del campo de la comunicación –de los ámbitos del periodismo, de la publicidad, de la comunicación corporativa, del audiovisual, etc.–, con los reguladores audiovisuales, con los medios de comunicación públicos y privados y con otras instituciones y organizaciones que tienen una relación directa con los campos de la comunicación y de la educación. El Informe Iris de 2024 del Observatorio Audiovisual Europeo pone como ejemplo de trabajo colaborativo en AMI el caso de Francia, donde se han firmado diversos acuerdos entre el gobierno francés, la autoridad reguladora nacional Arcom, el Centro para la Educación en Medios y la Información (CLEMI), CELSA (Centre d'Études Littéraires et Scientifiques Appliquées, Universidad de la Sorbona) y ARTE Education (Lacourt, 2024: 10).

En quinto lugar, es necesario promover actividades internacionales como jornadas, encuentros científicos y profesionales, seminarios, ciclos de conferencias, etc., que fomenten el conocimiento directo de la actividad que desarrollan entidades similares en países de nuestro entorno. Puede ser clave el estudio de las actividades de promoción de educación mediática que desarrollan otros países europeos, como Francia, Bélgica, Países Bajos, Italia, Reino Unido o Portugal, entre otros, que tienen más experiencia que nosotros en este terreno. En este sentido, se considera que se han de buscar vías de colaboración como el intercambio de materiales docentes y recursos educativos para optimizar esfuerzos y recursos.

En sexto lugar, la Alfabetización Mediática e Informacional debe contribuir al refuerzo de algunas áreas muy sensibles actualmente, como consecuencia de la ola de desinformación que nos invade. Por un lado, ante las catástrofes climáticas, cada vez más frecuentes y peligrosas, es urgente integrar la alfabetización mediática y la sensibilización por el medio ambiente, como recomienda la comunidad científica, cuando se constata un peligroso auge del negacionismo climático (López, 2021). Por otro lado,

ante un escenario de creciente violencia contra las mujeres en España, de creciente xenofobia y de expansión de discursos de odio, es urgente promover una alfabetización mediática que sirva para fortalecer los derechos humanos (Zeballos Clavijo, 2023) y para deconstruir los estereotipos de género que algunos discursos mediáticos transmiten (Barral-Aramburu y Renés-Arellano, 2018; Carrillo e Iranzo, 2024).

En séptimo lugar, es muy importante ser conscientes de que, en la era de la posverdad, la promoción de la Alfabetización Mediática está directamente relacionada con el desarrollo del pensamiento crítico. En la era de la Inteligencia Artificial, es vital potenciar el pensamiento crítico, es decir, la capacidad para analizar y evaluar la consistencia de los razonamientos, que el Foro Económico Mundial señala como la principal capacidad de los líderes del mundo actual, imprescindible para poner freno a la desinformación y a los discursos de odio. En este sentido, debemos enfrentarnos con valentía al escenario de la polarización política, que lo está impregnando todo, y que es necesario detener. Está en juego la calidad de nuestra democracia. Y para fortalecer la democracia es esencial contrarrestar la desinformación, reforzar la integridad de la información, implementar políticas para mejorar la transparencia, la rendición de cuentas, defender y practicar la pluralidad de las fuentes de información, fomentar la resiliencia social frente a la desinformación y actualizar las medidas de gobernanza y la arquitectura institucional para reforzar la integridad del espacio informativo (OCDE, 2024). Esto pasa por una regeneración política urgente.

Por último, también debemos ser conscientes de que no se puede abordar una tarea tan compleja como el impulso de la Alfabetización Mediática sin contar con los recursos económicos necesarios. Ahora mismo, todo está desarrollándose gracias al voluntarismo de muchos académicos y profesionales. Un asunto tan importante como la alfabetización mediática debe contar con

mayores fondos para la investigación en este campo, para el sostenimiento de redes de colaboración e infraestructuras académicas, y para la generación de recursos docentes y educativos necesarios para impulsar la alfabetización mediática.

Como hemos visto en estas páginas, en el contexto del sistema mediático europeo y español el papel de los reguladores audiovisuales cobra una dimensión esencial para desarrollar una labor muy necesaria, fundamental, en el campo de la Alfabetización Mediática e Informacional. En estos momentos, tanto a nivel nacional como internacional, estos reguladores se presentan como los agentes más activos del sistema mediático, los que de un modo más directo están impulsando el desarrollo de la Alfabetización Mediática e Informacional. En este sentido, los últimos años han supuesto un enorme avance gracias al creciente interés de diferentes instituciones, administraciones, asociaciones profesionales, organizaciones de la sociedad civil y de los proveedores de servicios audiovisuales –públicos y privados–, entre otros por la determinación de soluciones para implementar la alfabetización mediática. Este interés ha generado un aluvión de propuestas (y prevemos que así seguirá siendo en un futuro inmediato) que debemos cartografiar para tratar de potenciar el desarrollo de un pensamiento crítico cuya misión primordial sea paliar los efectos perniciosos de las noticias falsas y los discursos del odio.

A propósito de la desinformación, al recoger el premio Princesa de Asturias de 2025, el filósofo Byung-Chul Han señaló que “nos están engordando con información falsa como se engorda al ganado. Nos sentimos libres y, como nos sentimos libres, no va a haber revolución. El ganado no se rebela. Tenemos que volver a convertirnos en personas”. Estamos convencidos de que la alfabetización mediática es la estrategia más eficaz para que nos convirtamos en ciudadanos autónomos, en personas con capacidad para enfrentarnos a los desafíos de nuestro tiempo.

Referencias bibliogràfiques y documentales

3Cat (s. f.). *Atenció a l'audiència – Defensora*. <https://www.3cat.cat/atencio/defensora/> (Consulta: 21/04/2025).

3Cat (s. f.). *Estatuto del Defensor de la Audiencia de la CCMA*. <https://statics.3cat.cat/multimedia/pdf/3/3/1444749264633.pdf> (Consulta: 21/04/2025).

À Punt Mèdia (s. f.). *Queixes i suggeriments*. <https://www.apuntmedia.es/queixes-i-suggeriments/> (Consulta: 21/04/2025).

Aberkane, Idris (2016). *Libera tu cerebro. Los secretos de la neurosabiduría*. Barcelona: Planeta.

Adorno, Theodor W. (2017). *Dialéctica negativa: la jerga de la autenticidad. Obra completa*, 6. Madrid: Akal.

Adorno, Theodor W. et alii. (1973). *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Barcelona: Ediciones Grijalbo.

- Adjin-Tettey, Theodora Dame (2022). Teenagers and new media technologies: Gratifications obtained as a factor for adoption. *Communicare: Journal for Communication Studies in Africa*, 41(2), 34-49. <https://doi.org/10.36615/jcsa.v41i2.2239>
- Agamben, Giorgio (2006). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida I*. Valencia: Pre-Textos.
- Agencia Española de Protección de Datos, AEPD (14/12/2023). La AEPD presenta un sistema de verificación de edad para proteger a los menores de edad ante el acceso a contenidos de adultos en Internet. Recuperado de: <https://www.aepd.es/prensa-y-comunicacion/notas-de-prensa/aepd-presenta-sistema-verificacion-edad-para-proteger-a-menores-de-edad> (Consulta: 25/05/2025)
- Agencia Española de Protección de Datos, AEPD (12/02/2025). El Comité Europeo de Protección de Datos adopta un Dictamen sobre la verificación de la edad en Internet. Recuperado de: <https://www.aepd.es/prensa-y-comunicacion/notas-de-prensa/comite-europeo-proteccion-datos-adopta-dictamen-sobre-verificacion-edad-en-internet> (Consulta: 25/05/2025)
- Aglieri, Michele (2019). Questioni di media education: il contributo di Cesare Scurati nelle pagine di “Intermed”. *CQIIA Rivista*, 8. <https://cqiiarivista.unibg.it/index.php/fpl/article/view/111/92> (Consulta: 25/05/2025)
- Agostinho Pereira, Gabriela; Afonso Portas, Isabela y De Lucena Ito, Liliane (2024). Alfabetización mediática en TikTok: combate a la desinformación sobre política en el contexto electoral de São Paulo en 2024: Media literacy on TikTok: combating political disinformation in the context of the 2024 São Paulo elections. *Razón y Palabra*, 28(121), 18-29. <https://doi.org/10.26807/rp.v28i121.2187>
- Aguaded-López, José Ignacio (2010). La educación para la comunicación: nueva alfabetización en un mundo global. En María Esther del Moral Pérez (coord.), *Televisión: desarrollo de la creatividad e infancia*. Barcelona: Octaedro, 55-70.
- Aguaded, Ignacio, Marín-Gutiérrez, Isidro y Díaz-Pareja, Elena (2015). La alfabetización mediática entre estudiantes de Primaria y Se-

- cundaria en Andalucía (España). *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(2). <https://doi.org/10.5944/ried.18.2.13407>
- Aguaded, Ignacio y Contreras-Pulido, Paloma (2020). Acceso universal y empoderamiento digital de los pueblos frente a la brecha desigual. Nuevas formas de diálogo y participación. *Trípodos*, (46), 9-12. Blanquerna School of Communication and International Relations. <https://doi.org/10.51698/tripodos.2020.46.9-12>
- Aguaded, Ignacio; Jaramillo, Daniela; Delgado, Águeda (Eds). (2021). *Curriculum Alfamed de formación de profesores en educación mediática*. Barcelona: Octaedro. Versión digital disponible en <https://bit.ly/2YELXVb>. (Consulta: 10/06/2025)
- Aguaded, Ignacio y Marzal-Felici, Javier (2021). Manifiesto “La educación en España: un reto urgente para la sociedad digital”. Disponible en: <https://www.edu-comunicacion.es>. (Consulta: 25-11-2025)
- Aguaded, Ignacio; Jaramillo, Daniela; Delgado, Águeda (eds). (2021). *Curriculum Alfamed de formación de profesores en educación mediática*. Barcelona: Octaedro. Versión digital disponible en <https://bit.ly/2YELXVb> (Consulta: 10/06/2025)
- Aguaded, Ignacio et al. (2025). *Políticas públicas para la alfabetización mediática e informacional. La acción política educadora en Europa y Latinoamérica*. Huelva: Grupo Comunicar ediciones y Alfamed. <https://doi.org/10.3916/AMI-politicas>
- Aguirre-Sala, Jorge-Francisco (2011). La ciudadanía mediática. *Perspectivas de la Comunicación*, 4 (1), 7-23. Universidad de la Frontera, Temuco, Chile. Recuperado de: <https://www.perspectivasdelacomunicacion.cl/index.php/perspectivas/article/view/103/86> (Consulta: 10/06/2025)
- Aktas-Arnas, Yasare (2006). The effects of television food advertisement on children's food purchasing request. *Pediatrics International*, 48, 138 –145. <https://doi.org/10.1111/j.1442-200X.2006.02180.x>
- Alon, Anat Toder; Rahimi, Ilan Daniels y Tahar, Hila (2024). Fighting fake news on social media: a comparative evaluation of digital literacy interventions. *Current Psychology*, 43, 17343-17361. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05668-4>

- Alonso-Muñoz, Laura y Casero-Ripollés, Andreu (2025). The incidence of COVID-19 disinformation among citizens in the US, India, Brazil, and Spain. *Journalism*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/14648849251351492>
- Alonso-Muñoz, Laura; Tirado García, Alejandra y Casero-Ripollés, Andreu (2024). The effects of disinformation among citizens of in Spain, UK and Germany: digital platforms, topics, consequences and influence of sociodemographic factors. *Online Information Review*, 48(7), 1412-1430. <https://doi.org/10.1108/OIR-03-2024-0138>
- Aleven, Vincent; Conati, Cristina; Specht, Marcus (eds) (2022). *International journal of artificial intelligence in education*. Springer. <https://bit.ly/3UnqQTV> (Consulta: 10/06/2025)
- Alfaro, Rosa María (2005). Derechos comunicativos para la afirmación ciudadana. *Contratexto*, (13), 46-72. <https://doi.org/10.26439/contratexto2005.n013.736>
- Ali, Khudejah; Li, Cong; Zain-ul-abdin, Khawaja y Zaffar, Muhammad Adeel (2022). Fake news on Facebook: examining the impact of heuristic cues on perceived credibility and sharing intention. *Internet Research*, 32(1), p379-397. <https://doi.org/10.1108/INTR-10-2019-0442>
- Allaire-Duquette, Genevieve; Hasni, Abdelkrim; Drouin, Josée Nadia; Groleau, Audrey; Mahhou, Amine; Legault, Alexis; Khayat, Asmaa; Carignan, Asmaa, y Ayotte-Beaudet, Jean-Philippe (2025). Primary school pupils' ability to detect fake science news following a news media literacy intervention: Exploration of their success rate, evaluation strategies, self-efficacy beliefs, and views of science news. *Journal of Digital Educational Technology*, 5(2), ep2509. <https://doi.org/10.30935/jdet/15963>
- Allcott, Hunt y Gentzkow, Matthew (2017). Social media and fake news in the 2016 election. *Journal of Economic Perspectives*, 31(2), 211-236. <https://doi.org/10.1257/jep.31.2.211>
- Alonso, Almudena y Gewerc, Adriana (2018). Alfabetización mediática en la escuela primaria: Estudio de caso en Galicia. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 29, Nº 2, 407-422. Recuperado de: <https://doi.org/10.5209/RCED.52698>.

- Alonso-Ferreiro, Almudena y Gewerc, Adriana. (2017). Alfabetización mediática en la escuela primaria. Estudio de caso en Galicia. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 407-422. <https://doi.org/10.5209/RCED.52698>
- Alonso García, Santiago; Gómez García, Gerardo; Sanz Prieto, Mariano; Moreno Guerrero, Antonio José y Rodríguez Jiménez, Carmen (2020). The impact of term fake news on the scientific community: Scientific performance and mapping in Web of Science. *Social Science*, 73 (9). <https://doi.org/10.3390/socsci9050073>
- Alvarado, María Cruz; Navarro, Eva; De Andrés, Susana y García Matilla, Agustín (2022). La transferencia en educomunicación. Una oportunidad transversal de los grados en Comunicación. En Charo Sábada Chalezquer, Patricia Núñez Gómez y José Manuel Pérez Tornero (eds.), *La alfabetización mediática e informacional en las Facultades de Comunicación en España*. Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones, 183-195. <https://doi.org/10.52495/c12.emcs.9.p95>
- Amado, Adriana y Waisbord, Silvio (2025). La fe en el *fact-checking*: una revisión crítica del movimiento global de verificación de información. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 31(3), 669-680. <https://dx.doi.org/10.5209/emp.101128>
- America Retail (2023). El 80% de los jóvenes de la Generación Z se informa a través de TikTok. <https://www.america-retail.com>. Citado por Alba León, en “La nueva era de la información: cómo las redes han cambiado la forma en que los jóvenes se informan”, *La Vanguardia*, 16-04-2024. Recuperado de: <https://www.lavanguardia.com/vida/formacion/20240416/9595731/como-redes-cambiado-forma-jovenes-informan-mkt-emg.html> (Consulta 18/08/2025)
- An, Soontae; Jin, Hyun-Seung y Park, Eun-Park (2014). Children’s advertising literacy for advergames: Perception of the game as advertising. *Journal of Advertising*, 43(1), 63-72. <https://doi.org/10.1080/00913367.2013.795123>
- Anuncios (2025). A juicio por un sentimiento (9 de mayo de 2025). Madrid: Publicaciones Profesionales SLU Media Group. Recuperado de: <https://www.anuncios.com/internacional/noti->

cia/1188065014901/a-juicio-por-un-sentimiento.1.html (Consulta: 10/06/2025)

Aparici, Roberto; Gómez Mondino, Pilar y Álvarez Rufs, Manuel (2024). *Hoy es mañana. De Mario Kaplún a la Educomunicación del siglo XXI*. Quit, Ecuador: CIESPAL. <https://ciespal.org/storage/2024/07/De-Kaplun-a-la-Educomunicacion.pdf> (Consulta 18/08/2025)

Arendt, Hannah (2013). *Eichmann en Jerusalén*. Barcelona: Lumen.

Armas, Andrés y González Flor, Mariaje (2023). Observatorio AMI o la necesidad de medir el impacto de las iniciativas de alfabetización mediática e informacional. Disponible en: <https://alfamedia.es/2023/02/14/observatorio-ami-o-la-necesidad-de-medir-el-impacto-de-las-iniciativas-de-alfabetizacion-mediatica-e-informacional/> (Consulta: 25/11/2025)

Armas, Andrés (2024). Derechos digitales: nadie debe quedarse atrás. Revista Telos 125. Madrid: Fundación Telefónica. <https://telos.fundaciontelefonica.com/derechos-digitales-nadie-debe-quedarse-atras/> (Consulta: 25/11/2025)

Artopoulos, Alejandro (2023). Imaginarios de IA generativa en educación: Chatbots que enseñan, bicicletas eléctricas y el quinto Beatle. *Revista Hipertextos*, 11(19), 070. <https://doi.org/10.24215/23143924e070>

Aslett, Kevin; Sanderson, Zeve; Godel, William; Persily, Nathaniel; Nagler, Jonathan y Tucker, Joshua A. (2023). Online searches to evaluate misinformation can increase its perceived veracity. *Nature* 625, pp. 625, 548–556. <https://doi.org/10.1038/s41586-023-06883-y>

Arzaba, Andrea y Richardson, Reed (2025). Caos y fiabilidad: Una mirada a cómo la IA impacta la libertad de prensa y el periodismo de investigación. *Global Investigative Journalism Network*. <https://gijn.org/es/articulos/ia-libertad-de-prensa-y-periodismo-de-investigacion/> (Consulta: 25/11/2025)

Asamblea de Madrid (s. f.). *Carta Básica de Radio Televisión Madrid*. <https://www.asambleamadrid.es/static/docs/normativa/desarro->

- llo-reglamento/Carta_Basica_Radio_Television_Madrid.pdf (Consulta: 10/09/2025)
- Aufderheide, Patricia (1993): *Media Literacy. A Report of The National Leadership Conference on Media Literacy*. Queenstown, Maryland: The Aspen Institute Wye Center. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365294.pdf>. (Consulta: 20/03/2024)
- Autocontrol de la publicidad (2025). Recuperado de: <https://www.autocontrolformacion.es/producto/curso-online-de-capacitacion-basica-sobre-regulacion-publicitaria-para-influencers/> (Consulta: 25/11/2025)
- Autorità per le Garanzie nelle Comunicazioni (AGCOM) (2025). *I Fabbisogni do Alfabetizzazione Mediatica e Digitale. Report di Ricerca*. Roma: AGCOM. <https://www.agcom.it/sites/default/files/documenti/rapporto/Report%20di%20ricerca%20%20Fabbisogni%20Alfabetizzazione%20mediatica.pdf> (Consulta: 25/11/2025)
- Aznar Gómez, Hugo (1999). El ombudsman, como mecanismo de autorregulación. *Revista Latina de Comunicación Social*, 13. <https://doi.org/10.4185/RLCS-1999/07>
- Bachrach, Estanislao (2012). *ÁgilMente. Aprende cómo funciona tu cerebro para potenciar tu creatividad y vivir mejor*. Barcelona: Conecta.
- Baidoo-Anu, David y Owusu Ansah, Leticia (2023). Education in the Era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the Potential Benefits of ChatGPT in Promoting Teaching and Learning. *Journal of AI*. 7(1), 52-62. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4337484>
- Bail, Chris A. (2021). *Breaking the social media prism: How to make our platforms less polarizing*. Princeton University Press. Recuperado de: <https://shre.ink/toIo> (Consulta: 20/09/2025)
- Baker, Ryan S. y Hawn, Aaron (2022). Algorithmic bias in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32, 1052-1092. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00285-9>
- Bakir, Vian y McStay, Andrew (2018). Fake News and The Economy of Emotions, *Digital Journalism*, 6(2), 154-175. <http://dx.doi.org/10.1080/21670811.2017.1345645>

- Baptista, João Pedro y Gradim, Anabela (2022). Online disinformation on Facebook: the spread of fake news during the Portuguese 2019 election. *Journal of contemporary European studies*, 30(2), 297-312. <https://doi.org/10.1080/14782804.2020.1843415>
- Bargh, John (2018). ¿Por qué hacemos lo que hacemos? El poder del inconsciente. Barcelona: Ediciones B.
- Barnett, Ian y Torous, John (2019). Ethics, Transparency, and Public Health at the Intersection of Innovation and Facebook's Suicide Prevention Efforts. *Annals of Internal Medicine*, 170 (8), 565-566. <https://doi.org/10.7326/M19-0366>
- Barral-Aramburu, Sara y Renés-Arellano, Paula (2018). Educar la mirada ante los estereotipos de género: una propuesta de alfabetización mediática en Educación Primaria. García-Ruiz, R., Pérez-Rodríguez, A. y Torres, Á. (Eds.). *Educación para los nuevos medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital*. Quito, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana, 103-116. Recuperado de: <https://bit.ly/41Xtd3A> (Consulta: 20/09/2025)
- Barrera, Óscar; Guriev, Sergei; Henry, Emeric y Zhuravskaya, Ekaterina (2020). Facts, alternative facts, and fact-checking in times of post-truth politics. *Journal of Public Economics*, 182, 104-123. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2019.104123>
- Barthes, Roland (1984). *El susurro del lenguaje: la muerte del autor*. Barcelona: Paidós, 65-73.
- Barthes, Roland (1989). *La cámara lúcida: Nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós. https://monoskop.org/images/c/c9/Barthes_Roland_La_camara_lucida_Nota_sobre_la_fotografia.pdf (Consulta: 20/09/2025)
- Barthes, Roland. (1999). *Mitologías*. (1970th ed., Vol. 1). Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Baudrillard, Jean (1978). *Cultura y Simulacro*. Barcelona: Editorial Kairós. <https://www.editorialkairos.com/catalogo/p/cultura-y-simulacro> (Consulta: 20/09/2025)
- Bauman, Zigmund y Lyon, David. (2013). *Vigilancia líquida*. Barcelona: Paidós.

- Bazzicalupo, Laura. (2016). *Biopolítica: Un mapa conceptual*. Madrid: Melusina.
- BBC News (2024). "Sephora kids" y el creciente negocio de los productos de belleza para preadolescentes. <https://bit.ly/4oceUBJ> (Consulta: 20/10/2025)
- Beauvais, Catherine (2022). Fake news: Why do we believe it? *Joint Bone Spine*, 89(4). <https://doi.org/10.1016/j.jbspin.2022.105371>
- Benitez-Aranda, Nerea; Carbonell-Alcocer, Alejandro y Gertrudix, Manuel (2025). Alfabetización mediática para la Generación Z desde una perspectiva informativa local: formatos innovadores mediante comunicación inmersiva. *adComunica Revista Científica de Estrategias Tendencias E Innovación En Comunicación*, 29. <https://doi.org/10.6035/adcomunica.8554>
- Bennett, W. Lance y Livingston, Steven (2018). The disinformation order: Disruptive communication and the decline of democratic institutions. *European journal of communication*, 33(2), 122-139. <https://doi.org/10.1177/0267323118760317>
- Bennett, Lance y Livingston, Steven (2020). *The Disinformation Age. Politics, Technology, and Disruptive Communication in the United States*. New York: Cambridge University Press. Recuperado de: <https://doi.org/10.1017/9781108914628>
- Bennett, W. Lance y Livingston, Steven (2025). Platforms, Politics, and the Crisis of Democracy: Connective Action and the Rise of Illiberalism. *Perspectives on Politics*, 1-20. <https://doi.org/10.1017/S1537592724002123>
- Bennett, Lance W. y Kneuer, Marianne (2024). Communication and democratic erosion: The rise of illiberal public spheres. *European Journal of Communication*, 39(2), 177-196. <https://doi.org/10.1177/02673231231217378>
- Berelson, Bernard (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe, Illinois: Free Press.
- Berger, John (2000). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili (1ª edición: 1972).
- Besharat-Mann, Rachel y Blumberg, Fran (2022). Adolescents and social media: The effects of frequency of use, self-presentation, social

comparison, and self esteem on possible self imagery. *Acta Psychologica*, 228. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103629>

Blanch, Montserrat; Betancort, Sonia y Martínez, Mayra (2016). El videoblog en el aula de Lengua y Literatura de Secundaria. Una propuesta práctica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 33-49. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.002>

Bleyer-Simon, Konrad (ed.) (2025). *How is disinformation addressed in the member states of the European Union? – 27 country cases*. Bruselas: European Digital Media Observatory, School of Transnational Florencia. https://edmo.eu/wp-content/uploads/2025/06/EDMO-Report_How-is-disinformation-addressed-in-the-member-states-of-the-European-Union_27-country-cases.pdf (Consulta: 20/10/2025)

Boletín Oficial del Estado (2022). Ley 13/2022, de 7 de julio, General de Comunicación Audiovisual. <https://www.boe.es/eli/es/l/2022/07/07/13/con> (Consulta: 20/09/2025)

Boletín Oficial del Estado (BOE) (2022). *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296> (Consulta: 20/09/2025)

Boerman, Sophie, Kruikemeier, Sanne, & Zuiderveen Borgesius, Frederik (2017). Online behavioral advertising: A literature review and research agenda. *Journal of advertising*, 46(3), 363-376. <https://doi.org/10.1080/00913367.2017.1339368>

Boltanski, Luc y Chiapello, Éve (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.

Bolter, Jay David y Grusin, Richard. (2000). *Remediation: understanding new media*. Cambridge, MA: MIT Press.

Borah, Porismita. (2015). Media Effects Theory. *The International Encyclopedia Of Political Communication*, 1-12. <https://doi.org/10.1002/9781118541555.wbiepc156>

Bordwell, David y Thompson, Kristin (1995). *El arte cinematográfico: una introducción*. Barcelona: Paidós.

- Borges, Jorge Luis (1960). *Del rigor en la ciencia*. En: *El Hacedor*. Buenos Aires: Emecé Editores. <https://aprendeencasa94tv.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/04/lecturasdiarias-1.pdf> (Consulta: 12/07/2025)
- Bourdieu, Pierre (1986) The forms of capital. En: J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (241-258). New York: Greenwood Press.
- Boyland, Emma-J. y Halford, Jason-C.-G. (2013). Television advertising and branding. Effects on eating behaviour and food preferences in children. *Appetite*, 63, 246-241. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2012.01.032>
- Bradshaw, Samantha; Bailey, Hannah y Howard, Philip N. (2021). Industrialized Disinformation: 2020 Global Inventory of Organised Social Media Manipulation. Computational Propaganda Research Project. <https://demtech.oii.ox.ac.uk/wp-content/uploads/sites/12/2021/01/CyberTroop-Report-2020-v.2.pdf> (Consulta: 20/09/2025)
- Brandtzaeg, Petter Bae; Skjuve, Marita y Følstad, Asbjørn (2025). Emerging AI Individualism: how young people integrate social AI into everyday life (July 08, 2025). SSRN: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4836120>
- Brashier, Nadia M., & Marsh, Elizabeth. J. (2020). Judging truth. *Annual review of psychology*, 71(1), 499-515. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010419-050807>
- Braun, Joshua A.; Coakley, John D. y West, Emily (2019). Activism, Advertising, and Far-Right Media: The Case of Sleeping Giants. *Media and Communication* 7(4), 68-79. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i4.2280>
- Brennen, J. Scott; Simon, Felix M.; Howard, Philip N.; Nielsen, Rasmus-Kleis (2020). Types, sources, and claims of Co-vid-19 misinformation. Oxford: Reuters Institute for the Study of Journalism Factsheet. <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/types-sources-and-claims-covid-19-misinformation> (Consulta: 20/09/2025)
- Brewster, Jack; Fishman, Zack y Glick, Isaiah (2024). *AI Chatbots Are Blocked by 67% of Top News Sites, Relying Instead on Low-Quality Sour-*

- ces. NewsGuard. 16 de septiembre de 2024. <https://www.newsguardtech.com/special-reports/67-percent-of-top-news-sites-block-ai-chatbots/> (Consulta: 20/09/2025)
- Brousse, Marie-Hélène. (1988). ¿La fórmula del fantasma? \$ <> a. In G. Miller (Ed.), *Presentación de Lacan*. Barcelona: Paidós.
- Bruce, Christine Susan (1994). Information literacy blueprint. *Qut*. https://www.academia.edu/2463291/Information_literacy_blueprint (Consulta: 25/04/2025)
- Brummette, John; DiStaso, Marcia; Vafeiadis, Michail y Messner, Marcus (2018). Read all about it: The politicization of “fake news” on Twitter. *Journalism y Mass Communication Quarterly*, 95 (2), 497–517. <https://doi.org/10.1177/1077699018769906>
- Buckingham, David (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, David (2005). *Educación en medios: Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Buckingham, David (2006). Defining digital literacy – What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*. Vol.1, Iss.4. pp 263–277. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2006-04-03>
- Buckingham, David (2007). *Beyond technology: Children’s learning in the age of digital culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, David (2015). La evolución de la educación mediática en Reino Unido: algunas lecciones de la historia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 29(1), 77-88. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27439665006.pdf> (Consulta: 20/09/2025)
- Buckingham, David (2015). *Defining digital literacy – What do young people need to know about digital media?* *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10(Especial), 21–35. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2015-Jubileumsnummer-03>
- Buckingham, David (2019). *The Media Education Manifesto*. New York: Polity Press. Recuperado de: <https://shre.ink/tojS> (Consulta: 20/09/2025)

- Buckingham, David (2020). Epilogue: Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism. *Digital Education Review* 230–239. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7615206> (Consulta: 20/09/2025)
- Buckingham, David (2024) *Artificial Intelligence in Education: A Media Education Approach*. David Buckingham. <https://bit.ly/4b5z3T6> (Consulta: 10/10/2025)
- Buitrago, Álex; Martín García, Alberto y Torres Ortiz, Lidia (2025). La alfabetización en inteligencia artificial: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Communication Papers. Media Literacy and Gender Studies*, 13(27), 118-139. Universidad de Valladolid. https://doi.org/10.33115/udg_bib/cp.v13i27.23086
- Bulger, Monica y Davison, Patrick (2018). *The Promises, Challenges, and Futures of Media Literacy*. DigitalCommons@URI. <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol10/iss1/1/> (Consulta: 23/06/2025)
- Byrd-Bredbenner, Carol & Grasso, Darlene (2000). Health, medicine, and food messages in television commercials during 1992 and 1998. *JSCH HEALTH*, 70 (2), 61-65. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb07245.x>
- Byrne, Sahara (2009). Media Literacy Interventions: What makes them Boom or Boomerang? *Communication Education*, 58(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/03634520802226444>
- CaixaBank (2014). A todos nos puede pasar. Recuperado de: <https://www.caixabank.com/es/actualidad/noticias/caixabank-y-triciclese-unen-para-concienciar-a-la-sociedad-contra-el-fraude> (Consulta: 20/10/2025)
- Caldeira-Pedreira, Mari-Carmen; Renés-Arellano, Paula; Parejo-Cuéllar, Macarena; Martín-Pena, Daniel; Rojas-Estrada, Elisabeth-Guadalupe (2025). *Más allá del clic. Propuesta de alfabetización mediática para docentes*. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones y Alfamed. <https://www.grupocomunicar.com/pdf/clic.pdf> (Consulta: 20/11/2025)
- Camilli-Trujillo, Celeste y Römer-Pieretti, Andrea (2021). Revisión de revisiones sistemáticas en alfabetización mediática: Implicaciones para la educomunicación. In Sánchez-Gey Valenzuela, Nuria y Cár-

denas-Rica, María Luisa (coords.), *La comunicación a la vanguardia: Tendencias, métodos y perspectivas* (1640-1663). Madrid: Fragua.

Canal Sur (s. f.). *Contacto con el defensor*. <https://www.canalsur.es/defensor/contacte-con-el-defensor/1267957.html> (Consulta: 21/04/2025).

Canal Sur Más (s. f.). *Compromiso Canal Sur* [Programa de televisión]. <https://www.canalsurmas.es/videos/category/7626-compromiso-canal-sur> (Consulta: 21/04/2025).

Canavilhas, João; Colussi, Juliana y Moura, Zita-Bacelar (2019). Desinformación en las elecciones presidenciales 2018 en Brasil: Un análisis de los grupos familiares en WhatsApp. *Profesional de la Información*, 28(5), e280503. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.sep.03>

Canavire, Vanina Belén (2025). Inteligencia artificial y podcasting en el ámbito legislativo: innovación y desafíos para la educación cívica juvenil: Artificial intelligence and podcasting in the legislative field: innovation and challenges for youth civic education. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1), 3242 – 3553. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3570>

Cardenas Sanabria, Myriam. (2024). Estrategias Innovadoras para el Desarrollo del Pensamiento Crítico en Estudiantes de Primaria. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 5(3), 1274-1293. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i3.332>

Caro, Carmen; Ahedo Ruiz, Josu y Esteban Bara, Francisco (2018). La propuesta de educación moral de Kohlberg y su legado en la universidad: actualidad y prospectiva. *Revista española de pedagogía*, 85-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6276778> (Consulta: 19/08/2025).

Carr, Nicholas (2011). *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus. https://www.ses.unam.mx/docencia/2018I/Carr2011_Superficiales.pdf (Consulta: 19/08/2025)

Carretero, Stephanie; Vuorikari, Riina y Punie, Yves (2017). *The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Bruselas: EU Science Hub. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/>

3c5e7879-308f-11e7-9412-01aa75ed71a1/language-en doi: 10.2760/38842

- Carrillo, Nereida (2025). Els drets socials en temps de desinformació. Col·lecció Debats Catalunya Social. Propostes des del Tercer Sector. https://www.tercersector.cat/sites/default/files/2025-06/t3s_dossier_catalunya_social_desinformacio_vweb.pdf (Consulta: 20/10/2025).
- Carrillo, Nereida e Iranzo, María (2024). Desinformación de género: principales narrativas y actuaciones para la resiliencia. En Morales, Noelia (coord), *Análisis interseccional de la desinformación de género para un abordaje desde las instituciones educativas*. A Coruña: Colex. Colección. Estudios de género y diversidad
- Carrillo, Nereida y Montagut, Marta (2024). Media and Information Literacy (MIL): a resilient response to the risk of misinformation. En Gelado, Roberto.; Sixto, José y González, Juan Enrique (coords.). *Disinformation and risk society. What is at stake with the proliferation of information disorders*. Madrid: Editorial Fragua
- Casero-Ripollés, Andreu (2026). Electoral disinformation: towards a strategic use of hoaxes in political campaigns. In *Handbook of Fake News, Misinformation, and Disinformation*. De Gruyter.
- Casero-Ripollés, Andreu; Tuñón, Jorge; Bouza-García, Luis (2023). The European approach to online disinformation: geopolitical and regulatory dissonance. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 1-10. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02179-8>
- Casero-Ripollés, Andreu y Alonso-Muñoz, Laura (2024). La desinformación electoral en la campaña de 2023 en España: una aproximación cualitativa a sus principales modalidades. En *El impacto de la desinformación en el ámbito local*. Madrid: Fragua, 75-92. <http://hdl.handle.net/10234/692176> (Consulta: 20/11/2025).
- Casero-Ripollés, Andreu; Alonso-Muñoz, Laura y Moret-Soler, Diana (2025). Spreading False Content in Political Campaigns: Disinformation in the 2024 European Parliament Elections. *Media and Communication*, 13, article 9525. <https://doi.org/10.17645/mac.9525>
- Casero-Ripollés, Andreu; Tuñón, Jorge y Bouza-García, Luis (2023). The European approach to online disinformation: Geopolitical

- and regulatory dissonance. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 1-10. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02179-8>
- Castellanos-Trujillo, Vianny y Rodríguez-Ferrándiz, Raúl (2025). Publicidad programática y desinformación en España. El rol de marcas y plataformas AdTech en pseudomedios. *Revista Mediterránea de Comunicación* 16(2), e29240. <https://www.doi.org/10.14198/ME-DCOM.29240>
- Castells, Manuel (1996). La red y el yo [Prólogo]. En Manuel Castells, *La era de la información: Economía, sociedad y cultura: La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castellví Mata, Jordi (2020). Leer, interpretar y actuar en un mundo digital: literacidad crítica digital en educación primaria. *Enseñanza de las ciencias Sociales*, 19, 17-28. DOI: 10.1344/ECCSS2020.19.3 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7809278.pdf>
- Castro-Pérez, Raúl (2025). The professional identity of teachers in the era of artificial intelligence: Challenges and redefinitions in the Latin American context. *Desde El Sur*, 17(2), <https://doi.org/10.21142/DES-1702-2025-0018>
- Cavaliere, Paolo (2020). From journalistic ethics to fact-checking practices: Defining the standards of content governance in the fight against disinformation. *Journal of Media Law*, 12(2), 133-165. <https://doi.org/10.1080/17577632.2020.1869486>
- Cazurro Barahona, Víctor (2023). La regulación del derecho a la educación digital. *Cadernos de Dereito Actual* nº 21, 303-325. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). <https://doi.org/10.5281/zenodo.8043868>
- Ceinos Fernández, Ignacio; Fernández Corbella, Sandra y Martínez Santiago, Teresa (2025b). Interacción con Inteligencias Artificiales: Impacto Psicosocial en Estudiantes Universitarios Españoles. *Tendencias Sociales. Revista de Sociología*, (13), 5-24. <https://doi.org/10.5944/ts.2025.44211>
- Celadin, Tatiana; Capraro, Victor; Pennycook, Gorgon y Rand, David G. (2023). Displaying News Source Trustworthiness Ratings Reduces Sharing Intentions for False News Posts. *Journal of Online Trust and Safety*, 1(5), <https://doi.org/10.54501/jots.v1i5.100>

- Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information (CLEMI) (1983). Mission et objectifs du CLEMI. Paris, France: Ministère de l'Éducation nationale. <https://www.cleml.fr/le-cleml/reperes-historiques-et-institutionnels> (Consulta: 20/11/2025).
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) (2024). *Barómetro de Opinión Pública de noviembre de 2024*. Recuperado de: <https://www.cis.es/es/detalle-ficha-estudio?idEstudio=14858> (Consulta: 13/08/2025).
- Ceretti, Filippo; Felini, Damiano y Giannatelli, Roberto (eds.). (2006). *Primi passi nella media education: Curricolo di educazione ai media per la scuola primaria*. Trento, Italy: Centro Studi Erickson.
- Chan, Michael; Lee, Francis L. F. y Chen, Hsuan-Ting (2024). Avoid or Authenticate? A Multilevel Cross-Country Analysis of the Roles of Fake News Concern and News Fatigue on News Avoidance and Authentication, *Digital Journalism*, 12:3, 356-375. <https://doi.org/10.1080/21670811.2021.2016060>
- Chaparro-Escudero, Manuel; Espinar-Medina, Lara; & El Mohamadiane-Tarbift, Ámal. (2020). La formación no reglada en Alfabetización Mediática y los indicadores de resultados cualitativos. Investigación aplicada al Plan de Fomento de lectura de prensa y alfabetización en medios de Andalucía. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 26(4), 1353–1369. <https://doi.org/10.5209/esmp.69499>
- Chapman, Jared y Rich, Peter (2018). Does educational gamification improve students' motivation? If so, which game elements work best? *Journal of Education for Business*, 93(7), 315-322. <https://doi.org/10.1080/08832323.2018.1490687>
- Chartrand, Tanya L. y Bargh, John A. (1999). L'efecte camaleó: la relació entre la percepció i el comportament i la interacció social. *Revista de Personalitat i Psicologia Social*, Vol. 76(6), juny de 1999, 893-910.
- Childers, Courtney, Haley, Eric y McMillan, Sally (2018). Achieving strategic digital integration: Views from experienced New York City advertising agency professionals. *Journal of Current Issues & Research in Advertising*, 39(3), 244-265. <https://doi.org/10.1080/10641734.2018.1491435>

- Children's Online Privacy Protection Act (1998), 15 U.S.C. 6501–6505 Children's Privacy (COPPA). USA. Recuperado de: <https://www.ftc.gov/legal-library/browse/rules/childrens-online-privacy-protection-rule-coppa> (Consulta: 15/09/2025).
- Chou, Shin-Yi; Rashad, Inas y Grossman, Michael (2005). Fast-food restaurant advertising on television and its influence on childhood obesity. *National Bureau of Economic Research* [Working paper] <https://doi.org/10.3386/w11879>
- Clayton, Katherine; Blair, Spencer; Busam, Jonathan A.; Forstner, Samuel; Gance, John; Green, Guy; Kawata, Anna; Kovvuri, Akhila; Martin, Jonathan; Morgan, Evan; Sandhu, Morgan; Sang, Rachel; Scholz-Bright, Rachel; Welch, Austin T.; Wolf, Andrew G.; Zhou, Amanda y Nyhan, Brendan (2020). Real Solutions for Fake News? Measuring the Effectiveness of General Warnings and Fact-Check Tags in Reducing Belief in False Stories on Social Media. *Political Behavior*, 42(4), 1073–1095. <https://doi.org/10.1007/s11109-019-09533-0>
- Club Abierto de Editores (CLABE). (s. f.). Sitio institucional. Madrid. <https://clabe.org/> Clabe.org (Consulta: 20/11/2025).
- CMMedia (s. f.). *Contáctanos*. <https://www.cmmedia.es/informacion-corporativa/contactanos> (Consulta: 21/04/2025).
- Colomina, Carme; Sánchez-Margalef, Héctor y Youngs, Richard (2021) The impact of disinformation on democratic processes and human rights in the world, Study for European Parliament's Subcommittee on Human Rights. Parlamento Europeo: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2021/653635/EXPO_STU\(2021\)653635_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2021/653635/EXPO_STU(2021)653635_EN.pdf) (Consulta: 20/05/2025).
- Comisión Europea (2007, 20 de diciembre). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital (COM(2007) 833 final). A European approach to media literacy in the digital environment. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0833&from=lt> (Consulta: 18/09/2025).

- Comisión Europea (2008). *Carta Europea de la Educación en Medios (Informe sobre la alfabetización de los medios de comunicación en un mundo digital)*. Bruselas: Parlamento Europeo. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-6-2008-0461_ES.html (Consulta: 18/09/2025).
- Comisión Europea (2009). Commission staff working document: Media literacy in the digital environment. European Commission. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A52009SC0640> (Consulta: 18/09/2025).
- Comisión Europea (2017). *Reporting on media literacy in Europe (SMART2016008)*. Brussels: European Audiovisual Observatory / Comisión Europea. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/reporting-media-literacy-europe> (Consulta: 18/09/2025).
- Comisión Europea (2018). *A multi-dimensional approach to disinformation: Report of the independent high level group on fake news and online disinformation*. European Commission, High Level Expert Group on Fake News and Disinformation. Recuperado de: <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/6ef4df8b-4cea-11e8-be1d-01aa75ed71a1> (Consulta: 18/09/2025).
- Comisión Europea (2018). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Combatir la desinformación en línea: un enfoque europeo (COM(2018) 236 final)*. Bruselas: Comisión Europea. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:52018DC0236> (Consulta: 18/09/2025).
- Comisión Europea (2019). *Study on media literacy and online empowerment issues raised by algorithm-driven media services (SMART 2017/0081)*. Brussels: Comisión Europea. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/study-media-literacy-and-online-empowerment-issues-raised-algorithm-driven-media-services-smart> (Consulta: 18/09/2025).
- Comisión Europea (2020). European Digital Media Observatory (EDMO). European Commission. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/edmo> (Consulta: 18/09/2025).

- Comisión Europea. (2020). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027)* (COM(2020) 624 final). Bruselas: Comisión Europea. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:52020DC0624> (Consulta: 18/09/2025).
- Comisión Europea (2022–2023). *Final report of the Commission expert group on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training*. Brussels: Comisión Europea. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-toolkit-tackling-early-leaving/resources/final-report-commission-expert-group-tackling-disinformation-and-promoting> (Consulta: 18/09/2025).
- Comisión Europea (2022a). *Code of practice on disinformation*. Brussels: Comisión Europea. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/code-practice-disinformation> (Consulta: 18/09/2025).
- Comisión Europea (2022b). *Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training*. Brussels: Comisión Europea. <https://media-and-learning.eu/type/news/ec-guidelines-for-teachers-on-tackling-disinformation-available-in-all-eu-languages/> (Consulta: 18/09/2025).
- Comisión Europea y Parlamento Europeo (2022c). Reglamento (UE) 2022/2065, de servicios digitales (Digital Services Act). Bruselas. <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2022/2065/oj/eng> EUR-Lex (Consulta: 18/09/2025).
- Comisión Europea y Parlamento Europeo (2022d). Reglamento (UE) 2022/1925, de mercados digitales (Digital Markets Act). Bruselas. <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2022/1925/oj/eng> EUR-Lex (Consulta: 18/09/2025).
- Comisión Europea (2023). *National reports on media literacy measures under the Audiovisual Media Services Directive 2020-2022*. Brussels: Comisión Europea. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/national-reports-media-literacy-measures-under-audiovisual-media-services-directive-2020-2022> (Consulta: 18/09/2025).
- Comisión Europea (2023). Eurobarómetro estándar 100: Opinión pública en la Unión Europea. Recuperado de: <https://cde.ugr.es/>

index.php/union-europea/noticias-ue/1730-ultimo-eurobarometro-estandar-para-espana-los-espanoles-a-favor-de-mas-competencias-para-europa (Consulta: 18/08/2025).

Comisión Europea y Parlamento Europeo (2024a). Reglamento (UE) 2024/1083, por el que se establece un marco común para los servicios de medios de comunicación (European Media Freedom Act, EMFA, Reglamento Europeo sobre la Libertad de los Medios de Comunicación). Bruselas. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=OJ:L_202401083 (Consulta: 18/08/2025).

Comisión Europea y Parlamento Europeo (2024b). Reglamento (UE) 2024/1689, por el que se establecen normas armonizadas en materia de inteligencia artificial (AI Act). Bruselas. <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj/eng> EUR-Lex (Consulta: 18/08/2025).

Comisión Europea / European Digital Media Observatory. (2024c). *Guidelines for effective media literacy initiatives*. Brussels: Comisión Europea. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/news/european-digital-media-observatory-launches-media-literacy-guidelines> (Consulta: 18/08/2025).

Comisión Europea (2025, April). *EU funding of €5 million to strengthen media literacy and resilience to disinformation*. Brussels: Comisión Europea. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/news/eu-funding-eu5-million-strengthen-media-literacy-and-resilience-disinformation> (Consulta: 18/08/2025).

Comisión Europea (2025). *Alfabetización en IA – Preguntas y respuestas*. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/es/faqs/ai-literacy-questions-answers> (Consulta: 18/08/2025).

Comité de personas expertas (2024). *Informe del comité de personas expertas para el desarrollo de un entorno digital seguro para la juventud y la infancia*, Ministerio de Juventud e Infancia. Madrid. Accesible en: <https://shre.ink/S3Yq>. <https://www.juventudeinfancia.gob.es/es/comunicacion/notas-prensa/comite-expertos-juventud-e-infancia-propone-107-medidas-crear-entornos> (Consulta: 18/08/2025).

Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia (CNMC) (2022). *Informe sobre medidas de alfabetización mediática adoptadas por los prestadores audiovisuales de ámbito estatal*. Madrid: CNMC. Disponible

en: <https://www.cnmc.es/expedientes/infdtsa14322> (Consulta: 18/08/2025).

Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia (CNMC) (2023). *Informe sobre medidas de alfabetización mediática desarrolladas en España en el periodo 2020-2022*. Madrid: CNMC. Disponible en: <https://www.cnmc.es/sites/default/files/5318689.pdf>

Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia (CNMC) (2025). *Informe sobre medidas de alfabetización mediática desarrolladas en España en el periodo 2023-2025*. Madrid: CNMC. Disponible en: https://www.cnmc.es/buscaror?t=publicaciones&idambito=A-ll&datefrom=&dateto=&sort_by=search_api_relevance&items_per_page=50&f%5B%5D=ambito_de_actuacion%3A7 (Consulta: 18/08/2025).

Comunidad de Madrid (2015). *Ley 8/2015, de 28 de diciembre, de Radio Televisión Madrid*. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2016/BOE-A-2016-2871-consolidado.pdf> (Consulta: 18/08/2025).

Conseil Supérieur de l'Audiovisuel (CSA-Bélgica) (2021). Avis 02 -21 du Collège d'avis sur le plan d'Education aux Médias. Fédération Wallonie-Bruxelles: Conseil Supérieur de l'Audiovisuel. <https://www.csa.be/wp-content/uploads/2021/09/AVIS-02-21-Plan-EAM.pdf> (Consulta: 18/08/2025).

Conseil Supérieur de l'Audiovisuel (CSA-Francia) (2021). *L'éducation aux médias et à l'information. Rapport sur l'exercice 2020-2021*. Paris: Conseil Supérieur de l'Audiovisuel. <https://www.csa.fr/Informer/Collections-du-CSA/Thema-Toutes-les-etudes-realisees-ou-co-realisees-par-le-CSA-sur-des-themes-specifiques/Les-etudes-du-CSA/L-education-aux-medias-et-a-l-information-Rapport-sur-l-exercice-2020-2021> (Consulta: 18/08/2025).

Consejo Audiovisual de Andalucía (2024). *Guía de buen uso del móvil*. Sevilla: Consejo Audiovisual de Andalucía. <https://consejoaudiovisualdeandalucia.es/2024/05/14/guia-del-buen-uso-del-movil/> (Consulta: 18/08/2025).

Consejo de la Unión Europea y Parlamento Europeo (2018). Directiva (UE) 2018/1808 (AVMSD), sobre servicios de comunicación

audiovisual. Bruselas. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018L1808>; <https://www.boe.es/doue/2018/303/L00069-00092.pdf> (Consulta: 18/08/2025).

Consejo de la Unión Europea (2020). *Recomendación del Consejo de 24 de noviembre de 2020 relativa a la educación y formación profesionales (EFP) para la competitividad sostenible, la justicia social y la resiliencia* (2020/C 417/01). https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2020-0373_ES.html (Consulta: 18/08/2025).

Consejo de la Unión Europea (2023). REGLAMENTO DE EJECUCIÓN (UE) 2023/1201 DE LA COMISIÓN de 21 de junio de 2023 relativo a las disposiciones detalladas para la tramitación de determinados procedimientos por parte de la Comisión con arreglo al Reglamento (UE) 2022/2065 del Parlamento Europeo y del Consejo («Ley de Servicios Digitales»). *Diario Oficial de la Unión Europea*, 22/06/2023. <https://www.boe.es/doue/2023/159/L00051-00059.pdf> (Consulta: 18/08/2025).

Consejo de Europa (2024). REGLAMENTO (UE) 2024/1083 DEL PARLAMENTO DE EUROPA Y DEL CONSEJO, de 11 de abril de 2024, por el que se establece un marco común para los servicios de medios de comunicación en el mercado interior y se modifica la Directiva 2010/13/UE (Reglamento Europeo sobre la Libertad de los Medios de Comunicación). *Diario Oficial de la Unión Europea*, 17/04/2024. <https://www.boe.es/doue/2024/1083/L00001-00037.pdf> (Consulta: 18/08/2025).

Consell de la Ciutadania – Corporació Valenciana de Mitjans de Comunicació. (s. f.). *Reglamento orgánico y de funcionamiento del Consejo de la Ciudadanía (CVMC)*. <https://www.cvmc.es/wp-content/uploads/REGLAMENT-CONSELL-CIUTADANIA.pdf> (Consulta: 18/08/2025).

Consell de l'Audiovisual de la Comunitat Valenciana (CACV) (2025). *Informe de la Comunicación y el sector audiovisual en la Comunitat Valenciana 2024*. Castellón: CACV. [en prensa]

Consell de l'Audiovisual de la Comunitat Valenciana (CACV) (2024a). *Informe de la Comunicación y el sector audiovisual en la Comunitat Valenciana 2023*. Castellón: CACV. <https://cdacv.es/wp-content/>

uploads/2024/10/20240909-CAS__INFORME_definitivo_FOR-MATO_def-1.pdf (Consulta: 18/08/2025).

Consell de l'Audiovisual de la Comunitat Valenciana (CACV) (2024b). *Els discursos d'odi: llibertat d'expressió, xarxes socials i esfera pública*. Castelló: Consell de l'Audiovisual de la Comunitat Valenciana (CACV). <https://cdacv.es/wp-content/uploads/2024/11/Delictes-dodi.pdf> (Consulta: 18/08/2025).

Consell de l'Audiovisual de la Comunitat Valenciana (CACV) (2024c). *Recomendaciones referidas al Informe: Los discursos de odio: libertad de expresión, redes sociales y esfera pública*. Castelló: Consell de l'Audiovisual de la Comunitat Valenciana (CACV). <https://cdacv.es/wp-content/uploads/2024/11/RECOMENDACIONES-CASTELLA.pdf> (Consulta: 18/08/2025).

Constitución de Estados Unidos (1787). First Amendment Fundamental Freedoms to the / Q12616. Recuperado de: <https://constitution.congress.gov/browse/amendment-1/> (Consulta: 18/08/2025).

Contreras Pulido, Paloma; Martín-Pena, Daniel y Aguaded, Ignacio (2015). Derribando el autoestigma: medios de comunicación en prisiones como aliados de la inclusión social. *Cuadernos. info*, (36), 15-26. <https://doi.org/10.7764/cdi.36.708>

Contreras-Pulido, Paloma; Durán-Bonavila, Silvia; Carbonell, Noelia y Lacasa, Pilar (2023). Systematic review about values transmitted by the cultural industries through heroes, idols, and influencers to young fandom. *Fonseca, Journal of Communication*, 27, 153-169. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9435697&orden=0&info=link> (Consulta: 18/08/2025).

Contreras-Pulido, Paloma y Thomas, Jerome (2023). La radio en la prisión. Una estrategia de alfabetización mediática en beneficio del tratamiento penitenciario en España. *Contratexto*, 40, 78-92. <https://doi.org/10.26439/contratexto2023.n40.6282>

Cornella, Alfons (2000). Cómo sobrevivir a la infoxicación. *Infonomía.com*, 8, 2451-2460. https://www.infonomia.com/img/pdf/sobrevivir_infoxicacion.pdf (Consulta: 18/08/2025).

Cordero, Guillermo; Alonso-Muñoz, Laura; Casero-Ripollés, Andreu (2024). Créetelo o no. El rol de la ideología como predictor de la

- confianza en los medios convencionales y los medios sociales durante la COVID-19. *Revista Latina de Comunicación Social*, vol. 82, 01-20. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2024-2141> (Consulta: 11/11/2025).
- Corporación Aragonesa de Radio y Televisión (s. f.). *Buzón de sugerencias*. <https://www.cartv.es/buzon-de-sugerencias> (Consulta: 21/04/2025).
- Corporación Extremeña de Medios Audiovisuales (s. f.). *Defensor/a de la audiencia*. <https://www.canalextramadura.es/corporacion/defensor-audiencia> (Consulta: 21/04/2025).
- Cortina, Adela (2004/11/24). Ciudadanía mediática. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/diario/2004/11/24/opinion/1101250805_850215.html (Consulta: 25/11/2025).
- Cortina, Adela (2024). *¿Ética o ideología de la Inteligencia Artificial? El eclipse de la razón comunicativa en una sociedad tecnologizada*. Barcelona. Paidós. https://proassetspdlcom.cdnstatics2.com/usuaris/libros_contenido/arxiu/59/58412_Etica_o_ideologia_de_la_inteligencia_artificial.pdf (Consulta: 15/05/2025).
- Cosgrove, Judith y Cachia, Romina (2025). *DigComp 3.0: European Digital Competence Framework—Fifth Edition, Publications Office of the European Union*, Luxembourg, 2025, <https://data.europa.eu/doi/10.2760/0001149,JRC144121>. (Consulta: 20/10/2025).
- Costello, Caitlin-R.; McNiel, Dale-E. y Binder, Renée-L. (2016). Adolescents and social media: Privacy, brain development, and the law. *Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law Online*, 44(3), 313-321. Recuperado de: https://web.archive.org/web/20200321095330id_/http://jaapl.org/content/jaapl/44/3/313.full.pdf (Consulta: 25/10/2025).
- Council of the European Union / Conseil de l'Union européenne (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, C 189, 4.6.2018, P. 1-13. Recuperado de: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG (Consulta: 25/10/2025).

- CRTVG (s. f.). *Contacta*. <https://crtvg.gal/gl/crtvg/portal-de-transparencia/contacta1> (Consulta: 21/04/2025).
- Cruz-Díaz, Rocío; Ordóñez-Sierra, Rosario; Román-García, Sara y Pavón-Rabasco, Francisco (2016). Buenas prácticas que desarrollan la competencia mediática en entornos socioeducativos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 48, 97-113. Recuperado de: <https://bit.ly/4hOUPOo> (Consulta: 24/09/2025).
- Cucarella, Lluís (coord.); Fuster, Pau (2022). *Informe sobre alfabetización mediática: contexto actual, legislación, casos de éxito, herramientas y recursos, y percepción y propuestas de especialistas y profesores*. Madrid: Laboratorio de Periodismo, Fundación Luca de Tena. <https://laboratoriodeperiodismo.org/wp-content/uploads/2023/02/informe-alfabetizacion-mediatica.pdf> (Consulta: 24/09/2025).
- Cuenca Carrión, Encarna; Aparici Marino, Roberto; García Matilla, Agustín; Ferrés Prats, Joan y Ruiz, Mercedes (2024). Bloque VI: Inteligencia artificial. *Participación educativa*, 11(14), 191-200. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:a77e6342-a01f-4035-b098-005b8736567d/pe-n14-educomunicadores.pdf>
- Cuervo-Sánchez, Sandra Liliana, Martínez-de-Morentin, Juan Ignacio y Medrano-Samaniego, Concepción (2022). Una intervención para mejorar la competencia mediática e informacional. *Educación XX1*, 25(1), 407-431. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30364>
- D'Abbicco, Lucio; Ottaviano, Cristina; Castelli, Angela (2003). *I media in classe*. Brescia, Italy: La Scuola.
- Dale una vuelta (2015). Generación XXX. Recuperado de: <https://www.daleunavuelta.org/> (Consulta: 24/09/2025).
- Damasio, Antonio. (1996). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, Antonio. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, Antonio. (2012). “Sanarás tu cuerpo desde tu cerebro”, en Amiguet, Lluís; Sanchís, Imma y Amela, Víctor (2012) *Grandes contras sobre la mente humana*. Barcelona: Alienta: 153-156.
- Davy, Tsz, Kit, Ng.; Jac, Ka, Lok, Leung; Samuel, Kai, Wah, Chu; Maggie, Shen, Qiao. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory

- review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2. <https://doi.org/10.1016/J.CAEAI.2021.100041>
- De Andrés, Susana; Moraes, Roberta Marilia; García-Matilla, Agustín (2018). Competencias éticas mediáticas en entornos digitales. En: Aguaded, I.; Romero-Rodríguez, L.M., *Competencias mediáticas en medios digitales emergentes*. Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones, 51-69. <https://sl1nk.com/ZGR1M> (Consulta: 12/08/2025).
- De Andrés, Susana y Chaparro, Manuel (2022). *Comunicación radical. Despatriarcalizar, decolonizar y ecologizar la cultura mediática*. Barcelona: Gedisa. Reseña disponible en: <https://doi.org/10.5209/esmp.82828>
- De-Jans, Steffi, Hudders, Liselot y Cauberghe, Veroline. (2017). Advertising literacy training: The immediate versus delayed effects on children's responses to product placement. *European Journal of Marketing*, 51(11/12), 2156-2174. <https://doi.org/10.1108/EJM-08-2016-0472>
- De-Jans, Steffi, Van-De-Sompel, Dienneke, Hudders, Liselot y Cauberghe, Veroline (2019). Advertising targeting young children: an overview of 10 years of research (2006-2016). *International Journal of Advertising*, 38(2), 173-206. <https://doi.org/10.1080/02650487.2017.1411056>
- De-la-Vara-López, Javier y De-Marchis, Giorgio P. (2024). Redefiniendo la Publicidad In-Game: una revisión sistemática de la literatura y una definición actualizada. *Revista de Comunicación*, 23(2), 35-52. <https://doi.org/10.26441/RC23.2-2024-3497>
- De-Pauw, Pieter; Hudders, Liselot y Cauberghe, Veroline (2018). Disclosing brand placement to young children. *International Journal of Advertising*, 37(4), 508-525. <https://doi.org/10.1080/02650487.2017.1335040>
- De-Santis, Andrea (2021). Nota del editor: Oportunidades y desafíos para la alfabetización mediática informacional". *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. Vol. 14(3), e982e982. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.951>

- Debord, Guy (1998). *Comments on the Society of the Spectacle*. Londres: Verso.
- Debord, Guy (2000) [1967]. *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-textos. Recuperado de: <https://pre-textos.com/producto/la-sociedad-del-espectaculo/> (Consulta: 24/09/2025).
- Deleuze, Gilles. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *POLIS. Revista Académica de La Universidad Bolivariana de Chile*, 5(13), 277–286. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139165419>
- Deleuze, Gilles y Guattari, Felix (2010). *Mil mesetas*. Valencia: Pre-Textos.
- Del Postigo, Domi y Ramírez-Alvarado, Mar (2025). Inteligencia Artificial y desinformación: mapa de actuaciones del Consejo Audiovisual de Andalucía. *Cuadernos del Audiovisual del Consejo Audiovisual de Andalucía*, (14), 11-20. <https://dx.doi.org/10.62269/cavcaa.60>
- De-Moragas, Miquel (2011). *Interpretar la comunicación: Estudios sobre medios en América y Europa*. Barcelona: Gedisa.
- Denzin, Norman K. (1970). *Sociological methods: A sourcebook*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Derrida, Jacques. (1998). *Espectros de Marx: El estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional*. Madrid: Trotta.
- Deutsch, Nancy L. y Theodorou, Eneli (2009). Aspiring, consuming, becoming: Youth identity in a culture of consumption. *Youth & Society*, 42(2), 229-254. <https://doi.org/10.1177/0044118X09351279>
- Dhingra, Radhika y Parashar, Babita (2022). Validation on social media and adolescents: A matter of self-esteem. *Journal of Educators, Teachers and Trainers*, 13(4), 114-119. <https://doi.org/10.47750/jett.2022.13.04.017>
- Di Mele, Luciano; Cappello, Gianna; Rosa, Alessia (2008). *Video education: guida teorico-pratica per la produzione di video in ambito educativo*. Gardolo, Italy: Edizioni Erickson.
- Didi-Huberman, Georges (2012). *Arde la imagen*. Oaxaca: Serieive. Disponible en: <https://jpgenrgb.files.wordpress.com/2018/06/didi-huberman-arde-la-imagen.pdf> (Consulta: 09/11/2025)

- Diario Oficial de la Unión Europea (2020), C 417, 1–16. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32020H1202\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32020H1202(01)) *Conclusiones del Consejo sobre la alfabetización mediática en un mundo en constante cambio* (2020/C 193/06). (Consulta: 24/09/2025).
- Diario Oficial de la Unión Europea, C 193, 11–14. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=OJ%3A-C%3A2020%3A193%3AFULL> (Consulta: 24/09/2025).
- Díaz-Serrano, José (2015). El desarrollo del juicio moral en Kohlberg como factor condicionante del rendimiento académico en ciencias sociales de un grupo de estudiantes de educación secundaria. *Educare*, 19 (3). <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.8>
- Dorfman, Ariel y Mattelart, Armand (1972). Para leer al pato donald. Comunicación de masa y colonialismo. Buenos Aires: Siglo XXI. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/08/Libro-Mattelart-A.-Dorfman-A.-Para-leer-al-pato-Donald.pdf> (Consulta: 09/11/2025)
- Dovey, Jonathan y Fleuriot, Constance (2012). *Pervasive media cookbook*. (Issue D). Bristol, UK: DCRC Press, UWE Bristol.
- Dow, Nardeen (2020). Homosocial or homoerotic: A re-reading of gender and sexuality in *Harry Potter* through fanfiction. *Queer Studies in Media & Popular Culture*, 5(1), 27–47. https://doi.org/10.1386/qsmc_00023_1
- Downs, Anthony (1957). *An Economic Theory of Democracy*. New York: Harper and Row. Recuperado de: <https://shre.ink/tofX> (Consulta: 24/09/2025).
- Dragomir, Marius; Rodríguez-Castro, Marta y Aslama Horowitz, Minna (2024). Public service media and platformization: What role does EU regulation play? *Journalism and Media*, 5(3), 1378–1394. <https://doi.org/10.3390/journalmedia5030087>
- Duggan, Jennifer (2017). Revising hegemonic masculinity: Homosexuality, masculinity, and youth-authored *Harry Potter* fanfiction. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 55(2), 38–45. https://lo.unisa.edu.au/pluginfile.php/2673913/mod_resource/content/1/Duggan%202017.pdf (Consulta: 24/09/2025).

- Duggan, Jenniffer (2022). Transformative Readings: Harry Potter Fan Fiction, Trans/Queer Reader Response, and J. K. Rowling. *Children's Literature in Education*, 53 (2022), pp.147–168. doi: <https://doi.org/10.1007/s10583-021-09446-9>
- Dumitru, Elena Alexandra (2020). Testing Children and Adolescents' Ability to Identify Fake News: A Combined Design of Quasi-Experiment and Group Discussions. *Societies*, 10(3), 71. <https://doi.org/10.3390/soc10030071>
- Dumitru, Elena Alexandra, Ivan, Loredana, y Loos, Eugène (2022). A generational approach to fight fake news: In search of effective media literacy training and interventions. In *Proceedings of the International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 291–310). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-05581-2_22
- Eagleman, David. (2017). *El cerebro. Nuestra historia*. Barcelona: Anagrama.
- Echeverría, Martín y Rodríguez Cano, César Augusto (2023). ¿La alfabetización digital activa la incredulidad en noticias falsas? Eficacia de las actitudes y estrategias contra la desinformación en México. *Revista de Comunicación*, 22(2), 79-95. <https://doi.org/10.26441/RC22.2-2023-3246>
- Eco, Umberto (1965). *Apocalípticos e Integrados*. Barcelona; Lumen. https://monoskop.org/images/c/c4/Eco_Umberto_Apocalipticos_E_Integrados_1984.pdf (Consulta: 24/09/2025).
- Eco, Umberto (2000) [1976]. *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.
- Eco, Umberto (2016). *Número Cero*. Barcelona: Lumen.
- eDiscovery Today & LTMG (2023). El Uso de Internet durante 60 Segundos en el año 2023. Recuperado de: <https://aldeaeducativa-magazine.com/el-uso-de-internet-durante-60-segundos-en-el-ano-2023/> (Consulta: 24/09/2025).
- EDMO (2024). EDMO Guidelines for Effective Media Literacy Initiatives. Brussels: The European Digital Media Observatory. <https://edmo.eu/wp-content/uploads/2024/10/EDMO-Guidelines-for-Effective-Media-Literacy-Initiatives.pdf> (Consulta: 24/09/2025).

- Effron, Daniel A. y Raj, Medha (2019). Misinformation and Morality: Encountering Fake-news Headlines Makes Them Seem Less Unethical to Publish and Share. *Psychological Science*, 31(1), 75–87. <https://doi.org/10.1177/0956797619887896>
- EIGE (2023). *Gender Equality Index 2023: Towards a green transition in transport and energy*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://goo.su/zMUhg> (Consulta: 24/09/2025).
- EiTB (s. f.). *Reglamento de la Defensoría de las personas usuarias de Televisión, Radio e Internet*. <https://www.eitbtaldea.eus/es/defensoria.php>
- EiTB (s. f.). *Contacto*. <https://www.eitb.eus/es/contacto/#:~:text=Llama%20al%20tel%C3%A9fono%20gratuito%3A%20900%2011%2025%2025> (Consulta: 21/04/2025).
- Eloundou, Tyna; Manning, Sam; Mishkin, Pamela y Rock, Daniel (2023). GPTs are GPTs: An Early Look at the Labor Market Impact Potential of Large Language Models. Working Paper, arXiv Economics. Cornell University. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.10130>
- Ekman, Ulrik (2013). *Throughout: Art and Culture Emerging with Ubiquitous Computing*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Elfert, Maren. (2013). Six decades of educational multilateralism in a globalising world: The history of the UNESCO Institute in Hamburg. *International Review Of Education*, 59(2), 263–287. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9361-5>
- Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERCS) (2022). *Relatório de Regulação 2021*. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social. <https://www.erc.pt/pt/estudos/relatorios-de-regulacao/relatorio-de-regulacao-2021/> (Consulta: 25/11/2025).
- Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERCS) (2023). *Literacia mediática em Portugal. 1º Relatório ao abrigo do n.º 2 do artigo 33.º A da Diretiva (UE) dos Serviços de Comunicação Social Audiovisual*. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social, Departamento de Análise de Media e Unidade de Literacia Mediática. <https://a-mcc.eu/es/biblioteca/studies-and-reports/media-literacy-in-portugal-es/> (Consulta: 25/11/2025).

- Epstein, Leonard-H.; Roemmich, James-N.; Robinson, Jodie-L.; Paluch, Rocco-A.; Winiewicz, Dana-D.; Fuerch, Janene-H. y Robinson, Thomas-R. (2008). A randomized trial of the effects of reducing television viewing and computer use on body mass index in young children. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 162(3), 239-245. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2007.45>
- Epstein, Seymour; Pacini, Rosemary; Denes-Raj, Veronica y Heier, Harriet (1996). Individual differences in intuitive-experiential and analytical-rational thinking styles. *Journal of personality and social psychology*, 71(2), 390. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.390>
- Escobar, Santiago (2025). La decisión de Meta de eliminar a los verificadores facilitará la propagación de desinformación”. Recuperado de: <https://www.agenciasinc.es/Opinion/La-decision-de-Meta-de-eliminar-a-los-verificadores-facilitara-la-propagacion-de-desinformacion> (Consulta: 25/11/2025).
- Estrategia AMI (s.f). *Estrategia Alfabetización Digital CLM*. Recuperado de: <https://agendaaudiovisual.castillalamancha.es/estrategiaAMI> (Consulta: 23/09/2025).
- Ertuğrul, Bugra Orhan (2023). *The Risk of Political Manipulation Turning into a Political Infodemic: Precautions for Generation Z*. Akademik Yaklaşımlar Dergisi, Vol. 14, nº 22, 860-883. doi: <https://doi.org/10.54688/ayd.1380473>
- European Broadcasting Union / Unión Europea de Radiodifusión (EBU / UER) (2012). *Empowering Citizenship through Media Literacy: the Role of Public Service Media*. Ginebra: European Broadcasting Union. https://www.ebu.ch/files/live/sites/ebu/files/Publications/EBU-Viewpoint-Media-Lit_EN.pdf (Consulta: 25/11/2025).
- European Broadcasting Union / Unión Europea de Radiodifusión (EBU / UER) (2023). *Public Service Media. Strengthening Media Literacy*. Ginebra: Media Intelligence Service. <https://www.ebu.ch/news/2023/10/ebu-report-finds-public-service-media-play-key-role-in-addressing-media-literacy-deficit> (Consulta: 25/11/2025).
- European Digital Media Observatory (EDMO) (2024). *EDMO Guidelines for Effective Media Literacy Initiatives*. Florencia, Italia:

- Instituto Universitario Europeo. <https://edmo.eu/wp-content/uploads/2024/10/EDMO-Guidelines-for-Effective-Media-Literacy-Initiatives.pdf> (Consulta: 25/11/2025).
- European External Action Service (2023). FIMI targeting LGBTIQ+ people: Well-informed analysis to protect human rights and diversity. https://www.eeas.europa.eu/eeas/fimi-targeting-lgbtiq-people_en (Consulta: 25/11/2025).
- Expansión (s.f). Datosmacro.com. *Pirámide población de Castilla-La Mancha*. Recuperado de: <https://datosmacro.expansion.com/demografia/estructura-poblacion/espana-comunidades-autonomas/castilla-la-mancha> (Consulta: 23/09/2025).
- Eyal, Kelen y Te'eni-Harari, Tali (2023). Systematic review: Characteristics and outcomes of in-school digital media literacy interventions, 2010-2021. *Journal of Children and Media*, 18(1), 8–28. <https://doi.org/10.1080/17482798.2023.2265510>
- Faloppa, Federico; Gambacorta, Antonio; Odekerken, Richard; van der Noordaa, Robert. (2023). *Study on preventing and combating hate speech in times of crisis*. Estrasburgo: Council of Europe. <https://goo.su/jkbPZv> (Consulta: 23/09/2025).
- Faragó, Laura; Orosz, Gábor; Paskuj, Benedek y Krekó, Péter. (2024). Analytic adolescents prevail over fake news – A large-scale pre-registered study, *Personality and Individual Differences*, 229,112747. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.112747>
- Fedchenko, Yevhen (2025). What is Russian Disinformation Like? En Learn to Check: <https://www.youtube.com/watch?v=YZuwT-ba0PSI> (Consulta: 25/11/2025).
- Fedorov, Alexander V. (2011). Breve repaso histórico. Alfabetización mediática en el mundo. *Revista Infoamérica: Iberoamerican International Review*, 5, 7–23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?-codigo=4272298> (Consulta: 25/11/2025).
- Feijoo, Beatriz, López-Martínez, Adela y Núñez-Gómez, Patricia (2022). Body and diet as sales pitches: Spanish teenagers' perceptions about influencers' impact on ideal physical appearance. *Profesional de la información*, 31(4). <https://doi.org/10.3145/epi.2022.jul.12>

- Feijoo, Beatriz, Zozaya, Luisa y Sádaba, Charo (2023). Do I question what influencers sell me? Integration of critical thinking in the advertising literacy of Spanish adolescents. *Humanities & Social Sciences Communications*, 10, 363. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01872-y>
- Feijoo, Beatriz; Núñez-Gómez, Patricia y Álvarez-Flores, Erika-P. (2025). La alfabetización publicitaria de niños y adolescentes ante los nuevos formatos digitales. *index.comunicación*, 15(1), 13-29. <https://doi.org/10.62008/ixc/15/01Laalfa>
- Fernández-Rovira, Cristina (2022). Motivaciones y tiempo de uso de las redes sociales por parte de los jóvenes españoles: señales de adicción. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 15(2), 1-19. <https://goo.su/6sdgMz> (Consulta: 25/11/2025).
- Fengler, Susanne; Eberwein, Tobias; y Zambrano, Sandra Vera et al. (2015). How effective is media self-regulation? Results from a comparative survey of European journalists. *European Journal of Communication*, 30(3), 249–266. <https://doi.org/10.1177/0267323114561009>
- Fernández-Gómez, Erika, Neira-Placer, Paula y Feijoo, Beatriz (2024). New mobile advertising formats targeting young audiences: an analysis of advertainment and influencers' role in perception and understanding. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1-9. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-04003-3>
- Ferrández-Mas, Alejandro y Puentes-Rivera, Iván (2025). Historia de la desinformación: del sensacionalismo de masas a la posverdad algorítmica. *adComunica: revista científica de estrategias, tendencias e innovación en comunicación*, 30, 25-42. <https://doi.org/10.6035/adcomunica.9018>
- Ferrater Mora, José (1965). *Diccionario de Filosofía* (Vol. 4). Buenos Aires: Sudamericana.
- Ferreras-Rodríguez, Eva María (2022). Más allá del *fact-checking*: organizaciones contra la desinformación. Identificación y análisis de proyectos internacionales. *Hipertext.net*, (24), 41-54. <https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2022.i24.04>
- Ferrés, Joan; García Matilla, Agustín; Aguaded, Ignacio; et al. (2011). *Competencia Mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la*

- ciudadanía en España*. Segovia, Barcelona, Huelva: Instituto de Tecnologías Educativas, Consell de l'Audiovisual de Catalunya, Grupo Comunicar. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/46867/Competencia_mediatica.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Consulta: 25/11/2025).
- Ferrés, Joan y Piscitelli, Alejandro (2012). Media competence. Articulated proposal of dimensions and indicators. [La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores]. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Ferrés i Prats, Joan; Aguaded-Gómez, José Ignacio y García-Matilla, Agustín (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. *Icono 14*, 10(3), 23-42. <https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.201>
- Ferrés Prats, Joan; Aguaded-Gómez, Ignacio; García-Matilla, Agustín (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. *Revista ICONO 14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*. Vol. 10, nº 3, 23-42. <https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.201>
- Ferrés i Prats, Joan; Figueras Maz, Mònica y Ferrés y Ambròs i Pallarés, Alba (2022). EduMediaTest, una herramienta al servicio de la competencia mediática. Informe sobre el proyecto, los resultados y las recomendaciones. *Quaderns del CAC* 48, Vol. XXV, octubre de 2022, 79-84. https://www.cac.cat/sites/default/files/2022-11/Q48_Ferres_etal_ES.pdf (Consulta: 25/11/2025).
- Fine, Cordelia. (2006). *A Mind of its Own. How your Brain Distorts and Deceives*. New York: W. W. Norton & Company.
- Fisher, Mark (2018). *Los fantasmas de mi vida: Escritos sobre depresión, hauntología y futuros perdidos*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Floridi, Luciano (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale: Sviluppi, opportunità, sfide*. Milano, Italy: Raffaello Cortina Editore.
- Folkvord, Frans y van 't Riet, Jonathan. (2018). The persuasive effect of advergames promoting unhealthy foods among children: A meta-analysis. *Appetite*, 129. 245-251. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2018.07.020>

- Foro contra las Campañas de Desinformación (2024). *Trabajos del Foro contra las Campañas de Desinformación. Iniciativas 2024*. Madrid: Ministerio de Presidencia, Justicia y Relaciones con las Cortes, Departamento de Seguridad Nacional. <https://www.dsn.gob.es/es/publicaciones/otras-publicaciones> (Consulta: 25/11/2025).
- Foro contra las Campañas de Desinformación (2025). *Trabajos del Foro contra las Campañas de Desinformación. Iniciativas 2025*. Madrid: Ministerio de Presidencia, Justicia y Relaciones con las Cortes, Departamento de Seguridad Nacional. <https://www.dsn.gob.es/es/publicaciones/otras-publicaciones> (Consulta: 25/11/2025).
- Foro Económico Mundial (2024). *The Global Risks Report 2024*. Ginebra: World Economic Forum. https://www3.weforum.org/docs/WEF_The_Global_Risks_Report_2024.pdf (Consulta: 25/11/2025).
- Foster, Jordan; Baker, Jayne (2022). Muscles, makeup, and femboys: Analyzing TikTok's "radical" masculinities. *Social Media + Society*, 8(3). <https://doi.org/10.1177/20563051221126040>
- Foucault, Michel (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Fowler, Megan Justine (2019). Rewriting the School Story through Racebending in the Harry Potter and Raven Cycle Fandoms. *Transformative Works and Cultures*, 29(2019). <https://doi.org/10.3983/twc.2019.1492>
- Franchina, Vittoria; Lo Coco, Gianluca. (2018). The influence of social media use on body image concerns. *International Journal of Psychoanalysis and Education*, 10(1), 5-14. <https://goo.su/mF3HO> (Consulta: 25/11/2025).
- Francisco, Andrea; Pallarès, Marc; Abellán, Gemma; Farné, Alessandra (2022). La alfabetización mediática e informacional en la educación formal: un reto necesario. En: Sábada, Charo; Núñez, Patricia; Pérez Tornero, José Manuel (eds.), *La alfabetización mediática e informacional en las facultades de comunicación en España*. Salamanca: Comunicación Social, 13-33. Recuperado de: <https://doi.org/10.52495/c1.emcs.9.p95>
- Frankenberg, Lorena (2007). Hacia una ciudadanía mediática en la era de la información. *Global Media Journal México*, 4(8), 13-38. Re-

- cuperado de: <https://rio.tamiau.edu/gmj/vol4/iss8/2> (Consulta: 25/11/2025).
- Frau-Meigs, Divina y Corbu, Nicoleta (eds.) (2024). *Disinformation Debunked: Building Resilience through Media and Information Literacy* (1st ed.). Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003387404>
- Frau-Meigs, Divina (2024a). *User empowerment through Media and Information Literacy responses to the evolution of Generative Artificial Intelligence (GAI)*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388547> (Consulta: 25/11/2025).
- Freelon, Deen y Wells, Chris (2020). Disinformation as Political Communication. *Political communication*, 37(2), 145-156. <https://doi.org/10.1080/10584609.2020.1723755>
- Freire, Paulo (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. [Hay traducción castellana: *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI, 1969]
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo y Macedo, Donaldo (1987). *Literacy. Reading the word & the world*. New York: Routledge. Recuperado de: <https://shre.ink/ttuc> (Consulta: 25/11/2025).
- Freixanet, María, Pous, Jana y Berna, José (2025). Nois, noies i un abisme. Opinions sobre la igualtat i el feminisme. *Quaderns Institut de Ciències Polítiques i Socials*. https://www.icps.cat/archivos/Quaderns/quadern_juliol2025.pdf?noga=1
- Fundación FAD Juventud (2022a). *El ocio digital de la población adolescente*. Madrid: Fundación FAD Juventud. <https://goo.su/ZNeBG> (Consulta: 15/10/2025).
- Fundación FAD Juventud (2022b). *Uno de cada tres jóvenes españoles desearía ser influencer*. Madrid: Fundación FAD Juventud. <https://goo.su/Zh8nzDy> (Consulta: 15/10/2025).
- Fundación MAPFRE & Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) (2023). *Estudio sobre influencers digitales y su impacto en el comportamiento del consumidor*. Madrid: Fundación MAPFRE. <https://goo.su/KULmQCj> (Consulta: 15/10/2025).

- Funk, Allie; Shahbaz, Adrian y Vesteinsson, Kian (2023). *AI Chatbots Are Learning to Spout Authoritarian Propaganda*. WIRED. <https://bit.ly/3YptprV> (Consulta: 15/10/2025).
- Gabelas Barroso, José Antonio y Marta-Lazo, Carmen. (2020). *La era TRIC: Factor R-elacional y educamunicación*. Zaragoza: Egregius.
- Gagrcin, Emilija; Naab, Teresa K. y Grub, Maria F. (2024). Algorithmic media use and algorithm literacy: An integrative literature review. *New media & Society*. <http://dx.doi.org/10.1177/14614448241291137>
- Gallese, Vittorio; Moriggi, Stefano y Rivoltella, Pier Cesare (2025). *Oltre la tecnofobia: Il digitale dalle neuroscienze all'educazione*. Milano, Italy: Raffaello Cortina Editore.
- Gan, Chunmei y Li, Hongxiu (2018). Understanding the effects of gratifications on the continuance intention to use WeChat in China: A perspective on uses and gratifications. *Computers in Human Behavior*, 78, 306-315. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.003>
- Ganter, Sarah Anne; Herzog, Christian y Milton, Viola Candice (2020). Public service Broadcasting-Friends groups as a microcosm of public interest media advocacy. *Humanities and Social Sciences Communications* 7: 68. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00560-5>
- García-Avilés, José Alberto (2024). Nueve propuestas para llevar la alfabetización mediática a otro nivel. *Revista de Innovación en Periodismo*. <https://hdl.handle.net/11000/36172>
- García Catalán, Shaila (2012). *Hipertexto y modelización cinematográfica en la divulgación neurocientífica audiovisual. A propósito de Redes de Eduard Punset*. Castellón: Universitat Jaume I. Tesis Doctoral dirigida por Jose Antonio Palao-Errando. <http://hdl.handle.net/10803/96402>
- García-Orosa, Berta, Canavilhas, João y Benítez-Baleato, Suso (ed) (2023). Educación para la ciudadanía digital: Algoritmos, automatización y comunicación. *Comunicar*, 74. <https://bit.ly/3UqGloG> (Consulta: 05/10/2025).
- García-Ortega, Alba y García-Avilés, José Alberto (2020). Uso del diseño lúdico para combatir la desinformación: los newsgames como herramienta para la concienciación sobre los bulos. *Icono 14*, 19(1), 179-204. <https://doi.org/10.7195/ri14.v19i1.1598>

- García Pérez, María (dir.) (2025). *Desafíos y nuevas oportunidades de la educación en la sociedad digital*. Madrid: Dykinson. Recuperado de: <https://www.dykinson.com/libros/desafios-y-nuevas-oportunidades-de-la-educacion-en-la-sociedad-digital/9791370061784/> (Consulta: 15/10/2025).
- García-Roca, Anastasio y De Amo Sánchez-Fortún, José Manuel (2023). La alfabetización mediática e informacional en un contexto de desinformación. *Tejuelo*, 37, 99-128. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.99>
- García-Ruiz, Rosa y Pérez-Escoda, Ana (2019). Empoderar a la ciudadanía mediante la educación en medios. *Hamut'ay*, 6(2), 7-23. <https://doi.org/10.21503/hamu.v6i2.1771>
- García-Ruiz, Rosa, Pinto Da Mota Matos, Armanda, Arenas-Fernández, Arturo, & Ugalde, Cecilia. (2020). Alfabetización mediática en Educación Primaria. Perspectiva internacional del nivel de competencia mediática. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 58, 217-236. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74535>
- Gascón, Carlos Sebastián (dir.) (2021). *El capitalismo del siglo XXI: mayor desigualdad, menor dinamismo*. Madrid: Galaxia Gutenberg. Recuperado de: <https://www.galaxiagutenberg.com/producto/el-capitalismo-del-siglo-xxi/> (Consulta: 15/10/2025).
- Gazzaniga. Michel. S. (2012). ¿Quién manda aquí? El libre albedrío y la ciencia del cerebro. Barcelona: Paidós.
- Gerring, John (2017). *Case Study Research: Principles and Practices (Strategies for Social Inquiry)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gertrudix, Manuel (2025). Propuestas para impulsar la alfabetización mediática en España. Sesión 7. Webinars de la Cátedra RTVE de Cultura Audiovisual y Alfabetización Mediática. Universitat Jaume I (UJI). https://www.youtube.com/watch?v=Wg4Vv_5iJeA&list=PL6uy7Cpfzds9l13nLlqcbc6EAaIkFea9t&index=7 (Consulta: 15/10/2025).
- Giannatelli, Roberto (2001). La «Media education» nella scuola: perché, come, che cosa insegnare dei média. *Orientamenti pedagogici*, 48(284).

- Giedd, Jay N. (2015). The amazing teen brain. *Scientific American*, 312(6), 32-37. <https://www.jstor.org/stable/26046640> (Consulta: 15/10/2025).
- Gil de Zúñiga, Homero; Weeks, Brian y Ardèvol-Abreu, Alberto (2017). Effects of the News-Finds-Me Perception in Communication: Social Media Use Implications for News Seeking and Learning about Politics. *Journal of Computer-Mediated Communication* 22(3), pp. 105-123. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12185>
- Gil de Zúñiga, Homero y Diehl, Trevor (2019): News Finds Me Perception and Democracy: Effects on Political Knowledge, Political Interest, and Voting. *New Media y Society* 21(6), pp. 1253-1271. <https://doi.org/10.1177/1461444818817548>
- Gil, Ingrid y Marzal-Felici, Javier (2023). ¿Cómo impulsar la educomunicación y la alfabetización mediática desde el sistema educativo en España? Diagnóstico, problemática y propuestas por los expertos. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 14(2), 207-226. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM.24011>
- Gil Quintana, Javier (2023). *Educación y comunicación en una sociedad postdigital. Investigación documental y análisis de perspectivas*. Barcelona: Octaedro. Recuperado de: <https://octaedro.com/libro/educacion-y-comunicacion-en-una-sociedad-postdigital/>
- Gilabert-Alcoi, Oriol (2025). El anuncio de Lingokids es un juicio a los padres que ponen pantallas a sus hijos. *Eslogan Marketing Magazine*. 8 de mayo de 2025. Recuperado de: <https://www.esloganmagazine.com/anuncio-de-lingokids-the-trial/>
- Gilster, Paul (1997). *Digital literacy*. *Open Library*. https://openlibrary.org/works/OL2627594W/Digital_literacy (Consulta: 15/10/2025).
- Godoy-Vera, Fernando Fermín (2024). El uso de fuentes de información histórica para el desarrollo de competencias de alfabetización mediática e informacional en las aulas escolares: una investigación en la acción con profesores y estudiantes de educación secundaria en Chile y España. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (E71), 665-678. <https://www.risti.xyz/issues/ristie71.pdf> (Consulta: 15/10/2025).

- Gómez-Diago, Gloria (2022). Perspectivas para abordar la inteligencia artificial en la enseñanza de periodismo. Una revisión de experiencias investigadoras y docentes. *Revista Latina de Comunicación Social*, 80, 29-46. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2022-1542> (Consulta: 15/10/2025).
- Gómez-Villar, Antonio (2024). *Transformar no es cancelar*. Barcelona: Verso.
- González-Bailón, Sandra; Lazer, David; Barberá, Pablo; Zhang, Meiqing; Allcott, Hunt; Brown, Taylor; Crespo-Tenorio, Adriana; Freelon, Deen; Gentzkow, Matthew; Guess, Andrew M.; Iyengar, Shanto; Kim, Young Mie; Malhotra, Neil; Moehler, Devra; Nyhan, Brendan; Pan, Jennifer; Rivera, Carlos Velasco; Settle, Jaime; Thorson, Emily K.; Tromble, Rebekah; Wilkins, Arjun; Wojcieszak, Magdalena; de Jonge, Chad Kiewiet; Franco, Annie; Mason, Winter; Stroud, Natalie Jomini; Tucker, Joshua A. (2023). Asymmetric ideological segregation in exposure to political news on Facebook. *Science* 381, 392-398. <https://www.science.org/doi/10.1126/science.ade7138> (Consulta: 15/10/2025).
- González-Cabrera, Joaquín, Basterra-González, Aránzazu, Ortega-Barón, Jessica, Caba-Machado, Vanesa, Díaz-López, Adoración, Pontes, Halley M. y Machimbarrena, Juan Manuel. (2023). Loot box purchases and their relationship with internet gaming disorder and online gambling disorder in adolescents: A prospective study. *Computers in Human Behavior*, 143, 107685. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107685>
- González-Díaz, Cristina y López Ramón, Jesús Ángel (2012). La influencia de la publicidad infantil de alimentos: antecedentes y estado de la cuestión. *Doxa Comunicación*, 17, 119-142. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n17a5>
- González-Díaz, Cristina (2013). Autorregulación en la publicidad de alimentos para niños a través de PAOS: un estudio internacional. *Cuadernos.info*, 32, 59-66. <https://doi.org/10.7764/cdi.32.491>
- González, María del Carmen; Tourón, Javier (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra. <https://goo.su/egAKW> (Consulta: 15/10/2025).

- González, Patricia; Herrero, Eva; Gil, Javier; Recio, David (coords.) (2022). *Alfabetización mediática y factor relacional*. Madrid: Fragua. Recuperado de: <https://shre.ink/t52u> (Consulta: 15/10/2025).
- Gozálvez-Pérez, Vicent y Contreras-Pulido, Paloma (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educación. *Comunicar*, 42, 129-136. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-12>
- Graves, Lucas y Cherubini, Federica (2016). *The Rise of Fact-Checking Sites in Europe*. Oxford: Reuters Institute for the Study of Journalism. <https://bit.ly/37ZXxjt> (Consulta: 15/11/2025).
- Graves, Lucas (2025). Why is fact-checking important for democracy? En Learn to Check <https://www.youtube.com/watch?v=ISyRJp-TkzdM> (Consulta: 15/11/2025).
- Grinberg, Nir; Joseph, Kenneth; Friedland, Lisa; Swire-Thompson, Briony y Lazer, David (2019). Fake news on Twitter during the 2016 U.S. presidential election. *Science* 363, 374-378. <https://doi.org/10.1126/science.aau2706>
- Grizzle, Alton y Wilson, Carolyn (2011). *Alfabetización mediática e informacional: Curriculum para profesores*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099> (Consulta: 15/10/2025).
- Grizzle, Alton y Torras Calvo, Maria Carme (eds.) (2021). *Media and Information Literacy: Policy and Strategy Guidelines*. Paris: UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225606> (Consulta: 18/09/2025).
- Grizzle, Alton; Wilson, Carolyn y Gordon, Dorothy (eds.) (2023). *Ciudadanía alfabetizada en medios e información. Pensar críticamente, hacer clic sabiamente*. Paris: UNESCO, Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://bit.ly/4caPEpW> (Consulta: 18/09/2025).
- Grizzle, Alton; Wilson, Carolyn y Gordon, Dorothy (eds.) (2021). *Think Critically, Click Wisely! Media & Information Literacy. Curriculum for Educators & Learners*. Paris: UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://www.unesco.org/mil4teachers/sites/default/files/medias/>

- fichiers/2023/10/Modules_1_MIL_CURRICULUM.pdf (Consulta: 18/09/2025).
- Guerola-Navarro, Vicente; Stratu-Strelet, Doina; Botella-Carrubi, Dolores y Gil-Gómez, Hermenegildo (2023). Media or information literacy as variables for citizen participation in public decision-making? A bibliometric overview. *Sustainable Technology and Entrepreneurship*, 2(1), 100030. <https://doi.org/10.1016/j.stae.2022.100030>
- Guess, Andrew; Nyhan, Brendan y Reifler, Jason (2018). Selective exposure to misinformation: Evidence from the consumption of fake news during the 2016 U.S. presidential campaign. Center for the Study of Democratic Politics, European Research Council. Recuperado de: <https://csdp.princeton.edu/publications/selective-exposure-misinformation-evidence-consumption-fake-news-during-2016-us>. (Consulta: 18/08/2025).
- Guess, Andrew; Nagler, Jonathan y Tucker, Joshua (2019). Less than you think: Prevalence and predictors of fake news dissemination on Facebook. *Sciences Advances*, 5: eaau4586. <https://www.science.org/doi/10.1126/sciadv.aau4586> (Consulta: 20/09/2025).
- Guess, Andrew; Nyhan, Brendan y Reifler, Jason (2018). Selective Exposure to Misinformation: Evidence from the consumption of fake news during the 2016 U.S. presidential campaign. *European Research Council*, 9. <https://about.fb.com/wp-content/uploads/2018/01/fake-news-2016.pdf> (Consulta: 18/09/2025).
- Guichot Muñoz, Elena y De Sarlo, Giulia. (2023). Affective literature, effective literacy: a case of “affect turn” among preservice teachers in Spain/Literatura afectiva, alfabetización efectiva: un caso de “affect turn” entre futuro profesorado en España. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 38, 101-130. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.38.101>
- Gutiérrez-Martín, Alfonso (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Gutiérrez-Martín, Alfonso y Tyner, Kathleen (2012). Media education, media literacy and digital competence. [Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital]. *Comunicar*, 38, 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>

- Gutiérrez-Martín, Alfonso, Pinedo-González, Ruth, & Gil-Puente, Cristina (2022). ICT and Media competencies of teachers. Convergence towards an integrated MIL-ICT model. [Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC]. *Comunicar*, 70, 21-33. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-02>
- Ha, Louise (2024). *Detrás de las pantallas: perspectivas de los creadores de contenidos digitales. Comprender sus intenciones prácticas y retos*. París: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392006_spa (Consulta: 18/09/2025).
- Haak, Lea Sulmont (2021). *Creando ecosistemas de aprendizaje con el aula digital*. Lima: Fundación Telefónica https://educared.fundacion-telefonica.com.pe/wp-content/uploads/2021/06/Manual_Ecosistemas-1.pdf
- Habermas, Jürgen (1990). *Pensamiento postmetafísico*. Madrid: Taurus Humanidades.
- Habermas, Jürgen (1994). *Historia y crítica de la opinión pública : la transformación estructural de la vida pública*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Habermas, Jürgen (2005). *Facticidad y validez Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso. Introducción y traducción de Manuel Jiménez Redondo. , sobre la cuarta edición revisada*. Madrid: Trotta.
- Halford, Jason-C.G.; Boyland, Emma-J.; Hughes, Georgina-M.; Stacey, Leanne; Mckean, Sarah y Dovey, Terence-M. (2008). Beyond-brand effect of television food advertisements on food choice in children: the effects of weight status. *Public Health Nutrition*, 11(09), 897-904. <https://doi.org/10.1017/S1368980007001231>
- Háló, Gergő; Campos Rueda, Marcela y Goyanes, Manuel (2023). Consumers' paying intent for public service media in Spain: The effect of RTVE service quality, citizens' expenditure, and the moderating role of age. *Journalism Studies*, 24(12), 1463-1482. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2023.2227287>

- Hameleers, Michael (2023). The (Un)Intended Consequences of Emphasizing the Threats of Mis- and Disinformation. *Media and Communication*. 11(2), 5-14 <https://doi.org/10.17645/mac.v11i2.6301>
- Han, Byung-Chul (2010). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Han, Byung-Chul (2021). *No cosas: Quiebras del mundo de hoy*. Madrid: Taurus.
- Harari, Yuval Noah (2024). *Nexus. Una breve historia de las redes de información desde de la edad de piedra hasta la IA*. Barcelona: Editorial Debate.
- Hargittai, Eszter, Gruber, Jonathan, Djukaric, Teodora, Fuchs, Jaelle y Brombach, Lisa (2020). Black box measures? How to study people's algorithm skills. *Information, Communication & Society*, 23(5), 764-775. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2020.1713846>
- Hari, Johann (2023). *El valor de la atención. Por qué nos la robaron y cómo recuperarla*. Barcelona: Península.
- Harriger, Jennifer A.; Wick, Madeline R.; Sherline, Christina M.; Kunz, Abbey L. (2023). The body positivity movement is not all that positive on TikTok: A content analysis of body positive TikTok videos. *Body Image*, 46, 256-264. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2023.06.003>
- Hastings, Gerard; Stead, Martine; McDermott, Laura; Forsyth, Angus; MacKintosh, Anne-Marie; Rayner, Mike; Godfrey, Christine-Ann; Caraher, Martin y Angus, Kathryn (2003) *Review of research on the effects of food promotion to children*. Glasgow: Center for Social Marketing, University of Strathclyde. https://www.stir.ac.uk/media/stirling/services/faculties/sport-and-health-sciences/research/documents/Food-Promotion-to-Children—final_report_19_9.pdf (Consulta: 18/09/2025).
- Hastings, Gerard; McDermott, Laura; Angus, Kathryn; Stead, Martine y Thomson, Stephen (2006). *The Extent, Nature and Effects of Food Promotion to Children: A Review of the Evidence*. Technical Paper prepared for the World Health Organization. World Health Organization. <https://iris.who.int/handle/10665/43627> (Consulta: 25/11/2025).

- Harari, Yuval Noah (2024). *Nexus. A brief history of Information Networks from the Stone Age to AI*. Londres: Peguin Random House. Hay traducción castellana: *Nexus. Una breve historia de las redes de información desde la Edad de Piedra a la Inteligencia Artificial*. Madrid: Editorial Debate.
- Haugtvedt, Erica C. (2009). *Harry Potter and Fanfiction: Filling in the Gaps*. Columbus, Ohio: The Ohio State University Press.
- Hawking, Stephen (2014, May, 01). 'Transcendence looks at the implications of artificial intelligence—but are we taking AI seriously enough?'. *The Independent*. <https://lnnk.in/eJme> (Consulta: 18/09/2025).
- Heidegger, Martin (1990). *Identidad y diferencia = [Identität und Differenz]*. Madrid: Antrhopos.
- Heidegger, Martin (1993). *Ser y Tiempo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, S.A.
- Heidegger, Martin (1995). La época de la imagen del mundo. In *Caminos de bosque* (75-109). Madrid: Alianza Editorial.
- Heidegger, Martin (2000). *Ontología: Hermenéutica de la Facticidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Heidegger, Martin (2009) [1923]. *Ontología. Hermenéutica de la facticidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Heintz, Fredik (2022). The computational thinking and artificial intelligence duality. En S.-C. Kong y H. Abelson (eds.), *Computational Thinking Education in K-12: Artificial Intelligence Literacy and Physical Computing*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/13375.003.0012>
- Hernández Marín, José-Luis; Castro-Montoya, Martha y Figueroa-Rodríguez, Sebastián (2024). *Alfabetización Mediática, Informativa y Digital: análisis de instrumentos de evaluación*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9741072> (Consulta: 18/09/2025).
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernando-Gómez, Ángel; García-Ruiz, Rosa; y Buenestado-Fernández, Mariana (2022). La UNESCO y su responsabilidad ante la alfabe-

- tización mediática: acciones y perspectivas. En: Ignacio Aguaded, Arantxa Vizcaíno-Verdú, Ángel Hernando-Gómez y Mónica Bonilla-del-Río (eds.), *Redes sociales y ciudadanía: Ciberculturas para el aprendizaje*. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones y AlfaMed. <https://www.grupocomunicar.com/pdf/redes-sociales-y-ciudadania-2022/Alfamed-actas-086.pdf> (Consulta: 10/10/2025).
- Herrera-Damas, Susana (2005). *Situación del ombudsman en el mundo*. Revista de Comunicación, 4(1), 17–37. <https://revistadecomunicacion.com/article/view/2853> (Consulta: 10/10/2025).
- Herrera-Damas, Susana (2008). El defensor de la audiencia como instrumento para la educación en medios. *Comunicar*, 15(30), 125–130. Grupo Comunicar. <https://doi.org/10.3916/c30-2008-02-005>
- Herrero-Curiel, Eva y La Rosa-Barrolleta, Leonardo (2021). La alfabetización mediática en secundaria: Transversalidad y voluntad. En *Cultura, economía y educación: Nuevos desafíos en la sociedad digital*. Madrid: Dykinson. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i3.332>
- Herrero-Curiel, Eva y La-Rosa, Leonardo (2022). Secondary education students and media literacy in the age of disinformation. [Los estudiantes de secundaria y la alfabetización mediática en la era de la desinformación]. *Comunicar*, 73, 95–106. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-08>
- Herrero Curiel, Eva; La Rosa Barrolleta, Leonardo Alberto (2023). *Estudio de alfabetización mediática en centros de Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional y Universidad Carlos III. <https://e-archivo.uc3m.es/entities/publication/2917f894-2e03-473a-baf0-2c84cfc7bc4a> (Consulta: 10/10/2025).
- Herrero-Diz, Paula; Conde-Jiménez, Jesús; Reyes-de-Cózar, Salvador (2021). Spanish adolescents and fake news: level of awareness and credibility of information (Los adolescentes españoles frente a las fake news: nivel de conciencia y credibilidad de la información). *Culture and education*, v. 33, n. 1. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1859739>
- Herrero-Diz, Paula y López-Rufino, Clara (2021). Libraries Fight Disinformation: An Analysis of Online Practices to Help Users'

- Generations in Spotting Fake News. *Societies*, 11, 133. <https://doi.org/10.3390/soc11040133>
- Herrero, Esperanza y Herrera-Damas, Susuna (2021). El *fact-checking* hispanohablante: competencias, dificultades y propuestas de mejora desde la perspectiva de sus profesionales. *Profesional de la información*, 30(6). <https://doi.org/10.3145/epi.2021.nov.12>
- Hill, Jennifer (2011). Endangered childhoods: How consumerism is impacting child and youth identity. *Media, Culture & Society*, 33(3), 347-362. <https://doi.org/10.1177/0163443710393387>
- Himma-Kadakas, Marju y Ojaments, Indrek (2022). Debunking False Information: Investigating Journalists' Fact-Checking Skills, *Digital Journalism*, 10(5), 866-887. <https://doi.org/10.1080/21670811.2022.2043173>
- Hobbs, René (2020). *Mind over media: Propaganda education for a digital age*. New York: WW Norton & Company.
- Hochschild, Arlie R. (2016) *Strangers in their own land: Anger and mourning in the American right*. The New Press.
- Hristovska, Aleksandra (2023). Fostering media literacy in the age of AI: examining the impact on digital citizenship and ethical decision-making. *KAIROS: Media and Communications Review*, 2(2), 39-59. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-93927-0> (Consulta: 10/10/2025).
- Hudders, Liselot; De-Pauw, Pieter; Cauberghe, Veroline; Panic, Katarina; Zarouali, Brahim y Rozendaal, Esther (2017). Shedding new light on how advertising literacy can affect children's processing of embedded advertising formats: A future research agenda. *Journal of advertising*, 46(2), 333-349. <https://doi.org/10.1080/00913367.2016.1269303>
- Hulick, Kathryn (2023). *Media Literacy: Information and Disinformation*. San Diego, California: ReferencePoint Press. <https://lcn.loc.gov/2021056551> (Consulta: 10/10/2025).
- Huwyler, Lara Jennifer (03/09/2025). "Si ocurre algo malo, solo hay que culpar a la IA": ¿la nueva estrategia de Trump para tapar temas incómodos? VerificaRTVE. <https://www.rtve.es/noticias/20250903/>

- trump-plantea-inteligencia-artificial-excusa-para-tapar-temas-in-comodos/16715720.shtml (Consulta: 10/10/2025).
- Hwang, Gwo-Jen, Xie, Haoran & Wah, Benjamin (ed) (2024). *Computers and Education: Artificial Intelligence*. <https://bit.ly/3QqC7BD> (Consulta: 10/10/2025).
- IAB Spain (2023). *Estudio de redes sociales 2023*. Madrid: IAB Spain. <https://goo.su/IYGRUX> (Consulta: 10/10/2025).
- IAB Spain y Adevinta (2024). Top Tendencias Digitales. <https://iabs-pain.es/iab-spain-presenta-el-informe-top-tendencias-digitales-2024/> (Consulta: 10/10/2025).
- IAB Spain (2025). *Estudio de redes sociales 2025*. Madrid: IAB Spain. <https://goo.su/eZgH2dZ> (Consulta: 10/10/2025).
- IB3. (s. f.). *Defensor de l'espectador i l'oient*. <https://ib3.org/defensor-de-lespectador-oient> (Consulta: 21/04/2025).
- Iglesias Rodríguez, Ana, Martín González, Yolanda, & Hernández Martín, Azucena. (2023). Evaluación de la competencia digital del alumnado de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 33-50. <https://doi.org/10.6018/rie.520091>
- Innerarity, Daniel (2020). *La sociedad del desconocimiento*. Madrid: Galaxia Gutenberg.
- Innerarity, Daniel (2024). *Inteligencia artificial y democracia*. París: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389736_spa?posInSet=26&queryId=f9957531-bcec-44f7-b433-acdee3aa9b7d (Consulta: 15/09/2025).
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2024). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los Hogares*. Madrid: INE. <https://goo.su/yMNqSlx> (Consulta: 10/10/2025).
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2025). *Población que usa Internet (en los últimos tres meses). Tipo de actividades realizadas por Internet*. Madrid: INE. <https://goo.su/XsjXB4W> (Consulta: 10/10/2025).
- IOdigital (2024). How can you teach children about the dangers of social media? Recuperado de: <https://www.iodigital.com/en/cases/laika> (Consulta: 10/10/2025).

- Ireton, Cheryl y Posetti, Julie (Eds.). (2018). Periodismo, “noticias falsas” y desinformación: Manual de educación y capacitación en periodismo. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/periodismo-noticias-falsas-desinformacion> (Consulta: 10/10/2025).
- Iyengar, Shanto; Sood, Gaurav & Lelkes, Yphtach (2012). Affect, not ideology: A social identity perspective on polarization. *Public Opinion Quarterly*, 76(3), 405–431. Recuperado de: <https://doi.org/10.1093/poq/nfs038>
- Jacquino-Delaunay, Geneviève (2007). Dall’educazione ai media alle “mediaculture”: Ci vogliono sempre degli inventori! In Mario Morcellini & Pier Cesare Rivoltella (Eds.), *La sapienza di comunicare: Dieci anni di media education in Italia ed Europa*. Trento, Italy: Erickson, 131-141.
- Jandrić, Petar y Ford, Derek (ed.). (2022). *Postdigital Ecopedagogies: Genealogies, Contradictions, and Possible Futures*. Nueva York: Springer.
- Jaramillo-Dent, Daniela; Contreras-Pulido, Paloma y Pérez-Rodríguez, María Amor (2022). Immigrant influencers on TikTok: Diverse microcelebrity profiles and algorithmic (in) visibility. *Media and communication*, 10(1), 208–221. <https://doi.org/10.17645/mac.v10i1.4743>
- Jaramillo-Dent, Daniela y Arora, Payal. (2025). An Antropofagia approach to AI and creativity: Lessons from Latin America to rethink collectivity, process and meaning in creative value. *International Journal of Cultural Studies*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/13678779251346959>
- Jaume-Palasi, Lorena (2019). *Tener menos datos es bueno para la privacidad, pero no para los problemas de discriminación*. Digital Future Society <https://digitalfuturesociety.com/es/qanda/lorena-jaume-palasi/> (Consulta: 22/09/2025).
- Jenkins, Henry (2006). *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- Jenkins, Henry (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

- Jenkins, Henry; Ito, Mizuko; Boyd, Danah (2015). *Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics*. Cambridge, UK: Polity Press. Recuperado de: <https://shre.ink/t52d> (Consulta: 26/10/2025).
- John, Deborah R. (1999). Through the eyes of a child: Children's knowledge and understanding of advertising. In *Advertising to children: Concepts and controversies* (3-26). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452225500.n4>
- Jolls, Tessa. y Wilson, Carolyn. (2014). The Core Concepts: Fundamental to Media Literacy Yesterday, Today and Tomorrow. *Journal of Media Literacy Education*. 6. 68-78. <https://doi.org/10.23860/jmle-6-2-6>
- Jones-Jang, Seung Mo; Mortensen, Tara y Liu, Jingjing (2021). Does media literacy help identification of fake news? Information literacy helps, but other literacies don't. *American Behavioral Scientist*, 65(2), 371-388. <https://doi.org/10.1177/0002764219869406>
- Juneström, Amalia (2020). An emerging genre of contemporary fact-checking. *Journal of Documentation*, 77, 501-517. <https://doi.org/10.1108/JD-05-2020-0083>
- Kačínová, Viera y Sádaba-Chalezquer, Charo (2022). Competencia mediática como una "competencia aumentada". *Revista Latina de Comunicación Social*, 80, 21-38. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2022-1514>
- Kahneman, Daniel y Tversky, Amos (1974). Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases. *Science*, Sep. 27, 1974, New Series, Vol. 185, No. 4157: 1124-1131 <https://www.jstor.org/stable/1738360> (Consulta: 22/10/2025).
- Kahneman, Daniel (2011). *Thinking, fast and slow*. London: Macmillan. Recuperado de: <https://shre.ink/tx6O> (Consulta: 22/08/2025).
- Kahneman, Daniel (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Barcelona: Debate.
- Kahneman, Daniel; Sibony, Olivier y Sunstein, Cass R. (2021). *Ruido. Un fallo en el juicio humano*. Barcelona: Debate.

- Kaplún, Mario (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid. Ediciones de la Torre. Recuperado de: <https://shre.ink/toig> (Consulta: 10/08/2025).
- Karumur, Raghav Pavan, Nguyen, Tien T., & Konstan, Joseph A. (2018). Personality, user preferences and behavior in recommender systems. *Information Systems Frontiers*, 20, 1241-1265. <https://doi.org/10.1007/s10796-017-9800-0>
- Katsaounidou, Anastasia, Vrysis, Lazaros, Kotsakis, Rigas, Dimoulas, Charalampos, y Veglis, Andreas. (2019). MATHe the Game: A Serious Game for Education and Training in News Verification. *Education Sciences*, 9(2), 155. <https://doi.org/10.3390/educsci9020155>
- Katz, Elihu, Blumler, Jay G. y Gurevitch, Michael (1974). Utilization of mass communication by the individual. In J. G. Blumler y E. Katz (eds.), *The uses of mass communication: Current perspectives on gratifications research* (pp. 19-32). New York: Sage.
- Kaziga, Ruth; Muchunguzi, Charles; Achen, Dorcus; Kools, Susan (2021). Beauty is skin deep; The self-perception of adolescents and young women in construction of body image within the Ankole society. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(15), 7840. <https://doi.org/10.3390/ijerph18157840>
- Kelly, Bridget; Halford, Jason C. G.; Boyland, Emma-J.; Chapman, Kathy; Bautista-Castaño, Inmaculada; Berg, Christina; Caroli, Margherita; Cook, Brian; Coutinho, Janine- G.; Effertz, Tobias; Grammatikaki, Evangelia; Keller, Kathleen; Leung, Raymond; Manios, Yannis; Monteiro, Renata; Pedley, Claire; Prell, Hillevi; Raine, Kim; Recine, Elisabetta; Serra-Majem, Lluís; Singh, Sonia y Summerbell, Carolyn (2010). Television Food Advertising to Children A Global Perspective. *American Journal of Public Health*, 100(9),1730-1736. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2009.179267>
- Khan, Sadia (2019). Negotiating (dis)trust to advance democracy through media and information literacy. *Postdigital Science and Education*, 1(2), 279-293. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00072-9>
- Kiesow, Damon (2018). What it takes to shift a news organization to reader revenue. Ame-rican Press Institute. Recuperado de: <https://www.americanpressinstitute.org/reader-revenue/what-it-takes-to>

- shift-a-news-organization-to-reader-revenue/single-page/ (Consulta: 18/08/2025).
- Kim, Antino; Moravec, Patricia L. y Dennis, Alan R. (2019). Combating Fake News on Social Media with Source Ratings: The Effects of User and Expert Reputation Ratings. *Journal of Management Information Systems*, 36(3), 931–968. <https://doi.org/10.1080/07421222.2019.1628921>
- Klein, Stefan (2004). *La fórmula de la felicidad*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Kneuer, Marianne (2021). Unravelling democratic erosion: who drives the slow death of democracy, and how? *Democratization*, 28(8), 1442–1462. <https://doi.org/10.1080/13510347.2021.1925650>
- Kofi Annan Foundation (2020). *Protecting electoral integrity in the digital age: The Report of the Kofi Annan Commission on Elections and Democracy in the Digital Age*. <https://goo.su/CRnybfz> (Consulta: 22/09/2025).
- Kohlberg, Lawrence (1984). *Essays on moral development: Vol. II. The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Kovach, Bill y Rosenstiel, Tom (2021). *The elements of journalism*, 4th edition. Crown.
- Kuklinski, James H.; Quirk, Paul J.; Jerit, Jennifer; Schwieder, David y Rich, Robert F. (2000). Misinformation and the currency of democratic citizenship. *The Journal of Politics*, 62(3), 790–816. <https://doi.org/10.1111/0022-3816.00033>
- Kunkel, Dale; Wilcox, Brian-L.; Cantor, Joanne; Palmer, Edward; Linn, Susan y Dowrick, Peter (2004). *Report of the APA Task Force on advertising and children*. American Psychological Association. Recuperado de: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=6fe2654cff58c136304078b00a404260bed3d812> (Consulta: 22/09/2025).
- Kurzweil, Ray (2005). *The Singularity Is Near: When Humans Transcend Biology*. New York: Viking Books.
- Kurzweil, Ray (2024). *The Singularity Is Nearer. When we merge with AI*. Viking Books.

- La 7TV. (s. f.). *Contacto*. <https://www.la7tv.es/estaticas/contacto.html> (Consulta: 21/04/2025).
- La Moncloa (2020). “Aprendemos en casa”: Una iniciativa de televisión educativa en abierto. <https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion/paginas/2020/210320-programacion.aspx> (Consulta: 25/11/2025).
- Lacan, Jacques (2023). *Seminario XIV: La lógica del fantasma*. Buenos Aires: Paidós Argentina. <https://books.google.es/books?id=dLL-fEAAAQBAJ> (Consulta: 10/08/2025).
- Lacourt, Amélie (2024). *Media literacy and the empowerment of users*. Strasburgo: European Audiovisual Observatory. <https://rm.coe.int/iris-2024-2-media-literacy/1680b06196> (Consulta: 22/09/2025).
- Laferrara, Valentina; Justel-Vázquez, Santiago Javier y Micó-Sanz, Josep Lluís (2023). Repensando el uso de datos: Los intentos de los medios por abandonar el *clickbait* y avanzar hacia la fidelización de la audiencia. *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, (26), 153–174. <http://dx.doi.org/10.6035/adcomunica.7187>
- Lama, Mariana Lucía (2016). ¿Qué es el fanfiction? Donde magos conocen vampiro. En Lama, M., *Fanfiction. Una red social en el espacio de la ficción*. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, 1-25.
- Lamont, Sanders (1998/2020). What an ombudsman does? ¿Qué hace un Ombudsman? En ONO Handbook (ed. revisada), *Manual de la Organización de Ombudsman de Noticias y el Instituto de la Sociedad Abierta* (ed. revisada). Organization of News Ombudsmen y el Instituto de la Sociedad Abierta. Disponible en: <https://www.newsombudsmen.org/wp-content/uploads/2020/02/ONO-HANDBOOK-REVISED-EDITION.pdf> (Consulta: 11/10/2025).
- Lang, Annie (2000). The Limited Capacity Model of Mediated Message Processing. *Journal of Communication*, Vol. 50(1), Marzo 2000, 46-70. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2000.tb02833.x>
- Länsförsäkringar (2023). Laika 13. Recuperado de: <https://laika13.com/> (Consulta: 08/08/2025).
- Lara, Tíscar y Magro, Carlos (2025). *IA y Educación. Una relación con costuras*. Madrid: Trama Editorial.

- Laredo Álvarez, Álvaro Javier (2024). *Acceso a la información digitalizada, inclusiva y de cercanía en los municipios de Guadalajara y Talavera de la Reina. Estrategias para llegar al ciudadano*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Lazer, David M. J.; Baum, Mathew; Benkler, Yochai y Berinsky, Adam J. (2018). The science of fake news. *Science*, 359 (6380), 1094-1096. <https://doi.org/10.1126/science.aao2998>
- Lazzarato, Maurizio (2019). *Videophilosophy : the perception of time in post-Fordism*. New York: Columbia University Press.
- Lazzarato, Maurizio y Negri, Antonio (2001). *Trabajo inmaterial: Formas de vida y producción de subjetividad*. Río de Janeiro: DP&A.
- Le Voci Sayad, Alexandre (2023). *Inteligencia artificial y pensamiento crítico. Caminos para la educación mediática*. São Paulo: Instituto Palavra Aberta. <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-716-8>
- Leavitt, Natalie (2021, 23 marzo). Eating disorders, disordered eating, and body image within college students and media. *Illinois State University News*. <https://goo.su/XsjXB4W>
- Lebid, Andrii E.; Degtyarev, Sergey I. y Polyakova, L.G. (2020). A Study into the Skills of Using Data Verification Tools as a Media Information Literacy Instrument for University Students. *International Journal of Media and Information Literacy* 5(2), 184-190 <https://doi.org/10.13187/IJMIL.2020.2.184>
- LeDoux, Joseph (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel / Planeta.
- Lee, Sangwon y Jones-Jang S. Mo (2022). Cynical Non-partisans: The Role of Misinformation in Political Cynicism During the 2020 U.S. Presidential Election. *New Media and Society*. <https://doi.org/10.1177/14614448221116036>
- Lehrer, Jonah (2009). *How We Decide*. Boston: Mariner Books.
- Leibniz, Gottfried Wilhelm (1994). *Principios de la naturaleza y de la gracia, fundados en razón. Monadología. Excerpta Philosophica, 10*. Madrid: Universidad Complutense.
- León, José Antonio (2004). *Adquisición de conocimiento y comprensión*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Lessenski, Marin (2022). *How It Started, How It is Going: Media Literacy Index 2022*. Sofia, Bulgaria: European Policies Initiative, Open Society Institute, Sofia Foundation (OSI-Sofia). https://osis.bg/wp-content/uploads/2022/10/HowItStarted_MediaLiteracyIndex2022_ENG_.pdf (Consulta: 25/11/2025).
- Ley 13/2022, de 7 de julio, General de Comunicación Audiovisual. *Boletín Oficial del Estado*, nº 164, de 8 de julio de 2022, pp. 100829-101026. <https://www.boe.es/eli/es/l/2022/07/07/13/con> (Consulta: 21/04/2025).
- Lévi-Strauss, Claude (1964). *El pensamiento salvaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lévy, Pierre (1997). *Cibercultura: Informe al Consejo de Europa*. Madrid: Anthropos.
- Linde Navas, Antonio (2009). La educación moral según Lawrence Kohlberg: una utopía realizable. *Praxis filosófica*, 28 (1), 7-22. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=209014646001> (Consulta: 15/09/2025).
- Lingokids (2025). The trial. Recuperado de: <https://lingokids.com/thetrial> (Consulta: 08/08/2025).
- Lippmann, Walter (2003) [1922]. *La opinión pública*. Madrid: Cuadernos de Langre, S.L.
- Lippmann, Walter (2011). *El público fantasma*. Pamplona: Genuève Ediciones.
- Lipton, Bruce. (2012). “Lo que pensamos varía nuestra biología”, en Amiguet, Lluís; Sanchís, Imma y Amela, Víctor (2012) *Grandes contras sobre la mente humana*. Barcelona: Alienta, 111-114.
- Lira, Ariana Galhardi; Ganen, Aline de Piano; Lodi, Aline Sinhorini; Alvarenga, Marle dos Santos (2017). Uso de redes sociais, influência da mídia e insatisfação com a imagem corporal de adolescentes brasileiras. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 66(3), 120-130. <https://doi.org/10.1590/0047-2085000000166>
- Litt, Eden, y Hargittai, Eszter. (2016). The Imagined Audience on Social Network Sites. *Social Media + Society*, 2(1). <https://doi.org/10.1177/2056305116633482>

- Liu, Jiayan (2021). The influence of the body image presented through TikTok trend-videos and its possible reasons. En *International Conference on Language, Art and Cultural Exchange (ICLACE 2021)* [Conference presentation abstract]. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210609.072>
- Livingstone, Sonia (2003). The Changing Nature and Uses of Media Literacy. *European Media Culture*. http://www.lse.ac.uk/collections/media@lse/pdf/Media@lseEWP4_july03.pdf (Consulta: 08/08/2025).
- Livingstone, Sonia (2004). 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, Sonia (2009). *Children and the Internet. Great Expectations, Challenging Realities*. Cambridge: Polity Press.
- Livingstone, Sonia y Sefton-Green, Julian (2016). *The class: Living and learning in the digital age*. New York: New York University Press.
- LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://bit.ly/4j4556a> (Consulta: 08/08/2025).
- López, Antonio (2021). *Ecomedia Literacy. Integrating Ecology into Media Education*. New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203731109> (Consulta: 05/10/2025).
- López-González, Hibai; Sosa, Luciana; Sánchez, Lydia y Faure-Carvallo, Adrien (2023). Educación mediática e informacional y pensamiento crítico: una revisión sistemática. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 399-423. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2023-1939>
- López-Romero, Luis y Aguaded-Gómez, María-Cinta (2015). La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades de Educación y Comunicación. *Comunicar*, 22(44). 187-195. <http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-20>
- López del Castillo Wilderbeek, Francisco Leslie (2025). Inteligencia artificial generativa y confianza en los medios. Un análisis de la detec-

- ción de IA en noticias usando GPTzero. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 158, 1-17. <https://doi.org/10.15178/va.2025.158.e1556>
- López-Marcos, Casandra y Vicente-Fernández, Pilar (2021). Fact Checkers facing fake news and disinformation in the digital age: a comparative analysis between Spain and United Kingdom. *Publications*, 9, 36. <https://doi.org/10.3390/publications9030036>
- López-Meri, Amparo; Alonso-Muñoz, Laura y Casero-Ripollés, Andreu (2020). What is Behind the Entrepreneurship Intention in Journalism? Entrepreneur Typologies Based on Student Perceptions. *Journalism Practice*, 15(3), 402–419. <https://doi.org/10.1080/17512786.2020.1715821>
- López-Meri, Amparo; Doménech-Fabregat, Hugo y Marcos-García, Silvia (2024). Digital Competencies in Verifying Fake News: Assessing the Knowledge and Abilities of Journalism Students. *Societies*, 14, 66. <https://doi.org/10.3390/soc14050066>
- Loriguillo-lópez, Antonio (2019). La comunicabilidad de lo ambiguo : una propuesta narratológica para el análisis de la ficción televisiva compleja. *Signa: Revista de La Asociación Española de Semiótica*, 28(28), 867–902. <https://doi.org/10.5944/signa.vol28.2019.25097>
- Loriguillo-López, Antonio (2022). *Anime complejo: La ambigüedad narrativa en la animación japonesa*. Valencia: Colección Aldea Global, Publicacions de la Universitat de València.
- Loriguillo-López, Antonio y Sorolla-Romero, Teresa (2025). Cartografías otaku. Prácticas comunicativas y competencias mediáticas del turismo anime. En: En: Javier Marzal-Felici, Leire Azkuna-García, Antonio Loriguillo-López y Teresa Sorolla-Romero (eds.), *El análisis fílmico y el desafío de la educación mediática*. Valencia: Tirant Lo Blanch, Colección Tirant Humanitats, 15-37. <https://www.culturavisual.uji.es/wp-content/uploads/2025/02/Libro-Marzal-Azkunaga-Loriguillo-Sorolla-El-analisis-filmico-y-el-desafio-de-la-educacion-mediatica-Tirant-2025.pdf> (Consulta: 12/09/2025).
- Loveless, Avril y Williamson, Ben (2017). *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital*. Madrid: Narcea. Recuperado de: <https://shre.ink/t5qU> (Consulta: 25/08/2025).

- Lowe-Calverley, Emily; Grieve, Rachel (2021). Do the metrics matter? An experimental investigation of Instagram influencer effects on mood and body dissatisfaction. *Body Image*, 36, 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2020.10.003>
- Lozano-Monterrubio, Natalia; Cuartielles, Roger; Carrillo-Pérez, Neireida y Montagut, Marta (2024). Escape rooms como metodología educativa para combatir la desinformación en alumnos de primaria y secundaria: el caso de Learn to Escape. *Revista Latina De Comunicación Social*, (82). <https://doi.org/10.4185/rlds-2024-2243>
- Lu, Chang; Hu, Bo; Bao, Meng-Meng; Wang, Chi; Bi, Chao y Ju, Xing-Da (2024). Can media literacy intervention improve fake news credibility assessment? A meta-analysis. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 27(4), 240-252. <https://doi.org/10.1089/cyber.2023.0324>
- Lukman, Fadhilah Aprilia; Muis, Ismarli; Hamid, Andi Nasrawati (2023). The effect of social media use intensity on body image dissatisfaction in early adult women. *Indigenous: Jurnal Ilmiah Psikologi*, 8(3), 314-324. <https://doi.org/10.23917/indigenous.v8i3.2587>
- Luo, Mufan; Hancock, Jeffrey T. y Markowitz, David M. (2022). Credibility Perceptions and Detection Accuracy of Fake News Headlines on Social Media: Effects of Truth-Bias and Endorsement Cues. *Communication Research*, 49(2), 171-195. <https://doi.org/10.1177/0093650220921321>
- Lutzke, Lauren; Drummond, Caitlin; Slovic, Paul y Árvai, Joseph (2019). Priming critical thinking: simple interventions limit the influence of fake news about climate change on Facebook. *Glob Environ Chang* 58: 101964. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2019.101964>
- Lyotard, Jean-François (1987). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Macas Maldonado, Melida Janneth; Cuadros Castro, Mayra Mariela; Díaz Vélez, Deyci Beatriz; Zabala Aguayo, Cenaida Janet; Cueva Pérez, María Estela; Gómez Córdova, Natalia Elizabeth. (2024). El efecto de las actividades de aprendizaje basado en proyectos en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la educación primaria: The effect of project-based learning activities on the de-

velopment of critical thinking skills in primary education. *Revista Científica Multidisciplinar G-nerando*, 5(2). <https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i2.156>

MacBride, Sean y otros (1980). *Un solo mundo, voces múltiples. Comunicación e Información en nuestro tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica. <https://diversidadaudiovisual.org/wp-content/uploads/2013/05/macbride-1980.pdf> (Consulta: 15/10/2025).

Macía Barber, Carlos (2006). *La figura del defensor del lector, del oyente y del espectador: Los paladines contra el periodismo descaminado*. Madrid: Universitas.

Magallón-Rosa, Raúl (2022). De las *fake news* a la polarización digital: una década de hibridación de desinformación y propaganda. *Más Poder Local*, (50), 49–65. <https://doi.org/10.56151/maspoderlocal.120>

Magallón, Raúl (Coord.) (2024). *Comprometidos con la verdad. Propuestas para combatir la desinformación*. Madrid: Club Abierto de Editores (CLABE). https://comprometidosconlaverdad.com/wp-content/uploads/2024/10/ComprometidosVerdad_interactivo.pdf (Consulta: 25/11/2025).

Magallón, Raúl (Coord.) (2025). *Comprometidos con la verdad. Propuestas para mejorar la calidad del periodismo*. Madrid: Club Abierto de Editores (CLABE). <https://comprometidosconlaverdad.com/wp-content/uploads/2025/10/Comprometidos2.pdf> (Consulta: 25/11/2025).

Manes, Facundo y Niro, Mateo (2021). *Ser humanos. Todo lo que necesita saber sobre el cerebro*. Barcelona: Paidós.

Manfredi Díaz, Antonio (2018). El defensor de la audiencia como referente del servicio público en la Radio Televisión de Andalucía, Canal Sur. En H. Aznar, M. Pérez Galvadón, E. Alonso, & A. Edo (Eds.), *El derecho de acceso a los medios de comunicación*. Valencia: Tirant lo Blanch, 291-309.

Mariño, Xurxo (2023). *Neuronas para la emoción. Cómo la neurociencia comienza a descifrar los circuitos de nuestras emociones*. Barcelona: Shackleton Brooks.

Márquez Hermosillo, Mónica María y Valenzuela González, Jaime Ricardo (2018). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos

- de lectura digital desde la perspectiva de la alfabetización. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 50, 1-17. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0050-012](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0050-012)
- Marrocco, María Celeste (2023). *Narrativa transmedia*. Buenos Aires: Editorial Sb. <https://www.digitaliapublishing.com/a/129967> (Consulta: 10/09/2025).
- Marsh, S.; Foley, L.-S; Wilks, D.-C. y Maddison, R. (2014). Family-based interventions for reducing sedentary time in youth: a systematic review of randomized controlled trials. *Obesity Reviews*, 15(2), 117-133. <https://doi.org/10.1111/obr.12105>
- Marta-Lazo, Carmen & Gabelas, José Antonio (2016). *Comunicación Digital. Un modelo basado en el Factor R-elacional*. Barcelona: Editorial UOC.
- Marta-Lazo, Carmen (2018). El marco teórico de la alfabetización mediática: orígenes, fundamentos y evolución conceptual. En Carmen Fuente Cobo, María del Carmen García Galera y Celia Rosa Camilli Trujillo (coords.), *La educación mediática en España: artículos seleccionados*. Madrid: Universitas, 47-54.
- Marta-Lazo, Carmen Marta y Gabelas-Barroso, José Antonio (2023). *Diálogos posdigitales: Las TRIC como medios para la transformación social*. Barcelona: Gedisa. Recuperado de: <https://shre.ink/t5Ay> (Consulta: 10/05/2025).
- Marta-Lazo, Carmen (2024). La desinformación, enfermedad de la sociedad posdigital: amenazas y desafíos. *Panorama Social*, núm. 39, 105-116. Recuperado de: https://www.funcas.es/wp-content/uploads/2024/09/Marta_PS39.pdf (Consulta: 07/09/2025).
- Marta-Lazo, Carmen; Gabelas-Barroso, José Antonio; & Morte-Nadal, Tamara (2024): El factor relacional como clave en las TRIC: Estudio de caso en Aragón (España) de la implantación de una unidad didáctica sobre alfabetización mediática. *Encuentros*, núm. 20, 249-258. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10059986>
- Marta Lazo, Carmen. (2025). Propuestas para impulsar la alfabetización mediática en España. Sesión 5. Webinars de la Cátedra RTVE de Cultura Audiovisual y Alfabetización Mediática. Universitat Jaume I (UJI). https://www.youtube.com/watch?v=Fsx06qVj5_M&list=PL...

t=PL6uy7Cpfzds9l13nLlqcbc6EAalkFea9t&index=5&t=1318s (Consulta: 10/09/2025).

Martens, Marianne (2019). *The Forever Fandom of Harry Potter: Balancing Fan Agency and Corporate Control*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Martín-Barbero, Jesús (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Gustavo Gili.

Martín-Barbero, Jesús. (2002). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma.

Martín-Barbero, Jesús (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 10(1), 19–31. <https://doi.org/10.14201/eks.15549>

Martínez Barreiro, Ana (2022). La hibridación de la moda: la teoría del actor-red. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*. Nº. 150, 75-87. Recuperado de: <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/cdc/article/view/5536/8237> (Consulta: 10/10/2025).

Martos García, Alberto (2011). Sobre el concepto de apropiación de Chartier y las nuevas prácticas culturales de lectura (el fan fiction). *Álabe*, 2011 (4), 1-23. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/alabe/article/view/7406/6032> (Consulta: 30/09/2025).

Marzal Felici, Javier; López-Olano, Carlos; Soler-Campillo, Maria (eds.) (2021a). *Participación ciudadana y medios de comunicación públicos*, 1. Conceptos y teorías. Valencia: Editorial Tirant Lo Blanch. <https://bit.ly/47JJRbx> (Consulta: 15/09/2025).

Marzal-Felici, Javier; López-Olano, Carlos; Soler-Campillo, Maria (2021b). *Informe sobre innovación, participación y co-creación en las corporaciones públicas de medios de comunicación en España*. Valencia: Universitat Jaume I. <http://hdl.handle.net/10234/202628> (Consulta: 15/09/2025).

Marzal-Felici, Javier, Azkunaga-García, Leire, Loriguillo-López, Antonio, & Sorolla-Romero, Teresa (2025). Introducción. El estudio del cine y la educación mediática en la era de las multipantallas. En: Javier Marzal-Felici, Leire Azkunaga-García, Antonio Lori-

- guillo-López y Teresa Sorolla-Romero (eds.), *El análisis filmico y el desafío de la educación mediática*. Valencia: Tirant Lo Blanch, Colección Tirant Humanitats, 15-37. <https://www.culturavisual.uji.es/wp-content/uploads/2025/02/Libro-Marzal-Azkunaga-Loriguillo-Sorolla-El-analisis-filmico-y-el-desafio-de-la-educacion-mediatica-Tirant-2025.pdf> (Consulta: 15/10/2025).
- Mascitti, Marika; Messina, Salvatore & Panciroli, Chiara (2023). *Post-Critical Media Literacy in teachers: Identify ableism in generative AI and educational contexts*. Bologna, Italy: Alma Mater Studiorum – Università di Bologna. <https://cris.unibo.it/retrieve/be7dc95e-a510-4667-897f-01fbf5bf9b7c/Mascitti%20et%20al.%20REN.pdf/10807/19933> (Consulta: 15/10/2025).
- Masterman, Len (1980). *Teaching about Television*. London: Macmillan.
- Masterman, Len (1985). *Teaching the media*. London, UK: Comedia.
- Masterman, Len. (1996). La revolución de la educación audiovisual. En Aparici, Roberto (Coord.) *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*, 29-38. Madrid: La Torre.
- Mattelart, Armand (1998). *La mundialización de la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Mayrhofer, Mira, Matthes, Jörg, Einwiller, Sabine y Naderer, Brigitte (2020). User generated content presenting brands on social media increases young adults' purchase intention. *International Journal of Advertising*, 39(1), 166-186. <https://doi.org/10.1080/02650487.2019.1596447>
- McDougall, Julian; Brites, Maria José; Couto, Maria-João Valente Da Silva y Lucas, Catarina (2019). Digital literacy, fake news and education / Alfabetización digital, fake news y educación. *Cultura y Educación*, 31(2), pp. 203-212. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603632>
- McDougall, Julian (2019). Media literacy versus fake news: critical thinking, resilience and civic engagement. *Media Studies*, 10(19), 29-45. <https://doi.org/10.20901/ms.10.19.2>
- McLuhan, Marshall (1964). *Understanding Media. The extensions of man*. New York: W. Terrence Gordon. [Hay traducción castellana: *Com-*

prender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano. Barcelona: Paidós, 1996]

MsKingBean (2018). *All the Young Dudes* [Archivado en AO3]. Archive Of Our Own. URL: <https://archiveofourown.org/works/10057010/chapters/22409387> (Consulta: 15/10/2025).

Maturana, Humberto y Bloch, Susana. (1998, 2ª ed.). *Biología del Emocionar y Alba Emoting. Respiración y emoción.* Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

MED – Associazione Italiana per l'Educazione ai Media e alla Comunicazione. (2003, October). *Cinque proposte per la media education al Ministro Letizia Moratti.* Intermed.

McChesney, Robert Waterman (2013). *Digital disconnect: How capitalism is turning the Internet against democracy.* New York: The New Press. Recuperado de: <https://shre.ink/tS7q> (Consulta: 15/10/2025).

McCombs, Maxwell (2006). *Estableciendo la agenda. El impacto de los medios en la opinión pública y el conocimiento.* Barcelona: Paidós.

McDougall, Julian (2019). Media Literacy versus Fake News: Critical Thinking, Resilience and Civic Engagement. *Media Studies*, 10(19), 29-45. <https://doi.org/10.20901/ms.10.19.2>

McLuhan, Marshall (2009) [1964]. *Comprender los medios de comunicación.* Barcelona: Paidós.

McNair, Brian (2017). *Fake news: Falsehood, fabrication and fantasy in journalism.* New York: Routledge. Recuperado de: <https://shre.ink/toz8> (Consulta: 15/10/2025).

McQuail, Denis (1985). *Introducción a la teoría de los medios de comunicación de masas.* Barcelona: Paidós.

Medina i Cambrón, Alfons y Ballano Macias, Sonia (2015). Retos y problemáticas de la introducción de la educación mediática en los centros de secundaria. *Revista de Educación*, 369, 135-158 <https://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-369-293>

Medina Vidal, Fernando; Briones Peñalver, Antonio Juan y Hernández Gómez, Elena (2017). Educación en medios y competencia mediática en la educación secundaria en España. *Icono 14*, 15(1), 42-65. <https://icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/1001> (Consulta: 15/10/2025).

- Megías-Delgado, Mario; De-Casas-Moreno, Patricia y Paramio-Pérez, Gema (2019). Publicidad y competencia mediática para la educación ambiental en alumnos de primaria. *Alteridad. Revista de Educación*, 14(2), 220-230. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.06>
- Mendoza De Los Santos, Oscar Eliezer y Carro Pérez, Ennio Héctor (2023). Inteligencia artificial: algunas deliberaciones psicosociales. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 14(1), 1-10. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20230615-154>
- Mesquita-Romero, Walter Antonio; Fernández-Morante, Carmen y Cebreiro-López, Beatriz (2022). Alfabetización mediática crítica para mejorar la competencia del alumnado. *Comunicar*, 7(30), 21-24. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-04>
- Mesquita-Romero, Walter Antonio y Fernández-Morante, Carmen (2023). Retos actuales de la alfabetización mediática y tendencias para la formulación de propuestas pedagógicas: Una revisión bibliográfica. *Academia y Virtualidad*, 16(1), 49-67. <https://doi.org/10.18359/ravi.5748>
- Metz, Cade (2024, October 8). How Does It Feel to Win a Nobel Prize? Ask the 'Godfather of A.I.'. *The New York Times*. <https://bit.ly/3UeHoyl>
- Miao, Fengchun y Holmes, Wayne (2021) *International Forum on AI and the Futures of Education Developing Competencies for the AI Era. Synthesis Report* UNESCO. <https://bit.ly/3UlqcGI> (Consulta: 08/09/2025).
- Michikyan, Minas y Suárez-Orozco, Carola (2016). Adolescent media and social media use: Implications for development. *Journal of Adolescent Research*, 31(4), 411-414. <https://doi.org/10.1177/0743558416643801>
- Mignolo, Walter (2010). Epistemic disobedience, independent thought and de-colonial freedom. *Theory, Culture & Society*, 26(7-8), 159-181. <https://doi.org/10.1177/0263276409349275>
- Mihailidis, Paul (2018). Civic media literacies: Re-imagining engagement for civic intentionality. *Learning, Media and Technology*, 43(2), 152-164. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1428623>

- Milmo, Dan; Skopeliti, Clea (2021, 18 septiembre). Teenage girls, body image and Instagram's 'perfect storm'. *The Guardian*. <https://bit.ly/3GSW2ba> (Consulta: 15/10/2025).
- Ministerio de Juventud e Infancia (2024). *Anteproyecto de Ley Orgánica para la protección de menores en entornos digitales*. <https://bit.ly/48165pN> (Consulta: 15/10/2025).
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (MEFP) (2020). Programa "Aprendemos en casa". <https://www.educacion-fpydeportes.gob.es/prensa/actualidad/2020/03/20200321-mefpr-tve.html> (Consulta: 10/09/2025).
- Minsky, Marvin (1994). Will robots inherit the earth? *Scientific American*, 4, 108-13. doi: 10.1038/scientificamerican1094-108. <https://www.scientificamerican.com/article/will-robots-inherit-the-earth/> (Consulta: 13/07/2025).
- Mitchell, William J. T. (1994). *Picture Theory. Essays on Visual and Verbal Representation*. Chicago: The University of Chicago Press. [trad. Cast. Teoría de imagen. *Ensayos sobre representación verbal y visual*. Madrid: Akal, 2009]
- Montag, Christian., Demetrovics, Zsolt, Elhai, John D., Grant, Don, Koning, Ina, Rumpf, Jürgen, Spada, Marcantonio M., Throuvala, Melina, & van-den-Eijnden, Regina. (2024). Problematic social media use in childhood and adolescence. *Addictive Behaviors*, 153, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2024.107980>
- Montiel, Irene, Basterra-Gonzalez, Aránzazu., Machimbarrena, Juan Manuel, Ortega-Baron, Jessica y González-Cabrera, Joaquín. (2022). Loot box engagement: A scoping review of primary studies on prevalence and association with problematic gaming and gambling. *PLoS One*, 17(1), Article e0263177. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263177>
- Morcellini, Mario & Rivoltella, Pier Cesare (eds.). (2007). *La sapienza di comunicare: Dieci anni di media education in Italia ed Europa*. Trento, Italy: Erickson.
- Moreno-Bobadilla, Ángela (2024). La lucha europea contra la desinformación en los procesos electorales. *Jurídicas*, 21(2), 97-113. <https://doi.org/10.17151/jurid.2024.21.2.6>

- Moreno-Gil, Victoria; Chaparro-Domínguez, María-Ángeles y Pérez-Pereiro, Marta (2023). Future journalists' fight against disinformation: analysis of university training offers and challenges in the Spanish context. *Communication y Society*, 36(2), 171-185. <https://doi.org/10.15581/003.36.2.171-185>
- Muratova, Nozima; Grizzle, Alton y Mirzakhmedova, Difuza (2019). *Media and Information Literacy in Journalism. A Handbook for Journalists and Journalism Educators*. París: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392006_spa (Consulta: 15/11/2025).
- Murcia-Verdú, Francisco José; Ufarte-Ruiz, María José y Rodríguez-Pérez, Carlos (2025). La enseñanza universitaria de los desórdenes informativos en los grados en periodismo en España. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 16(1), e27852. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM.27852>
- Muringa, Tigere y Adjin-Tettey, Theodora Dame (2024). Media literacy's role in democratic engagement and societal transformation among university students. *African Journalism Studies*. Publicado en línea el 2 de abril de 2024. <https://doi.org/10.1080/23743670.2024.2424902>
- Murphy, Gillian; de Saint Laurent, Constance; Reynolds, Megan; Aftab, Omar; Hegarty, Karen; Sun, Yuning y Greene, Ciara M. (2023). What do we study when we study misinformation? A scoping review of experimental research (2016-2022). *Harvard Kennedy School Misinformation Review*, 4(6). <https://doi.org/10.37016/mr-2020-130>
- Mussini, Micaela y Temporelli, Karina L. (2013). Obesidad: un desafío para las políticas públicas. *Estudios Sociales: Revista de investigación científica*, 21(41), 166-184. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4167136.pdf> (Consulta: 15/10/2025).
- Nairn, Agnes y Fine, Cordelia (2008). Who's messing with my mind? The implications of dual-process models for the ethics of advertising to children. *International Journal of Advertising*, 27(3), 447-470. <https://doi.org/10.2501/S0265048708080062>
- Napoli, Philip M. (2019). *Social Media and the Public Interest: Media Regulation in the Disinformation Age*. New York: Columbia University Press.

- Narberhaus, Marta; Duran, Mònica y González, Rosa M. (eds.) (2024). *Mapeo de iniciativas de Alfabetización Mediática e Informativa en Iberoamérica – 2023*. París, Francia y Montevideo, Uruguay: UNESCO, Oficina Regional de la UNESCO en Montevideo, y Plataforma de Reguladores del Sector Audiovisual de Iberoamérica (PRAI). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390030> (Consulta: 15/10/2025).
- Navarro de San Pío, Juan (2025). Videre Aude: pensar en la imagen desde el cine. En: Javier Marzal-Felici, Leire Azkunaga-García, Antonio Loriguillo-López y Teresa Sorolla-Romero (eds.), *El análisis filmico y el desafío de la educación mediática*. Valencia: Tirant Lo Blanc, Colección Tirant Humanitats, 289-303. <https://www.culturavisual.uji.es/wp-content/uploads/2025/02/Libro-Marzal-Azkunaga-Loriguillo-Sorolla-El-analisis-filmico-y-el-desafio-de-la-educacion-mediatica-Tirant-2025.pdf> (Consulta: 15/10/2025).
- Neira-Placer, Paula; Fernández-Gómez, Erika y Feijóo, Beatriz (2025). El papel de la actitud en el reconocimiento de la publicidad móvil: Dimensiones cognitivas y afectivas en el marco de la alfabetización publicitaria de niños y niñas de 10 a 14 años. *Sociedad e Infancias*, 9(1), 49-61. <https://dx.doi.org/10.5209/soci.100832>
- Neira Placer, Paula; Zozaya, Luisa; Sádaba, Charo y Feijoo-Fernández, Beatriz (2025). Percepciones de adolescentes españoles sobre la fiabilidad de la información en redes sociales. *Revista OBETS*, 20(1), 119-140. <https://doi.org/10.14198/obets.27600>
- Nelson, Jacob L. (2019a). Currencies Cannot Change. *Social Media and Society*, Vol.5, nº3. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/2056305119856707>
- Neumann, Dominik y Rhodes, Nancy. (2023). Morality in social media: A scoping review. *New Media & Society*, 26(2), 1096-1126. <https://doi.org/10.1177/14614448231166056>
- Newman, Nic; Fletcher, Richard; Eddy, Kirsten; Robertson, Craig T.; y Nielsen, Rasmus Kleis (2023). *Reuters Institute Digital News Report 2023*. Oxford, U.K.: Reuters Institute for the Study of Journalism. Recuperado de: <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/es/digital-news-report/2023> (Consulta: 18/08/2025).

- Newman, Erin J. y Zhang, Lynn (2020). Truthiness. How non-probative photos shape belief. En: Rainer Greifeneder, Mariela Jaffe, E. Newman, y N. Schwarz, (eds.). *The Psychology of Fake News: Accepting, Sharing, and Correcting Misinformation*, 90-114, New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429295379>
- Newman, Nic; Fletcher, Richard; Robertson, Craig T.; Arguedas, Amy Ross; Nielsen, Rasmus Kleis (2024). *Reuters Institute Digital News Report 2024*. Oxford: Reuters Institute, University of Oxford. Disponible en: https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2024-06/RISJ_DNR_2024_Digital_v10%20lr.pdf (Consulta: 15/10/2025).
- Newman, Nic; Arguedas, Amy Ros; Robertson, Craig T.; Nielsen, Rasmus Kleis y Fletcher, Richard (2025). *Reuters Institute Digital News Report 2025*. Oxford: Reuters Institute, University of Oxford. Disponible en: https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2025-06/Digital_News-Report_2025.pdf (Consulta: 15/10/2025).
- Nichols, T. Philip y Stornaiuolo, Amy (2019). Assembling Digital Literacies: Contingent Pasts, Possible Futures. *Media and Communication*, 7(2), 14–24. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1946>
- Nielsen, Rasmus Kleis y Graves, Lucas (2017). “News you don’t believe”: Audience perspectives on fake news. Oxford: Reuters Institute for the Study of Journalism. https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2017-10/Nielsen%26Graves_factsheet_1710v3_FINAL_download.pdf (Consulta: 15/10/2025).
- North, Douglass C. (1990). *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Novoa-Jaso, María Fernanda; Sierra, Aurken; Labiano, Roncesvalles y Vara-Miguel, Alfonso (2024). *Digital News Report España 2024: Calidad periodística y pluralidad: claves para la confianza informativa en la era de la inteligencia artificial*. Universidad de Navarra. https://www.unav.edu/documents/98033082/0/DNR_2024.pdf (Consulta: 15/10/2025).
- Novominsky, Sebastián y Le-Voci-Sayad, Alexandre (eds.) (2025). *Alfabetización mediática e informacional en la era de la inteligencia arti-*

ficial. Cultura digital y educomunicación. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones y Alfamed. <https://doi.org/10.3916/AMI-IA>

Núñez Fernández, Víctor; Aceituno-Aceituno, Pedro; Lanza Escobedo, David y Sánchez Fernández, Ariane (2022). La radio escolar como recurso para el desarrollo de la competencia mediática. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 28(1), 179-190. <https://doi.org/10.5209/esmp.77511>

Núñez Gómez, Patricia (IP); Ortega Mohedano, Félix (co-IP); Monguí Monsalve, Mónica; Paul Larrañaga, Kepa (2020). *El consumo y uso de dispositivos móviles y Apps por los niños y las niñas de la generación Alpha en España*. Madrid: Observatorio de Contenidos Audiovisuales; Cátedra de Comunicación Digital en Infancia y Adolescencia, Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Salamanca.

Nyhan, Brendan y Reifler, Jason (2010). When Corrections Fail: The Persistence of Political Misperceptions. *Political Behaviour*, 32(2), 303-330. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11109-010-9112-2> (Consulta: 15/10/2025).

OBERAXE – Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (2025). *Trabajo de monitoreo del discurso de odio en redes sociales: Informe bimestral marzo-abril 2024*. Madrid: Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. <https://goo.su/jGB1x> (Consulta: 15/10/2025).

Observatorio de Medios (2025). Metodología y estándares. Madrid: Observatorio de medios. <https://observatoriodemedios.org/metodologia/> Observatorio de Medios (Consulta: 15/10/2025).

OCDE (2024), *OECD Survey on Drivers of Trust in Public Institutions – 2024 Results: Building Trust in a Complex Policy Environment*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9a20554b-en>

OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2024). *Hechos frente a falsedades: Fortaleciendo la democracia a través de la integridad de la información*. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/06f8ca41-es>.

OfCom, Office of Communication (2023). Children and parents: Media use and attitudes report 2023 (Definición de alfabetización mediática). Londres: Ofcom. <https://www.ofcom.org.uk/media-use-and-attitudes/media-habits-children/chil->

- dren-and-parents-media-use-and-attitudes-report-2023 (Consulta: 23/09/2025).
- OfCom, Office of Communication (2024a). *Best practice principles-media literacy* (consulta pública). Londres: Ofcom. <https://www.ofcom.org.uk/siteassets/resources/documents/research-and-data/media-literacy-research/making-sense-of-media/best-practice-design-principles/best-practice-principles-media-literacy.pdf> (Consulta: 23/09/2025).
- OfCom, Office of Communication (2024b). *Final Three-Year Media Literacy Strategy*. Londres: Ofcom. <https://www.ofcom.org.uk/siteassets/resources/documents/research-and-data/media-literacy-research/making-sense-of-media/media-literacy/ofcoms-three-year-media-literacy-strategy-final.pdf> (Consulta: 23/09/2025).
- OfCom, Office of Communication (2024c). *Media Literacy by Design. Best-Practice Principles for On-Platform Interventions to Promote Media Literacy*. Londres: OFCOM. <https://www.ofcom.org.uk/siteassets/resources/documents/research-and-data/media-literacy-research/making-sense-of-media/best-practice-design-principles/best-practice-principles-media-literacy.pdf?v=305406> (Consulta: 23/09/2025).
- Oficina de Ciencia y Tecnología del Congreso de los Diputados (Oficina C) (2023). *Informe C: Desinformación en la era digital*. Madrid: Oficina de Ciencia y Tecnología del Congreso de los Diputados. <https://oficinac.es/es/informes-c/desinformacion-era-digital> (Consulta: 20/11/2025).
- Oficina del Parlamento Europeo en España (2025). El odio marca. Recuperado de: https://madrid.europarl.europa.eu/home/pagecontent/grid/main/news/hate-marks-initiative-impact-hate-speech.html?utm_source=chatgpt.com (Consulta: 20/11/2025).
- Olmos Gómez, María del Carmen; Portillo Sánchez, Raquel y Parra González, María Elena (2025). Educación Física e Inteligencia Artificial. Validación de un instrumento sobre uso y percepción de la IA en jóvenes. *Retos*, 67, 46–56. <https://doi.org/10.47197/retos.v67.112460>

- ONTSI, Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (2024). *El uso de la tecnología por los menores en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. Recuperado de: <https://shre.ink/txJS> (Consulta: 20/11/2025).
- ONU Noticias (2025). *La IA no debe decidir el destino de la humanidad, advierte el Secretario General al Consejo de Seguridad*. <https://news.un.org/es/story/2025/09/1540485> (Consulta: 20/11/2025).
- Orben, Amy (2020). Teenagers, screens and social media: a narrative review of reviews and key studies. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 55, 407–414. <https://doi.org/10.1007/s00127-019-01825-4>
- Orben, Amy; Przybylski, Andrew-K.; Blakemore, Sarah-Jayne y Kievit, Rogier-A. (2022). Windows of developmental sensitivity to social media. *Nature Communication*, 13, 1649. <https://doi.org/10.1038/s41467-022-29296-3>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2023). *Digital skills and inclusion—Briefings & resources*. París: The Organisation for Economic Cooperation and Development. <https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/digital-skills.html> (Consulta: 20/11/2025).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2024). *Hechos frente a falsedades: Fortaleciendo la democracia a través de la integridad de la información*. París: The Organisation for Economic Cooperation and Development. <https://doi.org/10.1787/d909ff7a-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). *Education at a Glance 2024*. Paris, France: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- Orjuela López, Liliana; Cabrera de los Santos Finalé, Belkis; Calmaestra Villén, Juan; Mora-Merchán, Joaquín. A. y Ortega-Ruiz, Rosario. (2014). Acoso escolar y ciberacoso: Propuestas para la acción. Madrid: Save the Children. Recuperado de: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/acoso_escolar_y_ciberacoso_informe_vok_-_05.14.pdf (Consulta: 15/08/2025).

- Ortega, Félix; Marcos Ramos, María y Martín García, Teresa (2024). Barómetro RTVE-USAL NJM: conectividad y brecha juvenil. Universidad de Salamanca. <https://www.childrenandmedia.es/Bar%C3%B3metro-NJM/> (Consulta: 15/08/2025).
- Owen, Laura, Lewis, Charlie, Auty, Susan, & Buijzen, M Moniek (2013). Is children's understanding of nontraditional advertising comparable to their understanding of television advertising? *Journal of Public Policy & Marketing*, 32(2), 195-206. <https://doi.org/10.1509/jppm.09.003>
- Paisana, Miguel, Vasconcelos, António, Couraceiro, Paulo, Caldeira Pais, Pedro Manuel Pinto, Cardoso, Gustavo, Baldi, Vania, Barriuso Varela, Octavio, Álvarez Corona, Ernestina, Espiritusantu, Oscar, Dinant, Inès, Magallón-Rosa, Raúl, Fernández-Castrillo, Carolina, Herrero Curiel, Eva, Molina Cabañate, Juan Pedro, Camacho, David, D'Antonio-Maceiras, Sergio, Huertas-Tato, Javier, Girón, Adrián, Martín, Alejandro, Crespo, Miguel, Zafra, Juan, Bonilla, Lola & Sales-Giménez, Marisol (2025). *An Iberian outlook: Report on social media disinformation in Spanish, Portuguese and EU elections and detection tools*. SmartVote. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17098372>
- Palao-Errando, José Antonio (2004). *La profecía de la imagen-mundo: para una genealogía del Paradigma Informativo*. IVAC.
- Palao-Errando, José Antonio (2007). Alfasecuencialización : la enseñanza del cine en la era del audiovisual. *Comunicar*, 15(29), 87-93. <https://www.redalyc.org/pdf/158/15802916.pdf> (Consulta: 15/08/2025).
- Palao-Errando, José Antonio (2013). Comunidades de goce. In J. A. Palao Errando (Ed.), *POLÍTICA () PSICOANÁLISIS. CINCO TEXTOS PARA INVENTAR UN VÍNCULO*. Santander: Shangrila. <http://www.shangrilaediciones.com/Materiales5-Politica-Psicoanalisis.pdf> (Consulta: 15/08/2025).
- Palao-Errando, José Antonio (2015a). ¿De qué hablamos cuando hablamos de análisis del discurso? Contra-hegemonía, populismo y mediaticismo en el caso de Podemos. *Eu-Topías*, 10, 35-46. <https://doi.org/10.7203/eutopias.0.18718>

- Palao-Errando, José Antonio (2015b). La enunciación compleja: hermenéutica, semiótica y política en el siglo XXI. El caso de Podemos. *Actas de Comunicambio*. <https://core.ac.uk/download/pdf/61472681.pdf> (Consulta: 15/08/2025).
- Palao-Errando, José Antonio (2016). La reducción enunciativa: Podemos y la constricción de la voz de la multitud. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 11(1). <https://doi.org/10.14198/OBETS2016.11.1.10>
- Palao-Errando, José Antonio (2024). *La interfaz del sentido: la pantalla filmica entre las demás pantallas*. Santander: Shangrila Ediciones.
- Palao-Errando, José Antonio y García Catalán, Shaila (2011). ¿Política-basura? Modelos de representación en la telebasura y la tertulia política. *BOCC–Biblioteca On-Line de Ciências Da Comunicação*. <http://www.bocc.ubi.pt/pag/errando-catalan-politica-basura-modelos-de-representacion.pdf> (Consulta: 20/08/2025).
- Panciroli, Chiara & Rivoltella, Pier Cesare (2023). *Pedagogia algoritmica: Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*. Brescia, Italy: Scholé–Morcelliana.
- Papacharissi, Zizi (2015). *Affective publics: Sentiment, technology, and politics*. Oxford University Press.
- Pariser, Eli (2017) [2012]. *The filter bubble: What the Internet is hiding from you*. New York: Penguin Press. Hay traducción castellana: Eli Pariser, *El filtro burbuja. Cómo la red decide lo que leemos y lo que pensamos*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Park, Andrew; Montecchi, Matteo; Feng, Cai “Mitsu”; Plangger, Kirk y Pitt, Leyland (2020). Understanding fake news: A bibliographic perspective. *Defence Strategic Communications*, 8. <https://doi.org/10.30966/2018.RIGA.8.4>
- Parola, Alberto & Ranieri, Mario (2010). *Media education in action: A research study in six European countries*. Firenze: University Press. Disponible en https://media.fupress.com/files/pdf/24/2171/2171_21429 (Consulta: 20/08/2025).
- Parola, Alberto; Rosa, Alessia & Giannatelli, Roberto (eds.) (2013). *Media, linguaggi, creatività: Un curriculum di media education per la scuola secondaria di primo grado*. Trento, Italy: Centro Studi Erickson.

- Pastor-Rodríguez, Ana y de Frutos-Torres, Belinda (2025). Alfabetización publicitaria en el aula: influencia de familiaridad y hábitat. *Index. Comunicación*, 15(1). <https://doi.org/10.62008/ixc/15/01Alfabe>
- Patino, Bruno (2024, septiembre 20). Los nuevos contornos de la desinformación. In VII Congreso de Comunicación Política ACOP. Web ACOP. https://congreso.compolitica.com/wp-content/uploads/2024/09/programa_VII_malaga2024.pdf (Consulta: 20/08/2025).
- Pennycook, Gordon; Bear, Adam; Collins, Evan T. y Rand, David G. (2020). The implied truth effect: Attaching warnings to a subset of fake news headlines increases perceived accuracy of headlines without warnings. *Management Science*, 66, 4944–4957. <https://doi.org/10.1287/mnsc.2019.3478>
- Pennycook, Gordon y Rand, David G. (2021). The psychology of fake news. *Trends in Cognitive Sciences*, 25(5), 388–402. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2021.02.007>
- Pennycook, Gordon; Epstein, Ziv; Mosleh, Mohsen; Arechar, Antonio A. Alonso; Eckles, Dean y Rand, David G. (2021). Shifting attention to accuracy can reduce misinformation online. *Nature*, 592, 590–595. <https://doi.org/10.1038/s41586-021-03344-2>
- Pennycook, Gordon y Rand, David G. (2018). Lazy, not biased: susceptibility to partisan fake news is better explained by lack of reasoning than by motivated reasoning. *Cognition* 188,39–50. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.06.011>
- Pennycook, Gordon y Rand, David G. (2020). Who falls for fake news? The roles of bullshit receptivity, overclaiming, familiarity, and analytic thinking. *Journal of Personality*, 88, 185–200. <https://doi.org/10.1111/jopy.12476>
- Peña-Ascacíbar, Gonzalo (2025). La Alfabetización Mediática e Informativa en la Educación Secundaria Obligatoria: estudio de caso en Zaragoza (España). *Rotura: Revista de Comunicação, Cultura e Artes*, 5(2). <https://doi.org/10.34623/2184-8661.2025.v5i2.472>
- Pereira, Sara, Faria, Jairo, & Pessôa, Clarisse (2016). Televisão pública e educação para os média: o papel dos programas dos provedores

de televisão em Portugal e no Brasil. *Comunicação e Sociedade*, 30, 223–244. [https://doi.org/10.17231/comsoc.30\(2016\).2495](https://doi.org/10.17231/comsoc.30(2016).2495)

Pereira, Sara; Pinto, Manuel y Madureira, Eduardo Jorge (2023). *Referencial de Educação para os Media*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado de: <https://shre.ink/tS3i> (Consulta: 20/08/2025).

Pereira, Tércio; Boos de Quadros, Cynthia Morgana; Durieux Zucco, Fabricia; Peder Behling, Hans y Gesser Cardoso, Fabricio Gustavo (2024). Online disinformation: an analysis of the propensity to verify fake news across different generations. *Razón y Palabra*, 28(121), 42–56. <https://doi.org/10.26807/rp.v28i121.2153>

Pereyra, Melina Milagros (2023). IA generativa, educación superior y comunicación: los desafíos por venir. *Question/Cuestión*, 3(76), e858. <https://doi.org/10.24215/16696581e858>

Pérez-Escoda, Ana; Castro-Zubizarreta, Ana y Fandos-Igado, Manuel (2016). La competencia digital de la Generación Z: claves para su introducción curricular en la Educación Primaria. *Comunicar*, 24(49), 71–80. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-07>

Pérez-Escoda, Ana; Pedrero-Esteban, Luis-Miguel; Rubio-Romero, Juana y Jiménez-Narros, Carlos (2021). Fake News Reaching Young People on Social Networks: Distrust Challenging Media Literacy. *Publications*, Vol. 9, nº 2. <https://doi.org/10.3390/publications9020024>

Pérez-Escoda, Ana; Pedrero-Esteban, Luis-Miguel; Rubio-Romero, Juana y Jiménez-Narros, Carlos (2021). Fake News Reaching Young People on Social Networks: Distrust Challenging Media Literacy. *Publications*, Vol. 9, nº 2. <https://doi.org/10.3390/publications9020024>

Pérez-Femenía, Esther e Iglesias-García, Mar (2022). Luces y sombras de la Alfabetización mediática en el sistema educativo español: Un camino para alcanzar los objetivos propuestos por Europa. *VISUAL REVIEW. International Visual Culture Review/Revista Internacional de Cultura Visual*, 12(3), 1–21. <https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3745>

- Pérez Gómez, Ángel I. (2024, 4 octubre) Las inteligencias artificiales generativas en educación: asombro y vértigo. *El País*. <https://bit.ly/3UduKPQ> (Consulta: 20/08/2025).
- Pérez-Rodríguez, María Amor y Delgado-Ponce, Águeda (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, (39), 25-34. <https://doi.org/10.3916/c39-2012-02-02>
- Pérez Tornero, José Manuel (2004). *Promoting Digital Literacy. Understanding Digital Literacy*. Bruselas: Unión Europea-Educación y Cultura. https://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/comprender_dl.pdf (Consulta: 20/08/2025).
- Pérez Tornero, José Manuel (2006). *Current trends on media literacy in Europe: Approaches – existing and possible – to media literacy*. Bruselas: European Commission / DG Education and Culture. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/271505667_Current_trends_on_Media_Literacy_in_Europe_Approaches_-_existing_and_possible_-_to_media_literacy (Consulta: 20/08/2025).
- Pérez-Tornero, José Manuel (2008). La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática. *Comunicar*, 16(31), 15-25. <https://doi.org/10.3916/c31-2008-01-002>
- Pérez Tornero, Jose Manuel (2008b). *Teacher Training Curricula for Media and Information Literacy: Background Strategy Paper International*. París: UNESCO. <https://milobs.pt/wp-content/uploads/2021/11/Teacher-Training-Curricula-for-Media-and-Information-Literacy.pdf> (Consulta: 20/11/2025).
- Pérez Tornero, Jose Manuel y Celot, Paolo (2009). Study on assessment criteria for media literacy levels in Europe. European Commission / EAVI. Office of the European Union. https://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/studies/literacy-criteria-report_en.pdf (Consulta: 20/11/2025).
- Pérez Tornero, Jose Manuel y Varis, Tapio (2012). *Alfabetización mediática y humanismo*. Barcelona: UOC.

- Pérez Tornero, José Manuel (2015). La emergencia de la alfabetización mediática e informacional. Un nuevo paradigma para las políticas públicas y la investigación. *Telos: Cuadernos de Comunicación e Innovación*, (100), 99-102. https://www.researchgate.net/publication/295859456_La_emergencia_de_la_alfabetizacion_mediatica_e_informacional_Un_nuevo_paradigma_para_las_politicas_publicas_y_la_investigacion (Consulta: 20/11/2025).
- Pérez Tornero, José Manuel (2020). *La gran mediatización I. El tsunami que expropia nuestras vidas. Del confinamiento digital a la sociedad de la distancia*. Barcelona: UOCPress Comunicación.
- Pew Research Center (2024): "How Americans Get News on TikTok, X, Facebook and Instagram", 14 de junio. <https://t.ly/4SAz0> (Consulta: 20/09/2025).
- Pérez Tornero, José Manuel; Tayie, Sally Samie; Tejedor, Santiago y Pulido, Cristina (2018). ¿Cómo afrontar las noticias falseadas mediante la alfabetización periodística? Estado de la cuestión. *Doxa Comunicación Revista Interdisciplinar de Estudios de Comunicación y Ciencias Sociales*, 211-235. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n26a10>
- Pérez-Tornero, José Manuel y Cervi, Laura (2021). La función participativa de los medios públicos audiovisuales en el contexto de la gran mediatización. En: Javier Marzal Felici, Carlos López-Olano y María Soler Campillo (eds.), *Participación ciudadana y medios de comunicación públicos 1: conceptos y teorías* (227-243). Valencia: Tirant Humanidades. <https://bit.ly/47JJRbx> (Consulta: 20/11/2025).
- Perloff, Richard M. (2014). Social media effects on young women's body image concerns: Theoretical perspectives and an agenda for research. *Sex Roles*, 71, 363-377. <https://doi.org/10.1007/s11199-014-0384-6> (Consulta: 15/07/2025).
- Petersen-Reed, Khaliah A. (2019). Fanfiction as performative criticism: *Harry Potter* racebending. *Journal of Creative Writing Studies*, 4(1), 1-15, Article 10. <https://repository.rit.edu/jcws/vol4/iss1/10> (Consulta: 15/07/2025).
- PISA (2005). Definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. OCDE. Recuperado de: <https://www.deseco.ch/>

- bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248. DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf (Consulta: 15/07/2025).
- Plataforma de Reguladores del sector Audiovisual de Iberoamérica (PRAI) (2024). *Mapeo de iniciativas de Alfabetización Mediática e Informativa en Iberoamérica – 2023*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Oficina Regional de la UNESCO en Montevideo (Uruguay). <https://acortar.link/SK2a44> (Consulta: 15/07/2025).
- Portalés, Marta (2019). Alfabetización mediática y nuevos entornos digitales. Dispositivos móviles, jóvenes y lenguaje audiovisual. Tesis Doctoral dirigida por José Manuel Pérez Tornero. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/669729#page=1> (Consulta: 15/07/2025).
- Portalés Oliva, Marta y Montero Ferrero, Anna (2018). Integración de la alfabetización mediática en los diferentes ámbitos educativos. En: Fuente Cobo, Carmen, García Galera, María del Carmen y Camilli Trujillo, Celia Rosa (2018), *La educación mediática en España*, Madrid: Universitas.
- Pospíšilová, Alena (2019). *Metamorphosis of Relationships in Harry Potter Fanfiction*. Tesis de Máster. Directora: Šárka Bubíková. Univerzita Pardubice, Chequia. <https://theses.cz/id/tbf9hv/?lang=en> (Consulta: 15/10/2025).
- Postman, Neil (1985). *Amusing Ourselves to Death. Public Discourse in the Age of Show Business*. New York: Viking Penguin Inc. [Hay traducción castellana: *Divertirse hasta morir. El discurso público en la era del «show business»*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad]
- Potter, James (1998). *Media Literacy*. Los Angeles: Sage.
- Potter, James (2022). Analysis of definitions of media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 14(2), 27-43. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-2-3>
- Przeworski, Adam (2019). *Crises of democracy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108671019>

- Pulitzer, Joseph (1904). *Our Republic and the Role of the Press*. Cedar Falls, Iowa: University of Northern Iowa. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/pdf/25119561.pdf> (Consulta: 15/07/2025).
- Quiring, Oliver; Ziegele, Marc; Schemer, Christian; Jakob, Nikolaus; Jakobs, Ilka y Schultz, Tanjev (2021). Constructive Skepticism, Dysfunctional Cynicism? Skepticism and Cynicism Differently Determine Generalized Media Trust. *International Journal of Communication* 15(22), 3497-3518. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/16127/3514> (Consulta: 15/08/2025).
- Quiroz, Nelson (2021, 18 noviembre). Autoestima en la mujeres: Encuesta reveló que el 88% de la chilenas desearía valorarse más a sí misma. *ADN Radio*. <https://goo.su/KS2oE> (Consulta: 22/09/2025).
- Qustodio Team. (2025). *The Digital Dilemma: Childhood at a Crossroads [Informe anual de 2024]*. Barcelona: Qustodio. <https://n9.cl/6uqotu> (Consulta: 22/09/2025).
- Qutteina, Yara; De-Backer, Charlotte y Smits, Tim (2019). Media food marketing and eating outcomes among pre-adolescents and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Obesity Reviews*, 20(12), 1708-1719. <https://doi.org/10.1111/obr.12929>
- Radio Televisión de Andalucía (s. f.). *Norma Reguladora del Defensor de RTVA*. https://aplicaciones.canalsur.es/merlin/ju_trans/norma_reguladora_defensor_audiencia.pdf (Consulta: 22/10/2025).
- Radio Televisión Madrid. (2019). *Reglamento de la Oficina de Participación de la Audiencia de RTVM*. https://www.telemadrid.es/2019/02/26/Reglamento_Oficina_Participacion.pdf?hash=5dd197a2b9abf-954711c33a796e423a2ff752181 (Consulta: 22/10/2025).
- Raffoul, Amanda; Ward, Zachary-J.; Santoso, Monique; Kavanaugh, Jill-R. y Austin, S.-Bryn. (2023). Social media platforms generate billions of dollars in revenue from U.S. youth: Findings from a simulated revenue model. *PLoS ONE* 18(12): e0295337. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0295337>
- Ramírez-García, Antonia; González-Fernández, Natalia y Sedeño-Valdellós, Ana-María (2017). La competencia mediática en la población mayor. Diagnóstico de la realidad española. *Signo y pensamiento*,

- v. 36, n. 70, 94-111. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-70.cmpm>
- Ratey, John J. (2003). *El cerebro: manual de instrucciones*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Red Alfamed (2024, 4 de junio). *El Gobierno de España se encuentra desarrollando un plan de alfabetización mediática para todos los niveles educativos*. ALFAMED News. <https://www.alfamed-news.com/2024/06/04/el-gobierno-de-espana-se-encuentra-desarrollando-un-plan-de-alfabetizacion-mediatica-para-todos-los-niveles-educativos/> (Consulta: 22/10/2025).
- ReasonWhy (2025). Laika 13, la adolescente generada por IA que advierte del impacto del consumo excesivo de redes sociales. *ReasonWhy*, 23 de enero de 2024. Recuperado de: <https://www.reasonwhy.es/actualidad/laika-adolescente-inteligencia-artificial-efectos-redes-sociales> (Consulta: 22/10/2025).
- Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos) (DO L119 de 4.5.2016, 1-88). <https://eur-lex.europa.eu/ES/legal-content/summary/general-data-protection-regulation-gdpr.html> (Consulta: 22/10/2025).
- Rancière, Jacques (2003). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Ranieri, Maria (2024a). Decodificare l'algoritmo: Prospettive mediaeducative sull'Intelligenza Artificiale e le nuove literacies. Paper presented at the XXXIII Summer School di Media Education, Modena, Italy.
- Ranieri, Maria (2024b). Intelligenza artificiale a scuola: Una lettura pedagogico-didattica delle sfide e delle opportunità. *Rivista di Scienze dell'Educazione*, 62(1), 123-135. https://rivista.pfse-auxilium.org/it/pdf/rse/maria-ranieri_rse01-2024.pdf (Consulta: 10/10/2025).
- Ranieri, Maria; Cuomo, Stefano & Biagini, Gabriele (2024). *Scuola e intelligenza artificiale: Percorsi di alfabetizzazione critica*. Roma, Italy: Carocci.

- Regis, Fatima (2020). Letramentos e mídias: sintonizando com corpo, tecnologia e afetos. *Contracampo: Brazilian Journal of Communication*, 39(2). <https://doi.org/10.22409/CONTRACAMPO.V0I0.40578>
- Regis, Fatima (2023). Unveiling Radical Mediation: Navigating Body-Mind, Affect, and Technology in Media Literacy. *Global Journal of Human-Social Science*, 23, 37-46. <https://doi.org/10.34257/GJHSS-GVOL23IS9PG37>
- Reig Cruaños, Pepe (2025). *En manos de la desinformación. Posverdad, posperiodismo y posdemocracia*. Madrid: Catarata.
- Reino de España (2022). Ley 13/2022, de 7 de julio, General de Comunicación Audiovisual (BOE-A-2022-11311). Madrid: Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-11311> (Consulta: 22/10/2025).
- Resnick, David B. y Hosseini, Mohammad (2024). The ethics of using artificial intelligence in scientific research: new guidance needed for a new tool. *AI and Ethics* (2025) 5: 1499-1521. <https://doi.org/10.1007/s43681-024-00493-8>
- Ressa, Maria (2023). “Las grandes tecnológicas son como las tabacaleras. Saben que lo que hacen es dañino”. *El País*: <https://elpais.com/ideas/2023-02-05/maria-ressa-premio-nobel-de-la-paz-las-grandes-tecnologicas-son-como-las-companias-tabaqueras-saben-que-lo-que-hacen-es-danino.html> (Consulta: 22/10/2025).
- Reuters (2024). *Digital News Report 2024*. <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report/2024> (Consulta: 22/10/2025).
- Revestido, Juan Ignacio (2025). De la radio escolar al podcast educativo. Oportunidades pedagógicas de lo radiofónico. *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, (29), 145-168. <http://dx.doi.org/10.6035/adcomunica.8549>
- Rey, Juan; Hernández-Santaolalla, Victor; Silva-Vera, Francisco y Meandro-Fraile, Eva (2017). Alfabetización mediática y discurso publicitario en tres centros escolares de Guayaquil. *Convergencia*, 24(74). <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i74.4388>
- Reyes-Pedraza, María-Eugenia; García-González, Janet y Tellez-Castilla, María-Delia (2018). Impacto de la publicidad en los hábitos

- alimenticios en los niños. *Revista Española de Comunicación en Salud*, 9, 2, <https://doi.org/10.20318/recs.2018.4490>
- Richards, Jeffrey (1988). *Happiest Days: The public schools in English fiction*. Manchester: Manchester University Press.
- Righetti, Nicola (2021). Four years of fake news: A quantitative analysis of the scientific literature. *First Monday* 26(6-7). <https://doi.org/10.5210/fm.v26i7.11645>
- Riquelme, Irma (2022). Análisis de las competencias en docentes universitarios en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Tesis Doctoral dirigida por Verónica Marín-Díaz y Julio Cabero Almenara. Córdoba: Universidad de Córdoba. Recuperado de: <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/23115> (Consulta: 22/10/2025).
- Rivoltella, Pier Cesare (2001). *Media education: Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Roma, Italy: Carocci.
- Rivoltella, Pier Cesare (2003). *Media education: Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*. Brescia, Italy: La Scuola.
- Robinson, Thomas-N. (1999). Reducing children's television viewing to prevent obesity: a randomized controlled trial. *JAMA*, 282(16), 1561–1567. <https://doi.org/10.1001/jama.282.16.1561>
- Roca, Genís (2024, 23 de septiembre). La información ya no siempre es poder. *La Vanguardia*. Recuperado de: <https://www.lavanguardia.com/opinion/20240923/9956941/informacion-siempre.html> (Consulta: 18/08/2025).
- Rodgers, Loise M. (2023). *'Don't fall into any fake news traps!' What are the outcomes of a critical thinking skills programme on children and young people's ability to identify fake news online?* (Doctoral dissertation, University of Nottingham). Recuperado de: <https://shre.ink/tkDA> (Consulta: 22/10/2025).
- Rodríguez, Nemesio (2023). Alfabetización mediática: una asignatura pendiente. *Cuadernos de periodistas: revista de la Asociación de la Prensa de Madrid*, 46, 75-85. <https://www.cuadernosdeperiodistas.com/wp-content/uploads/sites/2/2023/09/75-85-Nemesio-Rodriguez.pdf> (Consulta: 22/10/2025).

- Rodríguez-Abitia, Guillermo y Bribiesca-Correa, Graciela (2021). Assessing Digital Transformation in Universities. *Future Internet*, 13(2), 52. <https://doi.org/10.3390/fi13020052> (Consulta: 22/10/2025).
- Rodríguez-Díaz, Mónica (2025). *Enseñanza del pensamiento crítico en instituciones de educación superior (IES) mexicanas: un estudio cualitativo sobre las prácticas docentes en entornos de posverdad y fake news* [Tesis doctoral, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey]].
- Rodríguez-Ferrándiz, Raúl (2018). *Máscaras de la mentira: El nuevo desorden de la posverdad*. Valencia: Pre-Textos.
- Rodríguez-Ferrándiz, Raúl (2019). Posverdad y fake-news en comunicación política: breve genealogía. *El profesional de la información* 28(3), 280-314. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.14>
- Rodríguez-Ferrándiz, Raúl (2023). An Overview of the Fake News Phenomenon: From Untruth-Driven to Post-Truth-Driven Approaches. *Media and Communication*, 11(2), 15-29. <https://doi.org/10.17645/mac.v11i2.6315>
- Rodríguez-Ferrándiz, Raúl (2024). *Desinformación y poder: alquimias de la persuasión*. Valencia: Aldea Global.
- Rodríguez-Serrano, Aarón, Soler-Campillo, María y Marzal-Felici, Javier. (2021). Fact-checking audiovisual en la era de la posverdad. ¿Qué significa validar una imagen? *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 19–42. <https://doi.org/10.4185/rlcs-2021-1506>
- Rodríguez Alarcón, Lucila y Velasco, Violeta (2021). Narrativas migratorias del amor. De la solidaridad a la comunidad. En Fundación por Causa, https://porcausa.org/wp-content/uploads/2021/12/Narrativas_amor_4.pdf (Consulta: 22/09/2025).
- Romano, Rosa Grazia (2024). Artificial intelligence and the need for human relationships. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 3(4). <https://inclusiveteaching.it/index.php/inclusiveteaching/article/view/122> (Consulta: 22/10/2025).
- Roozenbeek, Jon; Maertens, Rakoen; McClanahan, William y van der Linden, Sander. (2020). Disentangling Item and Testing Effects in

- Inoculation Research on Online Misinformation: Solomon Revisited. *Educational and Psychological Measurement*, 81(2), 340-362. <https://doi.org/10.1177/0013164420940378>
- Roozenbeek, Jon; Culloty, Eileen y Suiter, Jane (2023). Countering misinformation: Evidence, knowledge gaps, and implications of current interventions. *European Psychologist*, 28(3), 189-205. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000492>
- Rowling, Joanne (1997-2007). *Harry Potter series* [7 volúmenes]. Barcelona: Salamandra.
- Rozendaal, Esther; Slot, Noortje; Van-Reijmersdal, Eva-A. y Buijzen, Moniek (2013). Children's responses to advertising in social games. *Journal of Advertising*, 42(2-3), 142-154. <https://doi.org/10.1080/00913367.2013.774588>
- Rozendaal, Esther; Oprea, Suzanna-J. y Buijzen, Moniek (2014). Desarrollo y validación de un instrumento de encuesta para medir la alfabetización publicitaria infantil. *Media Psychology*, 19 (1), 72-100. <https://doi.org/10.1080/15213269.2014.885843>
- Rozendaal, Esther y Buijzen, Moniek (2023). Children's vulnerability to advertising: an overview of four decades of research (1980s-2020s). *International Journal of Advertising*, 42(1), 78-86. <https://doi.org/10.1080/02650487.2022.2135349>
- RTPA. (s. f.). *Contacto*. <https://www.rtpa.es/contacto> (Consulta: 21/04/2025).
- RTVC. (s. f.). *Oficina del espectador*. <https://rtvc.es/oficina-del-espectador/> (Consulta: 21/04/2025).
- RTVE (2020). "Aprendemos en casa": Programación educativa de RTVE. <https://www.rtve.es/rtve/20200320/rtve-aprendemos-casa/2010489.shtml> (Consulta: 22/11/2025).
- RTVE (2022, 28 abril). Los jóvenes dedican siete horas diarias al ocio digital y uno de cada tres desearía ser 'influencer'. *RTVE Noticias*. <https://goo.su/TisJ> (Consulta: 22/11/2025).
- Rúas-Araújo, José; Fontenla-Pedreira, Julia (2024). "Contra la desinformación en red: la necesidad de una mirada crítica y enfoque multidisciplinar [Against online disinformation: the need for a cri-

- tical look and multidisciplinary approach]”. *Infonomy*, 2(2) e24024. <https://doi.org/10.3145/infonomy.24.024> (Consulta: 25/11/2025).
- Rubio-Marco, Salvador y Marzal-Felici, Javier (2025). La Colección “Guías para Ver y Analizar Cine”: historia, balance y reflexiones. En: Javier Marzal-Felici, Leire Azkunaga-García, Antonio Loriguillo-López y Teresa Sorolla-Romero (eds.), *El análisis filmico y el desafío de la educación mediática*. Valencia: Tirant Lo Blanch, Colección Tirant Humanitats, 337-353. <https://www.culturavisual.uji.es/wp-content/uploads/2025/02/Libro-Marzal-Azkunaga-Loriguillo-Sorolla-El-analisis-filmico-y-el-desafio-de-la-educacion-mediatica-Tirant-2025.pdf> (Consulta: 22/10/2025).
- Ruiz-Rojas, Lena Ivannova; Acosta-Vargas, Patricia; De-Moreta-Llovet, Javier y González-Rodríguez, Mario (2023). Empowering Education with Generative Artificial Intelligence Tools: Approach with an Instructional Design Matrix. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/su151511524> (Consulta: 10/09/2025).
- Rychen, Dominique Simone, Salganik, Laura Hersh (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Newburyport, MA: Hogrefe & Huber Publishers. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142879> (Consulta: 22/10/2025).
- Sádaba, Charo (2022). Juventud, digitalización y activismo. Algunas reflexiones. *Icono14*, 20(2), 12. <https://doi.org/10.7195/ri14.v20i2.1902>
- Sádaba-Chalezquer, Charo y Salaverría-Aliaga, Ramón (2023). Combatir la desinformación con alfabetización mediática: análisis de las tendencias en la Unión Europea. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 17-33 <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2023-1552>
- Sádaba Chalezquer, Charo; Núñez Gómez, Patricia; Pérez Tornero, José Manuel (2022). *La alfabetización mediática e informacional en las Facultades de Comunicación en España*. Comunicación Social Ediciones y Publicaciones
- Sádaba, Charo y Salaverría, Ramón (2023). Combatir la desinformación con alfabetización mediática: análisis de las tendencias en la Unión Europea. *Revista Latina de Comunicación Social*, (81), 17-33. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2023-1552>

- Sádaba, Charo; Salaverría, Ramón y Bringué-Sala, Xavier (2023). How to teach the elderly to detect disinformation: a training experiment with WhatsApp. *Profesional de la información*, 32(5). <https://doi.org/10.3145/epi.2023.sep.04>
- Sádaba, Charo; Salaverría, Ramón y Bringué, Xavier (2023). Overcoming the Age Barrier: Improving Older Adults' Detection of Political Disinformation With Media Literacy. *Media and Communication*, 11(4), 113-123. <https://doi.org/10.17645/mac.v11i4.7090>
- Sádaba, Charo y Feijoo, Beatriz (2024). The Ethical and Moral Dimension of Advertising Literacy. En: Feijoo, B. y Fernández-Gómez, E. (eds.). *Advertising Literacy for Young Audiences in the Digital Age. A Critical Attitude to Embedded Formats*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-55736-1_8
- Sadeghi, M. (2025). NewsGuard Monthly AI Misinformation Monitor of Leading AI Chatbots. *NewsGuard*, 13 de enero. <https://www.newsguardtech.com/ai-monitor/december-2024-ai-misinformation-monitor/> (Consulta: 22/10/2025).
- Saiz Echezarreta, Vanesa, Galletero Campos, Belén, y Mateos Ballesteros, Héctor (2023). *Desiertos informativos en Castilla-La Mancha. Informe DESCOM 2023*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. https://doi.org/10.18239/inf_2023_02.00
- Salaverría, Ramón; Buslón, Nataly; López-Pan, Fernando; León, Bienvenido; López-Goñi, Ignacio; Erviti, María-Carmen (2020). Desinformación en tiempos de pandemia: tipología de los bulos sobre la Covid-19. *Profesional de la información*, v. 29, n. 3, e290315. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.15>
- Salter, Anastasia y Stanfill, Mel. (2020). *J. K. Rowling and the Auteur Who Lived. In A Portrait of the Auteur as Fanboy*. Jackson, MI: University of Mississippi Press, 39-59.
- Samy-Tayie, Sally; Tejedor, Santiago y Pulido, Cristina (2022). News literacy and online news between Egyptian and Spanish youth: Fake news, hate speech and trust in the media. *Comunicar*, 31(74), 73-87. <https://doi.org/10.3916/c74-2023-06>
- Samy Alliance (2024). *Brands & Gen Alpha*. <https://bit.ly/46JylvY> (Consulta: 22/10/2025).

- Sánchez Mesa, Domingo (2019). *Narrativas transmediales: la metamorfosis del relato en los nuevos medios digitales*. Barcelona: Gedisa. Recuperado de: <https://shre.ink/t5of>. (Consulta: 22/09/2025).
- Santibáñez-Velilla, Josefina; Latorre-Santibáñez, Carmen; Tejada-Sánchez, Soraya (2014). Evaluación de la competencia mediática estética en personas mayores. *Revista didáctica, innovación y multimedia*, n. 30. <https://dimglobal.net/revistaDIM30/revista30ARcompetenciasmayores.htm> (Consulta: 22/10/2025).
- Sanz, Javier (septiembre, 2024). Cae la estafa piramidal de CryptoSpain que prometía rentabilidades del 53% sin pagar impuestos. <https://bit.ly/3ITYI9q> (Consulta: 22/09/2025).
- Sartori, G. (1997). *Homo videns: La sociedad teledirigida*. Madrid: Editorial Taurus. Recuperado de: <https://shre.ink/tSqq> (Consulta: 22/08/2025).
- Schiffrin, Anya (2024). *Artificial Intelligence and the future of journalism: an issue brief for stakeholders*. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391214> (Consulta: 22/08/2025).
- Schofield, Daniel; Kupiainen, Reijo; Frantzen, Vegard Marinius y Novak, Anette (2023). Show or tell? A systematic review of media and information literacy measurements. *Journal Of Media Literacy Education*, 15(2), 124-138. <https://doi.org/10.23860/jmle-2023-15-2-9>
- Schwarz, Norbert y Jalbert, Madeline (2020). When (fake) news feels true: Intuitions of truth and the acceptance and correction of misinformation. En R. Greifeneder, M. Jaffé, E. J. Newman, y N. Schwarz (Eds.), *The psychology of fake news: Accepting, sharing, and correcting misinformation*, 113-139, New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429295379>
- Scolari, Carlos Alberto (2008). *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Scolari, Carlos (2013). *Narrativas transmedia*. Barcelona: Deusto, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Scolari, Carlos Alberto (ed.) (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: H2020 transliteracy Project. <https://>

- transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_es.pdf (Consulta: 25/11/2025).
- Scolari, Carlos (2025). "Propuestas para impulsar la alfabetización mediática en España". Sesión 19. Webinars de la Cátedra RTVE de Cultura Audiovisual y Alfabetización Mediática. Universitat Jaume I (UJI). <https://www.youtube.com/watch?v=5gngqZYRzyU&list=PL6uy7Cpfzds9l13nLlqcbc6EAaIkFea9t&index=19> (Consulta: 22/11/2025).
- Selwyn, Neil (2016). *Is technology Good for education?* Cambridge, UK: Polity Press.
- Serrano Moreno, Juan (2018). El papel del público en la autorregulación: entre lo ideal y lo real. En H. Aznar, M. Pérez Galvadón, E. Alonso, & A. Edo (Eds.), *El derecho de acceso a los medios de comunicación* (pp. 273–289). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Serrano Puche, Javier; Rodríguez Salcedo, Natalia y Martínez Costa, María-Pilar (2023). Confianza, desinformación y medios digitales: percepciones y expectativas ante las noticias en un entorno polarizado. *El Profesional de la Información*. <https://doi.org/10.3145/epi.2023.sep.18>
- Servicio Público de Empleo estatal (SEPE) (2023). La contribución del marco europeo de competencias digitales para el ciudadano –DigComp– en el desarrollo de las competencias digitales. *Cuadernos del Mercado de Trabajo*, nº 9, marzo 2023. Recuperado de: <https://acortar.link/OKBQng> (Consulta: 22/10/2025).
- Sevillano-García, María-Luisa y Sotomayor-Baca, Anagélica (2012). Publicidad y consumo de alimentos en estudiantes de Huánuco (Perú). *Comunicar*, 20(39), 177-184. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-03-08>
- Shouli, Austin; Barthwal, Ankur; Campbell, Molly y Shrestha, Ajay Kumar (2025). Ethical AI for young digital citizens: a call to action on privacy governance. International Conference on Computer Science & Education (ICCSE). arXiv preprint arXiv:2503.14588. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2503.11947>
- Shu, Kai; Bhattacharjee, Amrita; Alatawi, Faisal; Nazer, Tahora H.; Ding, Kaize; Karami, Mansooreh; Liu, Huan (2020). Combating

- disinformation in a social media age. *WIRES data mining knowledge and discovery*, n. 10, e1385. <https://doi.org/10.1002/widm.1385>
- Shin, Inyoung; Wang, Luxuan y Lu, Yi-Ta (2022). Twitter and Endorsed (Fake) News: The Influence of Endorsement by Strong Ties, Celebrities, and a User Majority on Credibility of Fake News During the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Communication* 16, 2573–2595. <https://t.ly/wgwwHH> (Consulta: 22/10/2025).
- Sierra, Aukén; Labiano, Roncesvalles; Novoa-Jaso, María-Fernanda y Vara-Miguel, Alfonso. (2025). *Digital News Report España 2025. Periodismo y democracia: confianza, comunidad y narrativas innovadoras*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. <http://doi.org/10.15581/019.2025>
- Sigman, Mariano (2015). *La vida secreta de la mente. Nuestro cerebro cuando decidimos, sentimos y pensamos*. Buenos Aires: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Signorelli, Nancy; Morgan, Michael; Gross, Larry y Gerbner, George (1996). Crecer con la televisión: perspectiva de aculturación. En: Bryant, Jennings y Zillmann, Dolf (compiladores). *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías*. Barcelona: Paidós.
- Silke, Charlotte; Davitt, Emer; Flynn, Niamh; Shaw, Aileen; Brady, Bernadine; Murray, Clíona y Dolan, Pat (2024). Activating social empathy: An evaluation of a school-based social and emotional learning programme. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 3, 100021. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2023.100021>
- Silva Diverio, Irene (2022). *La adolescencia y su interrelación con el entorno*. Madrid: Instituto de la Juventud (INJUVE). <https://goo.su/Y6JIE2> (Consulta: 22/10/2025).
- Silverman, Craig (2015). Lies, damn lies and viral content: How news websites spread (and debunk) online rumors, unverified claims and misinformation. Tow Center for Digital Journalism. Recuperado de: https://www.cjr.org/tow_center_reports/craig_silverman_lies_damn_lies_viral_content.php (Consulta: 18/08/2025).
- Sijing, Li y Lan, Wang (2018). Artificial Intelligence, Education, Ethical Problems and Solutions, 13th International Conference on Com-

- puter Science & Education (ICCSE), Colombo, Sri Lanka, 2018, 1-5. Recuperado de: <https://doi.org/10.1109/ICCSE.2018.8468773>
- Sirola, Anu, Kaakinen, Markus, Savolainen, Iina, Paek, Hye-Jin, Zych, Izabela y Oksanen, Atte (2021). Online identities and social influence in social media gambling exposure: A four-country study on young people. *Telematics and Informatics*, 60, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2021.101582>
- Smith, Charlie Harry (2020). Corporatised identities ≠ Digital identities: Algorithmic filtering on social media and the commercialisation of presentations of self. In C. Burr & L. Floridi (Eds.), *Ethics of digital well-being* (pp. 55-80). Springer. https://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-50585-1_3
- Smith, Sheli, Oates, Caroline J. y McLeay, Fraser (2024). Slimy tactics: The covert commercialisation of child-targeted content. *Journal of Strategic Marketing*, 32(3), 304-316. <https://doi.org/10.1080/0965254X.2023.2218855>
- Souza, Maria Cecília de; Deslandes, Suely Ferreira; Gomes, Romeu (2011). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Stein, Louisa (2014). Vidding: Remix as Affective Media Literacy. *Intermedialités*, 23. <https://doi.org/10.7202/1033338AR>
- Suárez-Villegas, Juan Carlos, Rodríguez-Martínez, Ruth, Mauri-Ríos, Marcel & López-Meri, Amparo (2017). Accountability y culturas periodísticas en España: Impacto y propuesta de buenas prácticas en los medios de comunicación españoles (MediaACES). *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 321-330. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2017-1167>
- Suescum Coelho, Carluy Suescum; Coelho, Car-Emyr; Suescum Coelho, Carlysmar; Suescum Coelho, Carelys y Coelho Freitas, Carmen María (2025). Rol de los Agentes de Inteligencia Artificial en la Promoción de una Educación de Calidad: Una Perspectiva Basada en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Organización de Naciones Unidas. *Revista Científica Multidisciplinar SAGA*, 2(2), 90-101. <https://doi.org/10.63415/saga.v2i2.81>
- Suleyman, Mustafa y Bhaskar, Michael (2023). *La ola que viene: Tecnología, poder y el gran dilema del siglo XXI*. Madrid: Debate.

- Susser, Daniel (2019, January). Invisible influence: Artificial intelligence and the ethics of adaptive choice architectures. In *Proceedings of the 2019 AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society* (pp. 403-408). <https://doi.org/10.1145/3306618.3314286>
- Sutherland, Stuart (2015). *Irracionalidad: el enemigo interior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sweeney, Emma; Lawlor, Margaret-Anne y Brady, Mairead (2022). Teenagers' moral advertising literacy in an influencer marketing context. *International Journal of Advertising*, 41(1), 54-77. <https://doi.org/10.1080/02650487.2021.1964227>
- Tamul, Daniel J.; Ivory, Adrienne Holz; Hotter, Jessica y Wolf, Jordan. (2019). All the President's Tweets: Effects of Exposure to Trump's "Fake News" Accusations on Perceptions of Journalists, News Stories, and Issue Evaluation. *Mass Communication and Society*, 1-30. <https://doi.org/10.1080/15205436.2019.1652760>
- Tejedor, Santiago (2022). *El desafío de la media literacy en la era del ruido digital: 17 proyectos para aprender a «mirar» en tiempos de pandemia*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona Research Portal. <https://portalrecerca.uab.cat/en/publications/el-desaf%C3%ADo-de-la-media-literacy-en-la-era-del-ruido-digital-17-pr> (Consulta: 22/11/2025).
- Tejedor, Santiago (2025), Aprender haciendo y pensando: proyectos e ideas para fomentar el pensamiento crítico. En Torres Espinoza, G. y García Santiago, O.G. (coords.), *Impactos de la desinformación en un mundo cambiante*. México: Editorial Innovación Educativa, S.A. de C.V.
- Tejedor, Santiago; Portalés-Oliva, Marta; Carniel-Bugs, Ricardo y Cervi, Laura (2021). Journalism Students and Information Consumption in the Era of Fake News. *Media And Communication*, 9(1), 338-350. <https://doi.org/10.17645/mac.v9i1.3516>
- Tejedor, Santiago, Ventín, A.; Cervi, Laura; Pulido, Cristina y Tusa, F. (2020). Native Media and Business Models: Comparative Study of 14 Successful Experiences in Latin America. *Media And Communication*, 8(2), 146-158. <https://doi.org/10.17645/mac.v8i2.2712>

- Telemadrid. (s. f.). *Formulario de participación*. <https://participa.telemadrid.es/formulario.aspx> (consultado el 21 de abril de 2025). (Consulta: 22/10/2025).
- Thaler, Richard H. y Sunstein, Cass R. (2011). *Un pequeño empujón (Nudge)*. Barcelona: Taurus.
- Thanouli, Elefteria. (2009). *Post-classical cinema: an international poetics of film narration*. New York: Columbia University Press, Wallflower Press.
- Thomas, Jerome y Contreras-Pulido, Paloma (2024). Le contrat de communication des radios pénitentiaires en France et en Espagne. *Recherches en communication*, (55), 193-214. <https://hal.science/hal-04371873/document> (Consulta: 22/10/2025).
- Tiggemann, Marika; Anderberg, Isabella (2020). Muscles and bare chests on Instagram: The effect of influencers' fashion and fitness images on men's body image. *Body Image*, 35, 237-244. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2020.10.001>
- Timsit, Sylvain (2002). *10 estrategias de manipulación mediática*. Le Grand Soir. Recuperado de: <http://www.syti.net/Manipulations.html> (Consulta: 22/10/2025).
- Toffler, Alvin (1985). *The third wave*. New York: Pan Books. <https://ia903409.us.archive.org/14/items/AlvinTofflerTheThirdWavePdfTKRG/Alvin%20Toffler%20-%20The%20Third%20Wave%20-%20pdf%20%5BTKRG%5D.pdf> (Consulta: 22/10/2025).
- Tong, Chau; Gill, Hyungjin; Li, Jianing; Valenzuela, Sebastián y Rojas, Hernando. (2020). "Fake News Is Anything They Say!" — Conceptualization and Weaponization of Fake News among the American Public. *Mass Communication and Society*, 23(5), 755-778. <https://doi.org/10.1080/15205436.2020.1789661>
- Torrijos-Fincias, Patricia; Serrate-González, Sara; Martín-Lucas, Judith; Muñoz-Rodríguez, José Manuel. (2021). Perception of risk in the use of technologies and social media. Implications for identity building during adolescence. *Education Sciences*, 11(9), 523. <https://doi.org/10.3390/educsci11090523>
- Tosar, Breogan (2018). Literacidad crítica y aprendizaje de las ciencias sociales en las aulas de educación primaria. *Revista Enseñanza de las*

- Ciencias Sociales*, 17, 5-12. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/343290/434408> (Consulta: 22/10/2025).
- Tosenberger, Catherine. (2008). Homosexuality at the online Hogwarts: *Harry Potter* slash fanfiction. *Children's Literature*, 36, 185-207. <https://doi.org/10.1353/chl.0.0017>
- Trifonas, Peter Pericles (2012). *Learning the Virtual Life: Public Pedagogy in a Digital World*. New York and London: Routledge. Recuperado de: <https://shre.ink/t5qC> (Consulta: 22/10/2025).
- Trindade, Luiz Valério de Paula (2022). *Discurso de ódio nas redes sociais*. São Paulo: Jandaíra.
- Tuana, Nancy (2007). Conceptualizing moral literacy. *Journal of Educational Administration*, 45(4), 364-378. <https://doi.org/10.1108/09578230710762409>
- Tucho, Fernando; Fernandez-Planells, Aridna; Lozano, María y Figueras-Maz, Mónica (2015). La educación mediática, una asignatura pendiente en la formación de periodistas, publicitarios y comunicadores audiovisuales. *Revista Latina de Comunicación Social*, 70, 689-702. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2015-1066>
- Tur-Viñes, Victoria; Núñez-Gómez, Patricia y González-Río, María José (2018). Menores influyentes en YouTube. Un espacio para la responsabilidad. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, 1211-1230. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1303>
- Ufarte-Ruiz, María-José; Peralta-García, Lidia y Murcia-Verdú, Francisco José (2018). *Fact-checking*: un nuevo desafío del periodismo. *El profesional de la información*, 27(4), 733-741. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.02>
- Ufarte-Ruiz, María-José; Anzera, Giuseppe y Murcia-Verdú, Francisco-José. (2020). Plataformas independientes de *fact-checking* en España e Italia. Características, organización y método. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 11(2), 23-39. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2020.11.2.3>
- UNESCO. (s.f.-a). *Media and information literacy*. París: UNESCO. <https://www.unesco.org/es/media-information-literacy> (Consulta: 22/11/2025).

- UNESCO (s.f.). *Qué debe saber acerca de los nuevos marcos de competencias en materia de IA de la UNESCO para estudiantes y docentes*. <https://www.unesco.org/es/articles/que-debe-saber-acerca-de-los-nuevos-marcos-de-competencias-en-materia-de-ia-de-la-unesco-para?hub=32618>
- UNESCO (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (Informe Delors). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa (Consulta: 22/11/2025).
- UNESCO (2008). *Declaración de Maputo: Fomentando la libertad de expresión, el acceso a la información y el empoderamiento de las personas*. https://www.access-info.org/wp-content/uploads/MAPUTO_DECLARATION_UNESCO-CI.pdf (Consulta: 22/11/2025).
- UNESCO (2011). *Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue*. Paris, France: UNESCO Publishing. https://milunesco.unaoc.org/wp-content/uploads/2013/04/Media_and_Information_Literacy_and_Intercultural_Dialogue.pdf (Consulta: 22/10/2025).
- UNESCO. (2011b). Media and Information Literacy Curriculum for Teachers. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971> (Consulta: 22/10/2025).
- UNESCO (2013). Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies. Paris, France: UNESCO Publishing. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/global-media-and-information-literacy-assessment-framework-country-readiness-and-competencies-2013-en.pdf> / <https://doi.org/10.15220/978-92-3-001223-4>
- UNESCO (2013). *Global Media and Information Literacy Assessment Framework*. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224655> (Consulta: 22/10/2025).
- UNESCO. (2013b). Media and Information Literacy: Policy and strategy guidelines. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225606> (Consulta: 22/10/2025).
- UNESCO (2019). *Normas mundiales sobre las directrices para la elaboración de planes de estudios de alfabetización mediática e informacional*. Belgrado: UNESCO. <https://lc.cx/83qMpJ> (Consulta: 22/10/2025).

- UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022). *Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*. París: UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/recommendation-ethics-artificial-intelligence>. Hay traducción castellana: *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_spa (Consulta: 22/10/2025).
- UNESCO (2022b). *Origin and mission – Media and Information Literacy Alliance*. París: UNESCO <https://www.unesco.org/en/media-information-literacy/alliance/origin-mission> (Consulta: 22/10/2025).
- UNESCO (2023). Qué saber sobre la alfabetización. <https://www.unesco.org/es/literacy/need-know> (Consulta: 22/10/2025).
- UNESCO (2023b). *Guidance for regulating digital platforms: A multistakeholder approach to safeguarding freedom of expression and access to information*. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384702> (Consulta: 22/10/2025).
- UNESCO (2024, 25 abril). Un nuevo informe de la UNESCO advierte que las redes sociales afectan al bienestar, el aprendizaje y las opciones profesionales de las niñas. *UNESCO News*. <https://goo.su/VoURw> (Consulta: 22/10/2025).
- UNESCO (2024a). *Artificial Intelligence Competency Framework for Teachers*. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104> (Consulta: 22/10/2025).
- UNESCO (2024b). *Artificial Intelligence Competency Framework for Students*. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391105> (Consulta: 22/10/2025).
- UNESCO (2024c). Mapeo de iniciativas de alfabetización mediática e informacional en Iberoamérica – 2023. Cuadernos de discusión de comunicación e información, 30. París, Francia y Montevideo, Uruguay: Oficina central de la UNESCO y Oficina Regional de la UNESCO en Montevideo, y Plataforma de Reguladores del Sector Audiovisual de Iberoamérica. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390030> (Consulta: 11/09/2025).
- UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024d). *Media and Information Literacy (MIL)*.

- París: UNESCO. <https://www.unesco.org/en/media-information-literacy> (Consulta: 11/09/2025).
- UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024e). *Media and information literacy (artículo explicativo)*. París: UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/media-and-information-literacy> (Consulta: 11/09/2025).
- UNESCO (2024f). *Global Media and Information Literacy Week*. París: UNESCO.
- UNESCO (2024g). UNESCO promotes the implementation of Media and Information Literacy initiative in China. París: UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/unesco-promotes-implementation-media-and-information-literacy-initiative-china> (Consulta: 11/09/2025).
- UNESCO (2025). *Marco de competencias para estudiantes en materia de Inteligencia Artificial*. París: UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391105> (Consulta: 11/09/2025).
- UNESCO (2025). *Marco de competencias para docentes en materia de IA*. <https://www.unesco.org/es/articles/marco-de-competencias-para-docentes-en-materia-de-ia> (Consulta: 11/09/2025).
- UNESCO. (2020–2024). *Global Media and Information Literacy Yearbook [Serie anual]*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/media-information-literacy/resources/yearbooks> (Consulta: 11/09/2025).
- UNESCO. (s. f.-a). *Media and Information Literacy*. <https://www.unesco.org/en/media-information-literacy> (Consulta: 11/09/2025).
- UNESCO. (s. f.-b). *Media and Information Literacy Alliance*. <https://www.unesco.org/en/media-information-literacy/alliance> (Consulta: 11/09/2025).
- UNESCO/UNAOC. (s. f.). *Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue (MILID) University Network*. <https://www.unesco.org/en/milid-network> (Consulta: 11/09/2025).
- UNESCO/UNAOC. (2013). *Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue (MILID) University Network*. UNESCO / UNAOC. <https://www.unesco.org/en/milid-network> (Consulta: 11/09/2025).

- UNICEF / Ramos Valverde, Pilar; Luna Rivas, Sara; Rivera de los Santos, Francisco; Moreno Rodríguez, Carmen; Moreno Maldonado, Concepción; Leal-López, Eva; Majón Valpuesta, Dolores; Villafuerte Díaz, Ana María y Ciria Barreiro, Esther (2025). *¿Qué opinan los niños, niñas y adolescentes? Resultados de la Cuarta Edición del Barómetro de Opinión de Infancia y Adolescencia 2023-2024*. Madrid: UNICEF España. <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/communication/Barometro-infancia-2023-2024.pdf> (Consulta: 11/09/2025).
- Unión Europea (2020). Conclusiones del Consejo sobre la alfabetización mediática en un mundo en constante transformación. En el *Diario Oficial de la Unión Europea*. (2020/C 193/06) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609\(04\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609(04)) (Consulta: 11/09/2025).
- Unión Europea (2025). *La Ley de Inteligencia Artificial de la UE. Evolución y análisis actualizados de la Ley de AI de la UE*. <https://artificialintelligenceact.eu/es/> (Consulta: 11/09/2025).
- Universidad Carlos III de Madrid (2021). *La mitad de los estudiantes de ESO no distingue las “fake news”*. <https://tinyurl.com/t9ptzbaw> (Consulta: 11/09/2025).
- Upreti, Rashmi (2017). Identity construction: An important issue among adolescents. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 22(6), 54-57. <https://doi.org/10.9790/0837-2206105457>
- Valenzuela, Sebastián; Halpern, Daniel; Katz, James E. y Miranda, Juan Pablo (2019). The Paradox of Participation Versus Misinformation: Social Media, Political Engagement, and the Spread of Misinformation, *Digital Journalism*, 7(6), 802-823. <https://doi.org/10.1080/21670811.2019.1623701>
- Valtonen, Teemu; Tedre, Matti; Mäkitalo, Kati y Vartiainen, Henrikka (2019). Media Literacy Education in the Age of Machine Learning. *Journal of Media Literacy Education*, 11(2), 20-36. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-11-2-2>
- van Dijck, Jose (2013). *The culture of connectivity: A critical history of social media*. New York: Oxford University Press.
- Van Duyn, Emily y Collier, Jessica R. (2019). Priming and Fake News: The Effects of Elite Discourse on Evaluations of News Media. *Mass*

- Communication and Society*, 22(1), 29-48. <https://doi.org/10.1080/15205436.2018.1511807>
- Van Laar, Ester (2019). *What are E-ssential skills?: A multimethod approach to 21st-century digital skills within the creative industries*. Doctoral Thesis. Apeldorn, The Netherlands: University of Twente. https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/146623249/Dissertation_Ester_van_Laar.pdf (Consulta: 06/10/2025).
- Van-Reijmersdal, Eva-A.; Rozendaal, Esther; Smink, Nadia; Van-Noort, Guda y Buijzen, Moniek (2017). Processes and effects of targeted online advertising among children. *International Journal of Advertising*, 36(3), 396-414. <https://doi.org/10.1080/02650487.2016.1196904>
- Vanwesenbeeck, Ini; Ponnet, Koen y Walrave, Michel (2016). Young adolescents' advertising literacy and purchase intention in social network games: Influence of perspective taking and need for cognition. *Journal of Consumer Behaviour. An International Research Review*, Vol. 16(1), 23-22. <https://doi.org/10.1002/cb.1596>
- Vázquez-Calvo, Boris; García-Roca, Anastasio y López-Báez, Cristina (2020). Domesticar la selva digital: el fanfiction a examen a través de la mirada de una fanfictioner. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(1), 21-51. doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12239>
- Veerman, J.-Lennert; Van-Beeck, Eduard-F.; Barendregt, Jan-J. y Mackenbach, Johan-P. (2009). By how much would limiting TV food advertising reduce childhood obesity? *The European Journal of Public Health*, 19(4), 365-369. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckp039>
- Verón Lassa, José Juan; Sancho-Ligorred, Belén y Pérez-Zapater, Brenda (2025). Alfabetización mediática contra la desinformación: análisis de 25 iniciativas promovidas en España. *Doxa Comunicación*, 41, 447-467. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n41a2899>
- Vianna, Lucas y Carvalho-Mendonça, Matheus T. (2021). El debate público envenenado y los límites de la regulación estatal: por una alfabetización digital ante el problema de las fake news. *Universitas-XXI, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 34, 19-40. <https://doi.org/10.17163/uni.n34.2021.01>

- Vicondoa-Álvarez, Marialuz (1995). La independencia del “ombudsman” español. *Communication & Society*, 8(2), 185–195. <https://doi.org/10.15581/003.8.35619>
- Victoria Mas, María (2021) ‘News consumption and misperception about the COVID-19 crisis: What can we learn to strengthen resilience in the EU?’, in Charlemagne Prize Academy (2021), *Charlemagne Prize Academy Annual Report on the Future of the Union*, <https://www.charlemagneprizeacademy.com/en/publications/charlemagne-prize-academy-annual-report-2020> (Consulta: 06/10/2025).
- Villera Coronado, Silvio Rafael (2024). El desarrollo motor en la adolescencia. *GADE*, 4(1), 35-52. <https://acortar.link/MO3mbc> (Consulta: 06/10/2025).
- Vinhas, Otávio y Bastos, Marco Toledo (2022). Fact-checking Misinformation: Eight Notes on Consensus Reality *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4004151>
- Virno, Paolo (2003a). *Gramática de la multitud: para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Virno, Paolo (2003b). *Virtuosismo y revolución*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Vives, Adrián (2022). ¿Cómo prevenir los discursos de odio? Asamblea de Cooperación por la Paz. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Participació, Transparència, Cooperació i Qualitat Democràtica. https://www.escuelasinracismo.org/ficheros/documentos/Como_prevenir_los_discursos_de_odio%281%29.pdf (Consulta: 06/10/2025).
- Vizcaíno-Verdú, Arantxa y Aguaded, Ignacio. (2020). Del big data a la alfabetización algorítmica. In M. Reyes-Tejedor, D. Cobos-Sanchis & E. López-Meneses (Eds.), *Innovación pedagógica universitaria: reflexiones y estrategias*. Barcelona: Octaedro, 53–66.
- Vizcaíno-Verdú, Arantxa; Contreras-Pulido, Paloma y Guzmán-Franco, María Dolores (2022). Competencias (trans) media: una revisión actualizada. *Redes sociales y ciudadanía: ciberculturas para el aprendizaje*, 501-510. <https://www.grupocomunicar.com/pdf/redes-sociales-y-ciudadania-2022.pdf> (Consulta: 06/10/2025).

- Vizcaíno-Verdú, Arantxa y Contreras-Pulido, Paloma (2025). *Hate-dom* multiplataforma: Estrategias de los influencers para gestionar la aversión afectiva. *Cuadernos. info*, (60), 68-92. <https://doi.org/10.7764/cdi.60.85872>
- Vizcaíno-Verdú, Arantxa; Feijoo, Beatriz y Sádaba, Charo (2025). Behind the Adolescent Filter: Unveiling the Connection Between Digital Body Image Edition, Satisfaction and Well-Being. *Atlantic Journal of Communication*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/15456870.2025.2470737>
- Vizcaíno-Verdú, Arantxa; Feijoo, Beatriz; Sádaba, Charo y Zozaya, Luisa (2025). Facing online scams: the bait of low-effort rewards among adolescents and parents. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*. <https://doi.org/10.1108/JICES-09-2024-0135>
- Vizcaíno-Verdú, Arantxa; Feijoo, Beatriz y Sádaba, Charo (2025). 'Influencers are just mannequins': Decoding teenagers' perception about advertising content creators. *European Journal of Communication*. <https://doi.org/10.1177/02673231241272021>
- Vogel, Emily A.; Rose, Jennifer P.; Roberts, Lea R.; Eckles, Kimberly (2014). Social comparison, social media, and self-esteem. *Psychology of Popular Media Culture*, 3(4), 206-222. <https://doi.org/10.1037/ppm0000047>
- Voorveld, Hilde A. Meppelink, Corine S., & Boerman, Sophie C. (2024). Consumers' persuasion knowledge of algorithms in social media advertising: identifying consumer groups based on awareness, appropriateness, and coping ability. *International Journal of Advertising*, 43(6), 960-986. <https://doi.org/10.1080/02650487.2023.2264045>
- Vosoughi, Soroush; Roy, Deb & Aral, Sinan (2018). The spread of true and false news online. *Science*, n. 359, 1146-1151. Recuperado de: https://politics.media.mit.edu/papers/Vosoughi_Science.pdf (Consulta: 06/10/2025).
- Vuorikari, Riina, Kluzer, Stefano & Punie, Yves. (2022) *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens—With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union, <https://doi.org/10.2760/490274>

- Yan, Lixiang; Greiff, Samuel; Teuber, Ziwen y Gašević, Dragan. (2024). Promises and challenges of generative artificial intelligence for human learning. *Nature human behaviour*, 8 10, 1839-1850 . <https://doi.org/10.48550/arXiv.2408.12143>
- Youyou, Wu; Kosinski, Michal y Stillwell, David (2015). Computer-based personality judgments are more accurate than those made by humans. *PNAS* 112(4), 1036-1040. <https://doi.org/10.1073/pnas.1418680112>
- Waisbord, Silvio (2018). Truth is What Happens to News, *Journalism Studies*, 19(13), 1866-1878, <https://doi.org/10.1080/1461670X.2018.1492881>
- Walter, Nathan; Cohen, Jonathan; Holbert, R. Lance y Morag, Yasmin (2020). Fact-Checking: A Meta-Analysis of What Works and for Whom, *Political Communication*, 37:3. <https://doi.org/10.1080/10584609.2019.1668894>
- Wang, Wei-Chun; Brashier, Nadia M.; Wing, Erik A.; Marsh, Elizabeth J. y Cabeza Roberto (2016). On known unknowns: Fluency and the neural mechanisms of the illusory truth effect. *Journal of Cognitive Neuroscience* 28: 739-46. https://doi.org/10.1162/jocn_a_00923
- Wardle, Claire y Derakhshan, Hossein (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado de: <https://rm.coe.int/information-disorder-report/1680764666> (Consulta: 06/10/2025).
- Wellman, Mariah L.; Stoldt, Ryan; Tully, Melissa y Ekdale, Brian (2020). Ethics of authenticity: Social media influencers and the production of sponsored content. *Journal of Media Ethics*, 35(2), 68-82. <https://doi.org/10.1080/23736992.2020.1736078>
- Wentzel, Andrea (2019). To Verify or to Disengage: Coping with “Fake News” and Ambiguity. *International Journal of Communication* 13, 1977–1995. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/10025> (Consulta: 06/10/2025).
- Westlund, Oscar; Belair-Gagnon, Valérie; Graves, Lucas; Larsen, Rebekah y Steensen, Steen (2024) What Is the Problem with Misinformation? Fact-checking as a Sociotechnical and Problem-Sol-

- ving Practice, *Journalism Studies*, 25(8), 898-918. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2024.2357316>
- Whorf, Benjamin Lee (1971). *Language, pensamiento y realidad*. Barcelona: Barral Editores.
- Williams, James (2021). *Clics contra la humanidad. Libertad y resistencia en la era de la distracción tecnológica*. Barcelona: Gatopardo Ediciones.
- Wilson, Carolyn, Grizzle, Alton, Tuazon, Ramon, Akyempong, Kwame y Cheung, Chi Kim (2011). *Alfabetización Mediática e Informacional: Currículum para Profesores*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099> (Consulta: 06/10/2025).
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. y Cheung, C.K. (2011). *Alfabetización mediática e informacional: Currículum para profesores*. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099> (Consulta: 06/10/2025).
- Wilson, Timothy D. (2002). *Strangers to ourselves. Discovering the Adaptive Unconscious*. Harvard: Harvard University Press.
- Wineburg, Sam; McGrew, Sarah; Breakstone, Joel y Ortega, Teresa. (2016). *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. Stanford Digital Repository. Recuperado de: <http://purl.stanford.edu/fv751yt5934> (Consulta: 04/09/2025).
- World Economic Forum (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. Cologny / Geneva, Switzerland: World Economic Forum. Recuperado de: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf (Consulta: 05/09/2025).
- World Economic Forum (2024). *The Global Risks Report 2024*. 19th Edition. Geneva, Switzerland: World Economic Forum. <https://www.weforum.org/publications/global-risks-report-2024/> (Consulta: 05/09/2025).
- World Economic Forum (WEF) (2025). *The Global Risks Report 2025*. Geneva, Switzerland: World Economic Forum. <https://www.weforum.org/publications/global-risks-report-2025/> (Consulta: 05/09/2025).

- World Economic Forum (2025). *Rethinking Media Literacy: A New Ecosystem Model for Information Integrity*. Ginebra, Suiza: World Economic Forum. https://reports.weforum.org/docs/WEF_Rethinking_Media_Literacy_2025.pdf (Consulta: 05/09/2025).
- World Health Organization WHO (2016). *Report of the commission on ending childhood obesity. Informe de la Comisión para acabar con la obesidad infantil*. Geneva. Recuperado de: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/204176/1/9789241510066_eng.pdf (Consulta: 08/10/2025).
- World Summit on Media for Children Foundation (1995–2024). *Proceedings of the World Summit on Media for Children*. Melbourne, Australia: WSMCF. <https://www.wsmcf.com/>
- Wuyckens, Geraldine; Landry, Normand y Fastrez, Pierre (2021). *Untangling media literacy, information literacy, and digital literacy: a systematic meta-review of core concepts in media education*. Journal of Media Literacy Education Pre-Prints. <https://digitalcommons.uri.edu/jmle-preprints/20> (Consulta: 12/10/2025).
- XR Association (2023). *INSIGHTS FROM TEACHERS ON THE FUTURE OF XR FOR EDUCATION*. <https://xra.org/research/insights-from-teachers-on-future-of-xr-for-education/> (Consulta: 05/09/2025).
- Zafra, Remedios. (2010). *Ojos y capital*. Barcelona: Consonni.
- Zaltman, Gerald (2003). *Cómo piensan los consumidores. Lo que nuestros clientes no pueden decirnos y nuestros competidores no saben*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Zamora Arana, Marjorie Geoconda; Bernal Párraga, Augusto Paolo; Ruiz Cires, Omar Alexander; Cholango Tenemaza, Edith Geovanna y Santana Mero, Alicia Patricia (2024). Impulsando el aprendizaje en el aula: el rol de las aplicaciones de aprendizaje adaptativo impulsadas por IA en la educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 4301-4318. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11645
- Zawacki-Richter, Olaf, Marin, Victoria I., Bond, Melissa y Gouverneur, Franziska (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—Where are the edu-

- cators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1–27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Zeballos Clavijo, René Jesús (2018). Educación mediática para la comprensión de la información periodística. En: García-Ruiz, Rosa; Pérez-Rodríguez, Amor y Torres, Ángel (Eds.). *Educación para los nuevos medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital*. Quito, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana, 151-174. Recuperado de: <https://bit.ly/3DZdx86> (Consulta: 05/09/2025).
- Zeballos Clavijo, René Jesús (2023). La alfabetización mediática crítica para fortalecer los derechos humanos. En: García Ruíz, Rosa (ed.). *La alfabetización mediática y digital en el currículum. Propuestas didácticas transformadoras*. Madrid: Dykinson, 22-34. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9400279> (Consulta: 13/10/2025).
- Zuboff, Shoshana (2020). *La era del capitalismo de la vigilancia. La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder*. Barcelona: Paidós, Estado y Sociedad.
- Zuboff, Shosana (2023). The age of surveillance capitalism. In Wesley Longhofer y Daniel Winchester (eds.) *Social theory re-wired* (203-213). New York: Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003320609-27/age-surveillance-capitalism-shoshana-zuboff?context=ubx&refId=8f228797-7240-4a62-b180-38c852cccb82> (Consulta: 08/10/2025).

Curriculum Vitae de las autoras y autores

Ignacio Aguaded

Catedrático de Universidad del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva (España). Presidente del Grupo Comunicar, colectivo veterano en España en Educomunicación, y de la Fundación Comunicar Global. Ha sido durante 30 años (desde 1993 a 2023) Editor-Jefe de la reconocida revista científica 'Comunicar' (indexada en JCR-Q1 top 1% mundial y la 1ª del mundo en Scopus por varios años). Es Investigador Principal (IP) del Grupo de Investigación 'Ágora', con múltiples investigaciones nacionales e internacionales. Ha dirigido cientos de trabajos de investigación y 55 tesis doctorales. Es Director del Máster Internacional Interuniversitario de Comunicación y Educación Audiovisual (UNIA/UHU) y Coordinador del Programa de Doctorado Interuniversitario en Comunicación (US, UMA, UCA y UHU). Presidente-fundador de la Red Euroamericana de Investigadores 'Alfamed', integrada por 23 países. Coordinador de la spin-off Media-Journals, con múltiples consultorías científicas internacionales. Es

Premio al Mejor Investigador de la Universidad de Huelva 2015, Premio Iberoamericano de Comunicación 2022 (ASICOM) y Premio Mundial de la Unesco-MIL como Presidente de Alfamed en 2023. Miembro de la Sociedad Española de Excelencia Académica (SEDEA).

Roberto Arnau Roselló

Profesor Titular en el departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universitat Jaume I y director del Laboratorio de Ciencias de la Comunicación (LABCOM-UJI) desde 2006 a 2016. Ha publicado artículos en revistas científicas como *Studies in Documentary Film*, *Estudios sobre el mensaje periodístico*, *Fotocinema*, *Historia y Comunicación social*, o *L'Atalante*. Ha participado en los libros colectivos: *Narrativas mínimas audiovisuales: metodologías y análisis aplicado*. Gómez Tarín, F.J. y Camilo, E. (Eds.) (2014). Santander: Shangri-La; *Posmemoria de la Guerra Civil y el Franquismo. Narrativas audiovisuales y producciones culturales en el siglo XXI*. Quílez Esteve, L. y Rueda Laffond, J. C. (Eds.) (2017); *La crisis de lo real. Representaciones de la crisis financiera de 2008 en el audiovisual contemporáneo*. Marzal Felici, J.; Loriguillo-López, A.; Rodríguez Serrano, A. y Sorolla-Romero, T. (Eds.) (2018). Es co-editor de los volúmenes *Más allá del documento. Derivas y ampliaciones del cine de lo real contemporáneo*. Arnau Roselló, R., Sorolla Romero, T., Marzal Felici, J. (Eds.) (2023) y *Nuevos retos de la imagen: cuerpos, escrituras, voces*. Martín Núñez, M., García Catalán, S., Rodríguez Serrano, A., Arnau Roselló, R. (Eds.) (2024). Vicedecano del grado en Comunicación Audiovisual (2018-2022), es miembro del panel de expertos evaluadores de la ANEP desde 2016.

Leire Azkunaga García

Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad del País Vasco

(UPV/EHU) y miembro del grupo de investigación EUkids online. Tomando como punto de partida el análisis fílmico, centra sus estudios en el análisis de la estética, de los textos audiovisuales y la educomunicación.

Adrián Beltrán Miralles

Presidente de la Asociación para el Desarrollo de la Comunicación de la provincia de Castellón adComunica. Es licenciado en Publicidad y Relaciones Públicas y Máster en Dirección Estratégica de la Comunicación por la Universitat Jaume I. Ha desarrollado su carrera profesional como corresponsal de prensa y en gabinetes de comunicación corporativa e institucional. Actualmente es jefe de gabinete del Ayuntamiento de Onda y, anteriormente, ejerció como asesor de comunicación en la Diputación de Castellón. En paralelo, ha escrito diversos artículos sobre comunicación y ejerció de analista de discursos en la sección ‘Palabras para la historia’ en Onda Cero Castellón. Ha sido premio adComunica a la mejor campaña institucional ante la pandemia y finalista en los premios de la Asociación nacional de Comunicación Política (ACOP) a la mejor campaña electoral municipal.

Nereida Carrillo Pérez

Doctora en Periodismo y Comunicación por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y presidenta de la asociación Learn to Check, una asociación sin ánimo de lucro que trabaja para promover la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) contra la desinformación en España. Actualmente es profesora de periodismo en la Facultad de Comunicación de la UAB y sus principales líneas de investigación son la desinformación y la alfabetización mediática e informacional (AMI). Es autora de “Fake Over” (Editorial Flamboyant) y “El periodismo volátil” (Editorial UOC). Ha participado en varios proyectos de investigación y transferencia.

En su trayectoria académica y profesional, ha impartido docencia en diversas universidades (UPF, UOC y URV) y ha trabajado durante más de 15 años como periodista en medios como la cadena SER, el diario ARA y la web de noticias de TV3.

Andreu Casero-Ripollés

Catedrático de Periodismo de la Universitat Jaume I de Castelló. Ha sido decano de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, director del Departamento de Ciencias de la Comunicación y vicedecano del Grado en Periodismo. Es presidente de la Sociedad Española de Periodística y vicepresidente primero de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación (AE-IC). Sus líneas de investigación se centran en la comunicación política digital, la desinformación y las transformaciones del periodismo en la era digital. Ha sido reconocido con una de las prestigiosas becas Leonardo otorgadas por la Fundación BBVA. Durante los últimos cinco años, ha sido incluido dentro del 2% de los científicos más citados del mundo en su disciplina según el ranking de la Universidad de Stanford.

Paloma Contreras-Pulido

Periodista y Educadora Social y Doctora en Educación por la Universidad de Huelva. Actualmente es profesora Titular en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) en la Facultad de Educación. Cuenta con dos sexenios de investigación y es Investigadora del Grupo COYSODI (UNIR). Además, ha dirigido varias tesis doctorales relacionadas con medios de comunicación, tecnologías y redes sociales, educación e inclusión social. Cuenta con más de 70 artículos científicos publicados, 3 libros y más de una veintena de capítulos de libros. Ha participado en más de una decena de proyectos de investigación europeos, nacionales y regionales y en la actualidad continúa activamente en dichas

labores en proyectos para el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, entre otros. Su ámbito de investigación y docencia está relacionado, desde hace más de 15 años, con las competencias y alfabetización mediática de la ciudadanía.

Luciano Di Mele

Doctor en Pedagogía Experimental (2006) y en Ciencias de la Comunicación (2013), ambos por la Universidad Sapienza de Roma. Ha impartido clases de educación mediática en varias universidades italianas (Sapienza, UPS, UNINETTUNO) y ha sido ponente en congresos internacionales sobre MIL e innovación didáctica. Ha publicado sobre competencias digitales, e-learning y cultura mediática y ha coordinado proyectos nacionales y europeos (InterEd, Base Camp, ACT, SCATTI). Director de la Escuela de Verano de Educación Mediática, secretario nacional de MED, miembro de consejos científicos de colecciones y revistas (Media Education, Studi, Ricerche e Buone Pratiche).

María-José Establés

Profesora Ayudante Doctora (acreditada a Profesora Titular de Universidad) y Secretaria Académica de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenta con un sexenio de investigación. Ha sido investigadora postdoctoral Juan de la Cierva en la Universidad Complutense de Madrid e investigadora predoctoral FPI en la Universitat Pompeu Fabra. Licenciada en Comunicación Audiovisual (UCM) y doctora en Comunicación (UPF). Actualmente, forma parte del equipo de “LITERAC_IA: Alfabetismo transmedia e inteligencias artificiales” (MINECO, 2024-2027) y de “SMARS: Adolescentes receptores y creadores de contenido sobre salud mental en redes sociales” (MINECO, 2023-2026). Ha publicado en editoriales y revistas de prestigio internacional como *Routledge; Learning, Media & Techno-*

logy; Media and Communication; Critical Sociology; Politics & Governance; Northern Lights: Film & Media Studies Yearbook; Estudios sobre el Mensaje Periodístico, adComunica: Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación; Historia y Comunicación Social y Revista de Comunicación.

Beatriz Feijoo

Doctora en Comunicación y licenciada en Publicidad y Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual por la Universidad de Vigo, Beatriz Feijoo desarrolla su labor investigadora en el ámbito de la alfabetización publicitaria y la educación digital de menores. Su trabajo analiza cómo los niños y adolescentes se enfrentan a la persuasión comercial en entornos digitales y cómo estas experiencias inciden en sus valores de consumo y bienestar. Es autora de más de un centenar de publicaciones científicas y ha coordinado varios proyectos competitivos internacionales y nacionales sobre esta misma temática (Fondecyt N°11170336-Gobierno de Chile; ADKIDSMOBILE y DIGETHICA – Agencia Estatal de Investigación; PENSACRIGITAL-UNIR; DIGITAL_FIT-Fundación Mapfre; TEEN ON FIT-ITEI-UNIR; Mark&Teen-Fundación BBVA). Actualmente es Profesora Titular en la Universidad Villanueva (Madrid) y presidenta de la Asociación Infancia y Comunicación.

Francisco Fernández Beltrán

Profesor Titular de Universidad y director del Máster en Innovación en Comunicación en la Universitat Jaume I. Licenciado en Ciencias de la Información y doctor en Comunicación Empresarial e Institucional, ha trabajado en varios medios de comunicación y agencias antes de incorporarse a la UJI, donde ejerció durante 24 años como jefe del Servicio de Comunicación y Publicaciones y profesor a tiempo parcial. Profesor invitado en universidades

españolas y extranjeras, ha presidido durante dos mandatos la Unión de Editoriales Universitarias Españolas y la Asociación adComunica, y ha sido secretario ejecutivo de la Red de Gabinetes de Comunicación de Universidades Españolas. Sus áreas de especialidad incluyen la comunicación corporativa y las nuevas tecnologías, la comunicación científica y la convergencia entre la ética y la comunicación organizacional. Ha dirigido 6 tesis doctorales, una con mención industrial, y ha colaborado en varios proyectos empresariales de realidad extendida aplicada a la comunicación corporativa.

Ainhoa Fernández de Arroyabe Olaortua

Profesora Agregada en el Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y miembro del grupo de investigación consolidado EUkids online, cuyas líneas de investigación son la educación mediática y los estudios visuales: historia, estética y análisis del cine y del audiovisual e imparte materias relacionadas con este ámbito.

Claudia Ferrando-Paulo

Investigadora en Estudios Fílmicos en la Universitat Jaume I, de donde es doctoranda. Su trabajo se centra en la estética de la nostalgia en el cine contemporáneo, analizando cómo la memoria afectiva se representa a través de la cinematografía, el diseño de producción y el montaje. Ha trabajado en producciones audiovisuales como directora de fotografía y desarrolló un Trabajo Final de Máster sobre el uso del mixed media como recurso para evocar recuerdos en la experiencia cinematográfica. Su investigación también aborda la cultura fan y sus producciones artísticas. A través de un enfoque interdisciplinar, Claudia explora cómo las formas audiovisuales pueden convertirse en espacios de resistencia, memoria y transformación emocional, situando la experiencia del

espectador en el centro de la reflexión estética y narrativa contemporánea.

Joan Ferrés Prats

Doctor en Ciencias de la Información y maestro. Fue profesor de Enseñanza Secundaria. Ha sido durante años Profesor en los Estudios de Comunicación Audiovisual de la Universidad Pompeu Fabra y previamente en los estudios de Educación en la Universidad Ramon Llull. Actualmente está jubilado.

Fundó y dirigió, durante diez años, el Departamento de Audiovisuales de la editorial Edebé, en Barcelona, donde fue guionista y realizador de audiovisuales educativos.

Especialista en Comunicación Audiovisual y Educación, trabaja de manera preferente en los ámbitos de la competencia mediática, de la relación entre competencia mediática y competencia emocional y de la búsqueda de un nuevo estilo en la comunicación educativa y cultural.

Entre sus publicaciones destacan *Vídeo y educación* (Paidós, 1992), *Televisión y educación* (Paidós, 1994), *Televisión subliminal, socialización mediante comunicaciones inadvertidas* (Paidós, 1996), *Educación en una cultura del espectáculo* (Paidós, 2000), *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo* (Gedisa, 2008) y *Las pantallas y el cerebro emocional* (Gedisa, 2014).

Ha coordinado investigaciones sobre el grado de competencia mediática de la ciudadanía española.

En la actualidad coordina el proyecto “Delfos en la cultura digital”, con el objetivo de que las pantallas contribuyan a recuperar el *Conócete a ti mismo* como principio de la sabiduría.

Belinda de Frutos Torres

Profesora Titular de Universidad. Actualmente es Directora del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad en la Universidad de Valladolid. Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid, desarrolló su tesis en el Departamento de Psicología Social y Metodología. Su trabajo de investigación se ha centrado en el análisis de los medios interactivos, competencias digitales y sus implicaciones en adolescentes, en la educación y en la alfabetización publicitaria. En los últimos 10 años ha participado en nueve proyectos de investigación financiados en convocatorias competitivas de ámbito Europeo, Nacional y de la Comunidad Autónoma. Forma parte del GIR en Comunicación Audiovisual e Hipermedia (GIR GICAVH). Tiene 2 sexenios de investigación reconocidos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9391-8835>. https://scholar.google.es/citations?user=b_e3MaEAAAAJ&hl=es. https://www.researchgate.net/profile/Frutos_Belinda

Agustín García Matilla

Catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad de Valladolid. Vicerrector de la UVa desde 2018. Fue durante los 6 años anteriores Decano de la Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación de la UVa. Ha sido profesional, docente e investigador en otras tres universidades españolas: UNED, Complutense y Carlos III de Madrid. En la primera como Director Técnico y en la tercera como Director de Comunicación. Entre 1991 y 1994 fue Responsable de Programas de Servicio Público en la Cadena Autonómica TELEMADRID. Es uno de los investigadores españoles impulsores de la educomunicación (Alfabetización mediática y digital) en nuestro país. En 2022, en el VI Congreso Alfabetización Mediática de AREQUIPA, la Red ALFAMED le otorgó un reconocimiento honorífico a toda una trayectoria educomunicadora junto a la investigadora perua-

na Teresa Quiroz y al investigador español Joan Ferrés. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2781-8366>

Alfonso Gutiérrez Martín

Profesor de Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación y Catedrático en la Universidad de Valladolid. (Facultad de Educación de Segovia). Es Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (U.N.E.D.), y MPhil (Master of Philosophy) con la tesis sobre “Educational Television and Modern Languages” en el Institute of Education de la Universidad de Londres, departamento de “Media Studies”. Ha participado como organizador, ponente y asistente en numerosas actividades de formación (cursos, congresos, seminarios, etc.) en España y en el extranjero. Ha formado parte de varios proyectos de investigación españoles e internacionales, y es autor y coautor de numerosas publicaciones. Actualmente es director de la Cátedra de Educomunicación y Tecnologías Disruptivas en la Uva., Campus de Segovia. Más información: <https://alfguti.wixsite.com/alfonsogutierrez>

Juan Diego Hernández Albarracín

Profesor y académico de alto prestigio en educación, comunicación social y filosofía. Dirige el Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Simón Bolívar (Colombia) y lidera investigaciones destacadas a nivel nacional e internacional. Ha publicado numerosos artículos y libros, ha liderado redes académicas como REDUCALIA y el Observatorio OIRE NORTE, y ha participado en proyectos de impacto como “Pacto por la educación con visión 2050” y “Construcción de ecosistemas de ciencia y paz”, consolidando su influencia en la transformación educativa y territorial en Colombia.

Eva Herrero-Curiel

Profesora titular de periodismo en el departamento de comunicación de la Universidad Carlos III de Madrid. Su principal línea de investigación es la Alfabetización Mediática en contextos formales de aprendizaje, forma parte de la Red ALFAMED. Es Miembro del Comité de Expertos de la Fundación Atresmedia, ha sido Asesora en el Comité de Personas Expertas y ha participado en el *Informe para el desarrollo de un entorno digital seguro para la Juventud y la Infancia* (2024) impulsado por el Ministerio de Juventud e Infancia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0801-2519>

María Marcos Ramos

Licenciada en Comunicación Audiovisual por la Universidad del País Vasco y Doctora en Comunicación Audiovisual por la Universidad de Salamanca (Premio Extraordinario). Es Profesora Titular de Universidad de Comunicación y Creación Audiovisual de la Universidad de Salamanca y miembro investigador del Observatorio de Contenidos Audiovisuales de la misma institución. Directora del Departamento de Sociología y Comunicación de la Universidad de Salamanca. Sus líneas de investigación son el análisis de medios audiovisuales, la memoria histórica y las representaciones sociales en la ficción y el entretenimiento. Sus investigaciones han abordado temas como la inmigración en la televisión, la diversidad en las plataformas de *streaming* y la representación de la mujer en el cine y las series, entre otros. Es editora de varios libros y autora de dos: *ETA catódica. Terrorismo en la ficción televisiva* (Laertes, 2021) y *Muerte de un ciclista* (Nau Llibres, 2025).

Carmen Marta Lazo

Investigadora Principal del Grupo de Investigación en Comunicación e Información Digital (GICID), Catedrática de Perio-

dismo y Directora de la Unidad Predepartamental de Periodismo y Comunicación Audiovisual y Publicidad. Directora de Cursos Extraordinarios de la Universidad de Zaragoza. Directora de la plataforma digital *Entremedios*. Fundadora de TRICLAB. Coeditora de la Revista Mediterránea de Comunicación. Ha escrito más de doscientas publicaciones entre libros, capítulos y artículos en revistas indexadas. Ha dirigido numerosos foros científicos relacionados con sus líneas de investigación, basadas en la educación mediática, competencia digital y consumos e interacciones con las pantallas.

Teresa Martín García

Doctora en Periodismo y Máster en Comunicación Institucional y Empresarial por la Universidad Complutense de Madrid. Además, es experta en Género y Comunicación por la Universidad Pontificia de Salamanca. Cuenta con más de 10 años de experiencia profesional en diferentes ámbitos de la comunicación, del marketing y de la publicidad. A lo largo de este tiempo, ha ejercido la profesión periodística en diferentes áreas de la comunicación, trabajando como redactora en diferentes medios, como Prisa Revistas, en el ámbito de la consultoría en Atrevia (consultora global de comunicación) y de la comunicación corporativa en el departamento de marketing y comunicación del área de Building Technologies de Siemens. Desde 2010 trabaja en el Servicio de Producción e innovación Digital de la USAL. De forma paralela, ha desarrollado su carrera docente e investigadora en la Universidad Complutense y en la Universidad de Salamanca.

Fátima Martín Gómez

Carvallo es Licenciada en Ciencias de la Información, en Periodismo, por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora de Comunicación Audiovisual y Publicidad en la Universidad de Va-

Valladolid (UVa). Miembro de la Cátedra de Estudios de Género de la UVa. Periodista digital desde el año 2.000. Experiencia en medios como www.elconfidencial.com o www.segoviadirecto.com. Fundadora del digital www.femeninorural.com, que desarrolla en la actualidad. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1607-8246>

Roberta Marilia Bezerra Moraes

Doctora en Educación por el Programa de Investigación Transdisciplinar en Educación (2020) por la Universidad de Valladolid. Publicista por la Universidad Católica de Pernambuco (Brasil-2013), con Máster en Comunicación con fines sociales por la Universidad de Valladolid (2015). Colaboradora del GIR GICAVH e investigadora en los ámbitos de la competencia mediática de la ciudadanía desde la dimensión ética, e, intervenciones políticas para romper la brecha digital. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0532-9142>

Javier Marzal Felici

Catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad en la Universitat Jaume I. Licenciado en Comunicación Audiovisual, en Filología Hispánica y en Filosofía y Ciencias de la Educación, por la Universidad de Valencia, Máster en Comunicación y Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, y Doctor por la Universidad de Valencia en Estudios Fílmicos, dirige el Grupo de Investigación ITACA-UJI, cuyos intereses se centran en el estudio de la cultura visual, las relaciones entre tecnología y visualidad, la teoría de la imagen, la economía política de la comunicación, el análisis de textos audiovisuales y la educación mediática. Es director de la Cátedra de Análisis y Prospectiva del Audiovisual en la UJI, que financia el Consejo Audiovisual de la Comunidad Valenciana, y subdirector de la Cátedra RTVE de “Cultura Audiovisual y Alfabetización Mediática” en esta misma universidad. En 2025,

ha coordinado el Grupo de Trabajo 'Impulso a la Alfabetización Mediática' junto a los responsables del Área de Audiovisuales de la Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia (CNMC), por encargo del Foro contra la Desinformación del Departamento de Seguridad Nacional del Gobierno de España.

Patricia Núñez-Gómez

Directora de la Cátedra de Comunicación Digital en Infancia y Adolescencia de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) e Investigadora Principal de los proyectos europeos SIC 2.0, 3.0 y 4.0 de esta Universidad. Con más de 25 años de experiencia investigadora, se ha especializado en comunicación e infancia, trabajando en redes nacionales e internacionales como la UNESCO. Es Catedrática de Publicidad en la Facultad de Ciencias de la Información (UCM), doctora en Publicidad y máster en Filosofía. Lidera el grupo de investigación Adolescentes, Comunidades y Alfabetización Digital y participa activamente en colaboraciones internacionales (Sección Infancia y Medios en ECREA o CTC, grupo internacional relacionado con Infancia y Consumo). Sus principales intereses de investigación incluyen las redes sociales relacionados con la infancia y la juventud, las competencias digitales, la alfabetización mediática y el consumo y la publicidad en este grupo de edad.

José Antonio Palao Errando

Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universitat Jaume I donde imparte las asignaturas Teoría de la Imagen y Narrativa Audiovisual en el Grado de Publicidad y Relaciones Públicas. Ha publicado, entre otros, los libros *La profecía de la Imagen-Mundo: para una genealogía del Paradigma Informativo* (Valencia: IVAC, 2004), *Cuando la televisión lo podía todo: Quien Sabe Donde en la cumbre del Modelo*

Difusión (Madrid: Biblioteca Nueva, 2009) y *La interfaz del sentido: la pantalla fílmica entre las demás pantallas* (Valencia: Shangrila, 2024), así como artículos sobre cine, televisión e imagen en múltiples revistas y libros colectivos. Es autor del poemario *Campo Vacío* (Valencia: Pre-Textos, 2008), Premio de Poesía Villa de Cox (2007).

Marc Pallarès Piquer

Profesor titular de la Universitat Jaume I de Castelló. Además de la carrera académica universitaria, en la cual ha publicado más de 80 artículos científicos indexados en revistas de países de todo el mundo y ha escrito y/o coordinado una docena de libros, en el ámbito del sector audiovisual ha sido consejero de la Radiotelevisión Pública Valenciana (diciembre 2018- marzo 2025), así como Presidente del Comité Asesor de RTVE en la Comunitat Valenciana (2015-2018). Actualmente es el jefe del área de Contenidos, Estudios e Investigación del Consell Audiovisual de la Comunitat Valenciana.

Gonzalo Peña-Ascacíbar

Investigador posdoctoral en la Universitat Jaume I de Castelló. Forma parte del proyecto de investigación *La desinformación electoral en Europa: repercusiones de los desórdenes informativos en campaña y mecanismos de resiliencia democrática*, dirigido por Andreu Casero-Ripollés. Es doctor en Comunicación por la Universidad Complutense de Madrid. Está acreditado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) en la categoría de profesor ayudante doctor. Sus áreas de investigación están relacionadas con la desinformación, el análisis discursivo, el ámbito educativo y el espacio digital.

José Manuel Pérez Tornero

Catedrático Emérito de Periodismo en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), especializado en alfabetización mediática e informacional (AMI). Dirige la Cátedra UNESCO Media and Information Literacy and Quality Journalism-UAB y coordina el programa internacional UNESCO Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue, desde los que impulsa la investigación y la formación crítica en comunicación. Ha sido presidente de RTVE, de COPEAM y miembro del Comité Directivo de la EBU. Doctor en Comunicación por la UAB y doctor honoris causa por la Université Aix-Marseille, ha combinado la labor académica con el periodismo y la producción audiovisual, especialmente en el ámbito educativo y cultural. Creador del programa *La aventura del saber*, ha contribuido de forma decisiva a consolidar la AMI como un eje esencial para fortalecer una ciudadanía crítica, informada y participativa.

Félix Ortega-Mohedano

Catedrático en Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad de Salamanca, miembro del Observatorio de Contenidos Audiovisuales (OCA), Unidad de Investigación Consolidada 313 de la Junta de Castilla y León. Director de la Cátedra de Investigación RTVE Universidad de Salamanca en Niñ@s Jóvenes y Medios. Ha desarrollado su trabajo en Investigación de Audiencias, Edu-comunicación y audiencias infantiles. Metodologías de Investigación, Estructura del sistema audiovisual y las industrias culturales, Televisión, Educación y Comunicación, publicando artículos y libros a nivel nacional e internacional. En la actualidad es Chair de la Sección Children Youth and Media de la European Communication Research and Education Association.

Ainara Miguel Sáez de Urabain

Profesora Agregada, coordinadora del Grado en Comunicación Audiovisual en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y miembro del grupo de investigación EUkids online. Sus líneas de investigación se centran, sobre todo, en el análisis de los textos audiovisuales y la alfabetización mediática.

Rubén Nieto González

Graduado en Comunicación Audiovisual (2019), Periodismo (2020) y Publicidad y Relaciones Públicas (2022), y *Premio Extraordinario Final de Máster en Nuevas Tendencias y Procesos de Innovación en Comunicación* (Universitat Jaume I, 2023). Actualmente es investigador contratado por esta misma universidad, donde desarrolla su tesis sobre alfabetización mediática y medios públicos. Cuenta con más de 25 años de trayectoria en medios de comunicación como presentador de televisión y radio, además de productor audiovisual independiente, de documentales, programas informativos, de entretenimiento y especiales. Profesor de Realización Audiovisual y Realización Documental. Miembro de la *Red Alfamed Joven*, la *Red Interuniversitaria Iberoamericana de Investigación sobre Competencias Mediáticas para la Ciudadanía*. Forma parte del equipo de coordinación del Grupo de Trabajo “Impulso a la alfabetización mediática”, organizado por la CNMC por invitación del Foro contra las Campañas de Desinformación del Departamento de Seguridad Nacional del Gobierno de España.

Mónica Rodríguez Díaz

Investigadora y consultora en innovación educativa, diseño instruccional y comunicación educativa, con más de treinta años de experiencia en la planificación, producción y evaluación de programas de educación continua presenciales, en línea y blended en

México y Argentina. En el Tecnológico de Monterrey participó en proyectos clave: coordinación del Aula Virtual Empresarial (con MVS Multivisión); creación, desarrollo e implementación del Círculo Tec, así como la implementación de la plataforma e-campus en Argentina para el Proyecto BBVA.

Participó en el diagnóstico nacional sobre educación a distancia (ANUIES, 2015) y ha prestado consultoría a organismos públicos y privados. Su trabajo integra diseño curricular, evaluación por competencias y control de calidad, con énfasis en transferencia práctica e innovación educativa. Actualmente cursa el Doctorado en Innovación Educativa en el Tecnológico de Monterrey, investigando la enseñanza del pensamiento crítico en educación superior en entornos de posverdad y fake news.

Raúl Rodríguez Ferrándiz

Catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad en la Universidad de Alicante, docente de Semiótica de los Medios en el Grado en Publicidad y Relaciones Públicas y de Narrativas Transmedia en el Máster en Comunicación e Industrias Creativas. Ha publicado *Desinformación y poder: alquimias de la persuasión* (Premio de Ensayo Alfons el Magnànim, publicado en catalán (2023) y en castellano (2024) por la colección Aldea Global).

Desde 2021 colabora con la Cátedra “Cultura audiovisual y alfabetización mediática”, financiada por RTVE y la UJI en la serie de vídeos divulgativos “Educación mediática para una ciudadanía crítica”. Participa actualmente en dos proyectos de investigación financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación y la UE, uno sobre detección precoz de la desinformación y la toxicidad en medios digitales (2024-2028) y otro sobre narrativas testimoniales a través de la fotografía en la era digital y de la IA (2024-2028).

Bruna Scaratti Selau

Graduada en Moda por la Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinós, Brasil) y por la Universidad de Beira Interior (UBI, Portugal). Posee un Máster Internacional en Comunicación y Educación Audiovisual por la Universidad de Huelva y un Máster en Comunicación e Industrias Creativas por la Universidad de Alicante, así como estudios de posgrado en la Universidad de Lisboa y en la London School of Economics. Ha investigado ampliamente en tendencias de moda y comportamiento del consumidor, con publicaciones en congresos internacionales. Actualmente, centra su investigación en los discursos de odio en medios y redes sociales, así como en la importancia de la alfabetización mediática para comprender y contrarrestar estos fenómenos, prestando especial atención al impacto de la moda en la construcción de la percepción corporal. Su Trabajo Final de Máster ha sido reconocido con el Premio Impulsa Visión RTVE 2025.

Teresa Sorolla-Romero

Profesora Titular en la Universitat Jaume I, donde imparte clases en los grados de Comunicación Audiovisual y Periodismo. Es Doctora con mención internacional y Premio extraordinario por esta misma universidad. Sus líneas de investigación se centran en los narradores fílmicos engañosos y la pervivencia de la cultura visual del siglo XIX en cine. Es autora de los libros *El tiempo de los amnésicos. Narrativas delirantes en cine contemporáneo* (Universitat de València, 2022), *El piano (Jane Campion, 1993)* (Nau Llibres, 2021), y coautora junto con Víctor Mínguez de *Espetros del Imperio Británico. 50 películas victorianas* (Editorial UOC, 2025) y *El mejor y el peor de los tiempos. 50 películas sobre la Revolución francesa* (Editorial UOC, 2021). Desde 2021 codirige los ciclos de cine del Museo de Bellas Artes de Valencia y, desde enero de 2024, dirige la Cátedra RTVE-UJI de Cultura audiovisual y Alfabetización mediática.

Santiago Tejedor

Catedrático de Periodismo en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), donde dirige el Gabinete de Comunicación y Educación. Doctor en Periodismo y Ciencias de la Comunicación (UAB, Premio extraordinario) y en Ingeniería de Proyectos (UPC), se ha especializado en ciberperiodismo, comunicación, viajes y educación. Ha publicado numerosos libros y artículos, entre ellos *La enseñanza del ciberperiodismo* (2007), *Libro de estilo para ciberperiodistas* (2010), *Diccionario de estrategia digital* (2020) y *Periodismo y viajes* (2022). Dirige proyectos como el portal *Tu Aventura* y la Expedición *Tahina-Can*, y coordina másteres en Comunicación y Educación, Periodismo de Viajes y Comunicación del Medioambiente en la UAB. Ha realizado estancias académicas en más de veinte países y liderado cinco expediciones a la Amazonia ecuatoriana. Su trayectoria ha sido reconocida con premios como el Montserrat Roig, Mañé i Flaquer, la Beca Carles Rahola 2023 y el Reconocimiento Especial de la Fundación Gabo y la Beca Michael Jacobs.

Stephanie Vick

Coordinadora académica del Máster en Gestión de la Comunicación Política y Electoral de la Universitat Autònoma de Barcelona y del Máster en Comunicación y Educación en Inglés, y trabaja como investigadora en el Proyecto IA-COM *La Inteligencia Artificial para el fomento del periodismo de calidad y la alfabetización mediática: Avances tecnológicos aplicados en la era de la desinformación*. Cuenta con un Máster en Periodismo e Innovación en Contenidos Digitales por la Universitat Autònoma de Barcelona y un Grado en Información y Periodismo por la Universidad de Puerto Rico. Posee una amplia experiencia colaborando en diversos medios de comunicación en Puerto Rico y Barcelona, donde ha desarrollado historias en temas que abarcan la política, los derechos humanos,

la salud y la perspectiva de género. Además, ha pertenecido a diferentes asociaciones de periodistas para expandir su conocimiento en la profesión y cruzar camino con otros que también quieren mejorar el mundo contando historias.

Arantxa Vizcaíno-Verdú

Doctora en Comunicación y Profesora Contratada Doctora en la Universidad Internacional de La Rioja. Su trayectoria investigadora y académica se enmarca en los estudios sobre comunicación, educación y creatividad digital. Es Key Regional Leader de la TikTok Cultures Research Network y Editora de Sección y Coordinadora de Redes Sociales de la *Revista Mediterránea de Comunicación*. Forma parte del grupo de investigación COYSODI (UNIR) y colabora externamente con el grupo COMPUBES (UA) y el IERLab (Curtin University). Sus líneas de investigación se enfocan en el análisis de las narrativas transmedia, el fandom, la comunicación persuasiva y la cultura popular en redes sociales.

Ingrid Zacipa-Infante

Investigadora distinguida del Departamento de Comunicación y Psicología Social de la Universidad de Alicante. Publicista y doctora en Ciencias Humanas y Sociales. Ha sido profesora en programas de grado y posgrado en diversas universidades de Colombia. Ha participado como jurado en convocatorias de estímulos del Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes de Colombia. Durante más de doce años ha integrado el Comité de Fundamentación de las pruebas de Estado para profesionales en comunicación y publicidad en Colombia. Fue líder académica de la Maestría en Comunicación Creativa (2018–2023) y ha formado parte de asociaciones científicas como RELAIP, donde ocupó el cargo de presidenta. Sus líneas de investigación incluyen alfabetización mediática, cinematografía animada, infancia y valores, es-

tudios poblacionales, género y culturas, representaciones sociales en los mensajes publicitarios. Ha sido investigadora principal en varios proyectos financiados a nivel local y nacional en Colombia.

Juan Zafra

Director general de Club Abierto de Editores (CLABE), la primera asociación de medios de comunicación en España por número de grupos editoriales y cabeceras representadas –revistas, agencias de noticias, diarios nativos digitales y plataformas multimedia–.

Patrono de Fundación España Digital y de Fundación Cibervoluntarios. Es también profesor de Comunicación en la Universidad Carlos III de Madrid.

Forma parte del Consejo de Digitalización de CEPYME y del Comité asesor del Foro de Gobernanza de Internet (IGF-Spain).

Es coordinador del Comité Científico de la revista TELOS, publicación que ha dirigido entre 2017 y 2025. Trabajó en El País, Radio Nacional de España y el semanario Mercado. Creó y dirigió el diario digital bez.es. Ha sido asesor en la Secretaría de Estado de Comunicación del Gobierno de España.

Es licenciado en Ciencias de la Información y ha realizado Programas Directivos en Inteligencia Artificial por la UNIR y en Transformación digital por el IE.

Acerca de la colección

La Colección *Cuadernos de Pensamiento, Comunicación y Cultura (CCPCC)* publica monografías, ensayos de autoría individual y obras colectivas centradas en la comunicación en un sentido amplio, con una preocupación transversal: impulsar el pensamiento crítico en el marco de la cultura audiovisual contemporánea.

Partimos de la idea de que la comunicación es hoy uno de los ejes principales de reflexión de las humanidades y las ciencias sociales: un campo multidisciplinar en el que confluyen enfoques y metodologías diversos. Entre sus áreas de interés se incluyen, entre otras:

- comunicación audiovisual, cine, televisión y cultura visual
- periodismo y estudios de la información
- comunicación publicitaria y relaciones públicas
- dirección de comunicación y comunicación estratégica
- sociología, historia y psicología de la comunicación
- comunicación política y estudios culturales

- fotografía, estética y comunicación artística
- videojuegos y narrativas digitales
- filosofía y teoría crítica de la comunicación
- comunicación de masas, crítica mediática y análisis del discurso

Tipos de obras que publica la colección

La CCPCC está abierta, principalmente, a los siguientes tipos de propuestas:

1. **Monografías o ensayos** derivados de investigaciones relevantes, firmadas por autoras y autores con trayectoria académica consolidada, del ámbito español y/o iberoamericano.
2. **Investigaciones de interés científico, social y/o cultural** procedentes de proyectos competitivos y/o tesis doctorales con prestigio académico acreditado.
 - Si la obra procede de una tesis doctoral, se exige su reescritura y adaptación al formato de ensayo académico.
3. **Obras colectivas** vinculadas a proyectos competitivos y/o investigaciones individuales o de grupo con financiación (convocatorias competitivas u otros fondos). En esos casos, deberá constar una mención explícita de la financiación en la propia obra y la inclusión de los logotipos correspondientes en la contraportada.
4. **Resultados de investigación** de naturaleza teórica o aplicada (estudios de caso, investigación empírica, experimentos, análisis de la praxis profesional, etc.) con potencial para su uso como manuales docentes, especialmente en titulaciones y asignaturas del ámbito de la comunicación.

Lenguas de publicación: las principales lenguas de la colección son el castellano y el valenciano (o catalán).

Compromiso editorial: calidad, transparencia y rigor

Esta iniciativa de la editorial Nau Llibres aspira a cumplir con las prácticas de calidad de las editoriales de referencia en los campos científicos de las humanidades y de las ciencias sociales. Para ello, la colección adopta un marco de trabajo basado en transparencia, rigurosidad y evaluación experta.

Envío de propuestas

La editorial ha habilitado un procedimiento de recepción de originales y propuestas en:

www.ccpcc.naullibres.com/propuestas

Requisitos de presentación

- Obras individuales: se aceptarán únicamente manuscritos completos, acompañados del Curriculum Vitae del autor/a o autores/as.
- Obras colectivas: se presentará un proyecto de libro con estructura pautada, que incluirá:
 - descripción detallada de la obra (objetivos, enfoque, índice provisional y justificación)
 - currículos de autores/as y editores/as
 - planificación y plazo de entrega del manuscrito final

Evaluación editorial y revisión por pares

Las propuestas serán evaluadas en dos fases:

1. Evaluación inicial por el Comité Editorial de la colección.
2. Si la propuesta supera esta fase, el manuscrito final se someterá a revisión por pares externa, a cargo de dos especialistas ajenos a la editorial. El anonimato de las evaluaciones será preservado.

Las revisiones externas de los manuscritos serán remuneradas. Las decisiones editoriales se adoptarán con criterios de rigor y serán debidamente argumentadas y comunicadas por escrito a las autoras y autores.

La selección de títulos publicados en la CCPCC responderá exclusivamente a la calidad de las obras, con independencia de la procedencia institucional de autores/as y editores/as (universidades, centros de investigación, entidades educativas o empresas).

Las decisiones editoriales se tomarán desde el máximo rigor e independencia, con la participación de la dirección de la colección, del Comité Científico y del Comité Editorial.

Transparencia en la financiación

La web de la colección informará sobre la fuente o fuentes de financiación de los títulos publicados. Cuando exista financiación pública, se dejará constancia en la introducción de la obra y, en su caso, se incluirán en la contraportada los logotipos de las entidades financiadoras.

Finalmente, todo el proceso editorial de la colección seguirá un sistema de garantía de calidad, conforme a estándares y rutinas profesionales de gestión editorial.

Distribución y acceso

Todas las obras se publicarán en versión impresa (papel) y versión digital.

Con el objetivo de favorecer la difusión, en el caso de monografías y obras colectivas se ofrecerá en acceso abierto:

- el índice, y
- un extracto que incluirá el prólogo y la introducción.

Publicación en acceso abierto de la obra completa (cuando proceda)

Cuando la naturaleza del proyecto de investigación requiera la difusión sin coste para el lector, la viabilidad económica del libro podrá articularse mediante coedición, de manera que la obra (monografía u obra colectiva) esté disponible en acceso abierto desde la fecha de publicación oficial:

- en el sitio web de la colección de Nau Llibres, y
- en el sitio web del proyecto de investigación y/o de la entidad coeditora.

Depósito en repositorios (versión del autor)

Se permitirá el depósito en acceso abierto de la versión del autor (manuscrito previo a la maquetación editorial), una vez queden cubiertos los costes de edición, de acuerdo con las condiciones establecidas para cada proyecto.



“Esta publicación ha sido posible con la ayuda del proyecto de investigación “Alfabetización mediática en los medios de comunicación públicos. Análisis de estrategias y procesos de colaboración entre medios e instituciones educativas en Europa y en España (AMI-EDUCOM)”, con código PID2022-13884NB-I00, bajo la dirección de Javier Marzal Felici (IP1) y Roberto Arnau Roselló (IP2), en el periodo 2023-27, financiado por la Agencia de Investigación Estatal (AEI) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España.

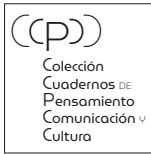
Además, esta obra ha recibido apoyo económico de la Cátedra de Análisis y Prospectiva del Audiovisual del Consejo Audiovisual de la Comunidad Valenciana en la Universitat Jaume I, bajo la dirección de Javier Marzal Felici y de la Cátedra RTVE de "Cultura Audiovisual y Alfabetización Mediática" en la Universitat Jaume I, bajo la dirección de Teresa Sorolla Romero”.



GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE CIENCIA, INNOVACIÓN
Y UNIVERSIDADES



UNIVERSITAT JAUME I



La presente obra colectiva parte de la consideración de que la alfabetización mediática e informacional sea entendida como “una dimensión esencial de la educación moral y cívica”, en palabras de Audrey Azoulay, Directora General de la UNESCO entre 2017 y 2025. En

este sentido, las competencias mediáticas no deben verse solamente como un conjunto de habilidades productivas y comunicativas, sino que implican en especial el desarrollo del pensamiento crítico.

Este libro colectivo se articula en torno a una estructura en dos bloques que combinan la reflexión teórica, con el análisis empírico y la formulación de propuestas de acción orientadas a fortalecer la alfabetización mediática e informacional (AMI) en un contexto de grandes desafíos por el desarrollo de la digitalización y el auge de la desinformación. Con la participación de 45 investigadores e investigadoras de reconocida trayectoria, procedentes de universidades y entidades de España y Europa, la publicación se organiza en 27 capítulos que avanzan desde la conceptualización del campo de estudio hasta su institucionalización como política pública y derecho ciudadano.

En definitiva, los trabajos e investigaciones que integran este libro, *La alfabetización mediática e informacional en la era de la desinformación. Retos y propuestas de desarrollo*, comparten un propósito común: contribuir al desarrollo de la Alfabetización Mediática e Informacional que, en España, tiene todavía un largo camino por recorrer.



9 788419 755780

