

La alfabetización mediática como campo estratégico: evolución académica e institucional y desafíos futuros

Media Literacy as a strategic field: academic and institutional evolution and future challenges

Sádaba, C.



Charo Sádaba. Universidad de Navarra (España).

Catedrática en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Navarra, en la que obtuvo su doctorado en 1999. Desde entonces una de sus líneas de investigación ha sido la relación de infancia, adolescencia y juventud con la tecnología digital, especialmente la competencia digital, y como investigadora de Iberifier, hub ibérico de EDMO, la alfabetización mediática como parte de la estrategia de lucha contra la desinformación.

<https://orcid.org/0000-0003-2596-2794>. csadaba@unav.es

Recibido: 15-03-2026 – Aceptado: 27-07-2026

<https://doi.org/10.26441/RC25.2-2026-4676>

RESUMEN: Desde sus primeras conceptualizaciones en la última parte del siglo XX, la alfabetización mediática se ha consolidado como un ámbito estratégico de estudio e intervención ante la creciente complejidad de los entornos comunicativos contemporáneos. Su desarrollo académico ha evolucionado desde enfoques centrados en la comprensión crítica de los medios hacia perspectivas más amplias e integradoras, que incorporan competencias digitales, participación cívica y resiliencia frente a fenómenos como la desinformación. En el ámbito institucional también ha sido objeto de una atención especial por organismos e instituciones de manera global ante los retos que plantea la digitalización y, de manera más específica, la desinformación. Los desafíos futuros apuntan a la necesidad de fortalecer marcos teóricos y metodológicos capaces de responder a la rápida transformación tecnológica, con el fin de proveer evidencias sólidas a la demanda creciente de políticas educativas que promuevan una ciudadanía crítica, informada y participativa.

Palabras clave: alfabetización mediática; evolución conceptual; ciudadanía crítica; investigación académica; dimensión institucional; evidencias científicas; políticas públicas; desinformación.

ABSTRACT: Since its earliest conceptualizations in the latter part of the twentieth century, media literacy has become established as a strategic field of research and intervention in response to the growing complexity of contemporary communication environments. Its academic development has evolved from approaches primarily focused on the critical understanding of media towards broader and more integrative perspectives that encompass digital competencies, civic engagement, and resilience to phenomena such as disinformation. At the institutional level, media literacy has also received increasing attention from international organizations and public institutions in response to the challenges posed by digitalization and, more specifically, by the spread of disinformation. Looking ahead, the field faces the challenge of strengthening theoretical and methodological frameworks capable of addressing rapid technological change, thereby providing robust evidence to inform the growing demand for educational policies that foster a critical, informed, and engaged citizenry.

Keywords: media literacy; conceptual evolution; critical citizenship; academic research; institutional dimension; scientific evidence; public policy; disinformation.

1. Introducción: la consolidación de un campo estratégico

La alfabetización mediática constituye hoy un campo consolidado de investigación y práctica educativa orientado al desarrollo de competencias entre la ciudadanía para acceder, analizar, evaluar críticamente y producir mensajes en una amplia variedad de formatos comunicativos. Parte de su reciente popularidad se debe, sin embargo, a que ha sido identificada de manera recurrente como una de las posibles soluciones a la pandemia desinformativa que sufren las sociedades occidentales, y que se ha hecho fuerte, en medio de un clima altamente polarizado, en las redes sociales (Sádaba & Salaverría, 2023).

Esto ha hecho que la alfabetización mediática se haya convertido en un asunto de gran interés no solo para la academia, sino también para organismos internacionales en el diseño de sus planes de lucha contra la desinformación (Sádaba & Tomé, 2024). Como suele suceder en estos casos, en los que convergen múltiples intereses científicos, de interés social y también políticos, dicha popularidad no está exenta de riesgos.

Desde un punto de vista estrictamente académico, el anclaje conceptual de la alfabetización mediática se está viendo ampliado en los últimos años, y ha originado una diversidad de nuevos enfoques y términos que amplían sus significados (Potter, 2022). Esto tiene sentido si se atiende a la centralidad de la comunicación digital en la vida social, que no ha hecho sino crecer en las últimas décadas. La conexión prácticamente generalizada de la población a internet, y el incremento de su uso con fines de entretenimiento, educativos, relacionales y laborales, es firme, especialmente después de la pandemia del Covid-19, que terminó por convencer a los más reticentes. De manera más reciente, la llegada de la inteligencia artificial generativa pone a disposición de los ciudadanos nuevas capacidades tecnológicas que, una vez más, se utilizan para múltiples fines. Esto ha motivado un florecimiento de nuevos términos que reclaman alfabetizaciones específicas, algorítmicas, publicitarias, pero también visiones más holísticas que apuntan al concepto de ciudadanía digital como un paraguas que atienda mejor a esta realidad en la que lo digital no se limita a los medios de comunicación (Kacinova & Sádaba, 2022).

Por otro lado, el acento que se está poniendo sobre el carácter de solución de la alfabetización mediática, siendo válido, tiene el potencial de limitar la comprensión real del concepto y dotarla de connotaciones excesivamente simplistas. Como se verá, la alfabetización mediática aspira a preparar a la ciudadanía para una participación positiva que enriquezca la vida social, y resaltar su carácter defensivo puede hacer olvidar esta otra dimensión también esencial (Erguney & Sádaba, 2025).

Podría decirse que la alfabetización mediática se encuentra en una coyuntura única: tras haber transitado de un enfoque centrado en los medios hacia un campo interdisciplinario orientado a fortalecer la ciudadanía en entornos comunicativos complejos, enfrenta un momento crítico en el que puede ahondar sus raíces y emerger como una competencia aumentada (Kacinova & Sádaba, 2022), y necesaria para toda la vida (Austin & Domgaard, 2024), o pasar a ser integrada en otros enfoques que diluyan su carácter comunicativo.

El presente artículo aborda el desarrollo académico e institucional de la alfabetización mediática en las últimas décadas para después señalar los principales desafíos que afectan al campo de estudio. Se busca también comprender, con una mirada amplia, cómo la alfabetización mediática responde a necesidades contemporáneas, antes de proponer algunas líneas que podrían guiar el trabajo de los investigadores en los próximos años.

2. El desarrollo académico

Aunque las primeras referencias al término se remontan a mediados del siglo XX, la concepción contemporánea de la alfabetización mediática es el resultado de una profunda evolución teórica y pedagógica. A partir una perspectiva proteccionista, preocupada en defender a las audiencias de los supuestos efectos nocivos de los medios de comunicación, la alfabetización mediática se ha enriquecido con el paso de los años, de un enfoque orientado a dotar a la ciudadanía de recursos y a fortalecer su participación crítica en la vida pública.

El punto de partida de esa primera visión más proteccionista se encuentra en las preocupaciones que suscitó la expansión de los medios de comunicación de masas durante la primera mitad del siglo XX. Con un ejemplo concreto en lo sucedido tras la emisión de “La guerra de los mundos” locutada por Orson Welles, que generó el pánico en los oyentes que realmente creyeron que los alienígenas tomaban Nueva York, la posible influencia del cine, la radio y, posteriormente, la televisión generó corrientes educativas que concebían a las audiencias, especialmente a la infancia y la juventud, como receptores vulnerables frente a contenidos potencialmente perjudiciales. La educación mediática tenía como principal objetivo proteger a las personas a través del desarrollo de mecanismos de resistencia frente a la manipulación o la degradación cultural que se atribuía a los medios de masas.

Sin embargo, a partir de la segunda mitad del siglo XX, diversas contribuciones teóricas comenzaron a transformar de manera sustancial esta visión. La idea de que “el medio es el mensaje” de Marshall McLuhan (1964), revolucionó los estudios de comunicación al postular que los efectos sociales y culturales de los medios no dependen exclusivamente de los contenidos que transmiten, sino también de las características de las propias tecnologías de comunicación, capaces de modificar las formas de percepción, pensamiento e interacción social.

Desde una visión diferente y complementaria, Paulo Freire (1970) amplió el concepto de alfabetización más allá de la mera adquisición de habilidades técnicas, al defender que alfabetizar implica desarrollar una conciencia crítica sobre la realidad social y las relaciones de poder que la configuran. Esta concepción fue esencial para situar a la alfabetización mediática como una práctica destinada a capacitar a la ciudadanía para interpretar, cuestionar y transformar los discursos dominantes presentes en los medios de comunicación.

Stuart Hall (1973), desde la óptica de los estudios culturales, contribuyó a consolidar una comprensión más compleja de la relación entre medios y audiencias mediante su modelo de codificación y decodificación. Hall cuestionaba la idea de una recepción pasiva de los mensajes mediáticos y mostró que los significados son objeto de negociación. Mientras que los productores de contenidos codifican determinados sentidos e ideologías en los mensajes, las audiencias pueden interpretarlos de formas diversas en función de sus contextos sociales, culturales y económicos.

Por su parte, en *Teaching the Media*, Masterman (1985) rechazó aproximaciones moralizantes y defendió que la tarea central de la educación mediática consiste en analizar críticamente los procesos mediante los cuales los medios construyen representaciones de la realidad. De acuerdo con Masterman, los medios no son ventanas transparentes al mundo, sino instituciones atravesadas por intereses económicos, políticos e ideológicos, cuya comprensión exige el desarrollo de capacidades analíticas y reflexivas.

Ya en el siglo XXI, el trabajo de Esteban López Escobar (2022) sobre Charles H. Cooley, identificó como clave la teoría comunicativa de lo social de este autor, que sentó una base teórica fuerte para muchas ideas centrales de la alfabetización mediática contemporánea: de acuerdo con Cooley, la comunicación es constitutiva de lo social, la identidad es un proceso comunicativo, y los medios son entornos de construcción de realidad, no simples canales.

En conjunto, estas contribuciones sentaron las bases de una concepción de la alfabetización mediática entendida no como un mecanismo de protección frente a los medios, sino como una herramienta fundamental para la formación de ciudadanos críticos, capaces de participar de manera informada y reflexiva en sociedades cada vez más mediadas por la comunicación. Muchas de estas visiones y conceptos cristalizaron en la definición recogida por Aufderheide & Firestone (1993), de acuerdo con la cual, alfabetización mediática es la habilidad de la ciudadanía para acceder, analizar y producir información con distintos fines. Esta definición ha sido la base principal del concepto más contemporáneo.

Sin embargo, el desarrollo de la tecnología digital y su rápida generalización, han motivado la emergencia de conceptos afines, como la competencia digital (Martínez Bravo *et al*, 2020), la alfabetización

informativa (Wuyckens *et al.*, 2022), la alfabetización en medios sociales (Cho *et al.*, 2022) o la alfabetización algorítmica (Cox, 2024; Frau-Meigs, 2024), entre otros. Muchos de ellos señalan similitudes y complementariedad entre el concepto con más consistencia histórica, alfabetización mediática, y las nuevas formulaciones y propuestas.

En este punto, es muy relevante el estudio de Potter (2022), que revela esta fragmentación conceptual significativa y evidencia una vasta diversidad de definiciones en lugar de un significado único y compartido. Tras analizar 210 artículos publicados únicamente en el *Journal of Media Literacy Education*, Potter identificó 434 elementos definitorios organizados en seis categorías: habilidades, conocimiento, creencias, comportamientos, motivaciones y elementos macro. A pesar de la existencia de fuentes populares, como la definición de Aufderheide & Firestone (1993), estas representan menos del 38% de las menciones, e incluso cuando se citan, suelen presentar interpretaciones idiosincráticas y variaciones sustanciales del texto original. Para Potter, esta diversidad semántica plantea desafíos críticos para la consolidación de la disciplina, ya que la falta de un núcleo común dificulta la evaluación de resultados, el diseño de currículos y la comunicación con actores externos al ámbito académico. Esto es especialmente relevante en el contexto actual, con un gran interés de todo tipo de instituciones y organizaciones por la alfabetización mediática.

Si bien algunos académicos valoran esta apertura como un motor de creatividad, el análisis de Potter (2022) sugiere que la ambigüedad obstaculiza la creación de una base sólida de conocimiento y un lenguaje compartido. En consecuencia, sugiere el autor, parecería recomendable que los investigadores definieran explícitamente sus términos con precisión y claridad, evitando tratar la alfabetización mediática como un concepto universalmente entendido, lo cual debilita su rigor y valor explicativo.

En el vértice entre la dimensión académica y la institucional emerge el concepto de alfabetización mediática e informativa (AMI), como término general o "paraguas" impulsado por la UNESCO para unificar disciplinas que antes se encontraban separadas. La diferencia fundamental es que la AMI adopta un enfoque holístico que reconoce la convergencia digital, integrando no solo los medios y la información, sino también la alfabetización digital y las competencias necesarias para interactuar con sistemas de inteligencia artificial. De este modo se posiciona como un marco integral de competencias que permite a los individuos navegar por un ecosistema de comunicaciones complejo, donde las bibliotecas, los archivos, las redes sociales y los medios tradicionales se entrelazan en la vida diaria del ciudadano.

Mientras que tradicionalmente la alfabetización mediática se ha centrado en la capacidad de comprender el papel y las funciones de los medios de comunicación y, más tarde, las plataformas digitales, permitiendo a los ciudadanos evaluar críticamente el contenido y participar de forma activa, la alfabetización informativa pone el énfasis en la importancia del acceso, la evaluación de la calidad, la organización y el uso ético de la información para la resolución de problemas y la toma de decisiones. La alfabetización mediática analiza cómo se construyen los mensajes y el funcionamiento de las instituciones mediáticas, y la informativa se enfoca en el ciclo de vida de los datos y en determinar la autenticidad y autoridad de las fuentes.

Hay que entender la importancia y vigencia actual del término AMI en el contexto de la lucha contra la desinformación antes mencionada, donde la necesidad de chequear y verificar los contenidos y las fuentes de las que procede la información es especialmente relevante. No obstante, esta aparente divergencia, aunque pueda parecer menor, tampoco ha conseguido generar consenso, tal y como pone de manifiesto la investigación de Potter (2022). Sin embargo, sí podría decirse que, conceptualmente, alfabetización mediática y alfabetización mediática e informativa son conceptos altamente afines. Podría argüirse, de hecho, que el elemento "informativa" sería redundante, ya que está recogido como una de las posibles funciones de los medios. Pero es importante entender, y conceder, cuál ha sido su papel en el desarrollo del ámbito y del concepto.

3. El desarrollo institucional

3.1. La alfabetización mediática en los marcos internacionales

Reiterar la vinculación entre el auge de la alfabetización mediática y la desinformación es vital para entender cómo entra en liza la dimensión de resiliencia democrática de la ciudadanía que puede favorecer la alfabetización mediática. De hecho, es difícil comprender el interés de las principales instituciones y gobiernos a nivel global, sin atender a cómo entre los objetivos de las campañas de desinformación está la erosión de los sistemas democráticos y de la confianza de la ciudadanía en las instituciones (Bennett & Livingston, 2018; Ergüney, 2023; Ferrara, 2017; Tucker *et al.*, 2018). En su formato más elocuente, la desinformación también se hace notar en procesos electorales, que son el sustrato de la soberanía popular en los sistemas democráticos contemporáneos (Rossini *et al.*, 2026; Casero-Ripollés *et al.*, 2025). A través de la creación de mentiras, o la viralización de manipulaciones que hacen dudar, o incluso pueden cambiar el sentido del voto de una parte de la ciudadanía, la desinformación se ha convertido en un peligro para las democracias liberales contemporáneas (Bennet & Livingston, 2025).

En este contexto, el fortalecimiento de la resiliencia democrática en la era digital ha sido impulsado por un robusto marco de iniciativas institucionales que operan en niveles globales, regionales y nacionales, consolidando un ecosistema de gobernanza multinivel. En el ámbito global, la UNESCO ha liderado la conceptualización de la alfabetización mediática e informacional durante décadas, posicionándola como una herramienta esencial para el aprendizaje a lo largo de toda la vida y el desarrollo sostenible. Entre sus hitos normativos más destacados se encuentran compromisos internacionales como la Proclamación de Alejandría (2005), la Declaración de Fez (2011), la Declaración de Moscú (2012) y la Declaración de Seúl (2020), las cuales han servido para situar la alfabetización en el centro de las agendas de políticas públicas mundiales.

Complementando este marco normativo, el desarrollo del Currículum de AMI para educadores (Wilson *et al.*, 2011) proporciona un esquema modular que facilita la integración de estas competencias tanto en la educación formal como en la no formal. Asimismo, la creación de la Alianza AMI-GAPMIL de la UNESCO (2013) y la publicación de las Directrices Estratégicas y de Políticas sobre AMI en ese mismo año, han sido fundamentales para fomentar la cooperación internacional y el diseño de planes nacionales de acción (Grizzle *et al.*, 2013).

En el contexto regional, la Unión Europea y el Consejo de Europa han integrado la alfabetización mediática como un componente fundamental de los derechos humanos y la seguridad digital. Un pilar jurídico esencial ha sido la Directiva de Servicios de Comunicación Audiovisual (2018), la cual establece la obligación legal de los Estados miembros de promover el desarrollo de estas capacidades en sus territorios. Por su parte, el Consejo de Europa ha impulsado recomendaciones críticas, como la de 2018 sobre el pluralismo mediático y la transparencia de la propiedad de los medios, además de la publicación de herramientas pedagógicas como el *Internet Literacy Handbook*, cuya edición revisada (Richardson *et al.*, 2017) ofrece hojas de ruta para que familias y educadores naveguen el entorno digital de forma ética y segura. Recientemente, el Observatorio Europeo de Medios Digitales (EDMO) ha publicado en octubre de 2024 directrices para el desarrollo, ejecución y evaluación de iniciativas de alfabetización efectivas, diseñadas específicamente para combatir el fenómeno de la desinformación en el ecosistema europeo.

El sustento institucional también se manifiesta a través de un enfoque basado en la evidencia, mediante programas de mapeo, financiación y proyectos de investigación de gran escala. El Observatorio Europeo del Audiovisual realizó en 2016 un mapeo sistemático de las prácticas de AMI en la UE-28 (Capello, 2017), el cual permitió categorizar cientos de proyectos significativos fuera del ámbito escolar. Unos años antes, iniciativas como el proyecto EMEDUS habían también analizado de manera exhaustiva la inclusión de la alfabetización en los currículos de 27 países de la UE y en grupos en riesgo de exclusión (Hartai *et al.*, 2014). Estos esfuerzos de investigación se han visto respaldados por esquemas de financiación transnacionales.

Finalmente, la consolidación de la AMI se apoya en la labor de reguladores nacionales y centros de conocimiento con mandatos específicos. Autoridades de referencia como Ofcom en el Reino Unido (bajo la Ley de Comunicaciones de 2003) y la *Broadcasting Authority of Ireland* (BAI), que publicó su Política de Alfabetización Mediática en 2016, han liderado la investigación y promoción de estas capacidades bajo un deber estatutario. En otras regiones europeas, la creación de organismos especializados ha permitido una coordinación eficiente de las acciones para toda la población; ejemplos destacados incluyen el establecimiento del CSEM en Bélgica (2008) y el centro Mediawijs.be en Flandes (2013), los cuales actúan como nodos de innovación pedagógica que garantizan que la alfabetización mediática sea un derecho accesible desde la infancia hasta la tercera edad. En el caso de España, el Comité que recibió el encargo del Gobierno de elaborar recomendaciones para asegurar entornos digitales seguros para infancia y adolescencia, identifica como esencial, también la alfabetización mediática (Ministerio de Juventud e Infancia, 2024).

3.2. La integración de la alfabetización mediática en los currículos educativos

La aspiración de la alfabetización mediática, en su afán por dotar a la ciudadanía de habilidades y conocimientos para habitar un contexto mediático que crece en complejidad, ha estado vinculada a su inserción en los currículos educativos. Esta incorporación presenta una notable diversidad de enfoques curriculares, que reflejan diferencias en las prioridades políticas, las tradiciones pedagógicas y los modelos de gobernanza educativa de cada contexto nacional.

La creciente digitalización de la comunicación y el acceso masivo a contenidos en línea han transformado el contexto en el que los adolescentes buscan, consumen e interpretan la información. En este escenario, caracterizado por la abundancia de fuentes y la rápida circulación de contenidos de calidad muy desigual, resulta imprescindible desarrollar competencias que permitan analizar críticamente los mensajes mediáticos. Ello implica valorar la fiabilidad de las fuentes, identificar estrategias de persuasión, detectar posibles sesgos y diferenciar la información veraz de la desinformación y otras formas de contenido engañoso. Por este motivo, la alfabetización mediática se considera hoy una competencia clave para promover un uso crítico y responsable de los medios, favorecer la toma de decisiones fundamentadas y fortalecer la participación de los jóvenes en la vida democrática (Hobbs, 2010; Potter, 2019), lo que explica su interés por encontrar el mejor acomodo posible en los currículos educativos. La relevancia de este enfoque desde una perspectiva evolutiva está respaldada por un amplio conjunto de evidencias empíricas. Diversas investigaciones han mostrado que los programas de alfabetización mediática contribuyen de manera consistente a mejorar el conocimiento sobre los medios, las habilidades de análisis crítico y determinadas actitudes e intenciones conductuales en distintos contextos educativos. En esta línea, el metaanálisis de Jeong *et al.* (2012) evidenció que las intervenciones en alfabetización mediática favorecen significativamente la capacidad de los estudiantes para evaluar de forma crítica los contenidos mediáticos. Además, sus resultados sugieren que estos programas alcanzan una mayor eficacia cuando se implementan desde edades tempranas y se mantienen de forma continuada a lo largo del desarrollo.

Aunque existe un consenso creciente sobre la necesidad de desarrollar competencias para analizar críticamente los ecosistemas informativos digitales, los mecanismos mediante los cuales estas competencias se integran en el currículo varían considerablemente. En términos generales, es posible identificar cuatro modelos predominantes: la integración transversal en todas las áreas del currículo, la creación de asignaturas específicas, los modelos descentralizados de implementación y los enfoques supranacionales basados en la cooperación regional.

El modelo de integración transversal, representado de forma paradigmática por Finlandia, concibe la alfabetización mediática como una competencia transversal que debe desarrollarse a lo largo de toda la trayectoria educativa y en múltiples disciplinas. En este enfoque, con base en una ley de 2014, las competencias relacionadas con el análisis crítico de la información, la comprensión de los procesos de producción mediática y la evaluación de la credibilidad de las fuentes se trabajan de manera contextualizada en materias como Historia, Matemáticas, Lengua o Artes Visuales. Esta

aproximación responde a una concepción de la alfabetización mediática estrechamente vinculada a la formación de una ciudadanía democrática, evitando que estas competencias se perciban como contenidos aislados o exclusivamente tecnológicos (Kupianen, 2019).

Un segundo modelo corresponde a aquellos sistemas educativos que optan por institucionalizar la alfabetización mediática mediante una asignatura específica y evaluable (Duncan *et al.*, 1996). La provincia canadiense de Ontario constituye uno de los ejemplos más consolidados de este enfoque, al incorporar formalmente la educación mediática dentro del currículo de Lengua Inglesa desde 2013, y actualizada en 2023. La creación de una materia obligatoria proporciona mayor visibilidad curricular, facilita el desarrollo de materiales didácticos específicos y favorece la formación especializada del profesorado. No obstante, algunos autores han señalado que este modelo también puede limitar la integración interdisciplinar de las competencias mediáticas si su enseñanza queda circunscrita a un único espacio curricular.

El modelo descentralizado, característico de Estados Unidos, presenta una realidad considerablemente más heterogénea (Hobbs, 2017). La ausencia de una política educativa federal en materia de alfabetización mediática ha dado lugar a una implementación desigual entre estados y distritos escolares. Mientras algunos estados, como California (2024), Nueva Jersey (2023) o Illinois (2021), han aprobado legislación específica para incorporar estas competencias en la educación obligatoria, otros mantienen una presencia limitada o inexistente en sus currículos. Esta diversidad normativa ofrece oportunidades para la innovación local, pero también genera importantes desigualdades en el acceso de los estudiantes a una formación sistemática en alfabetización mediática, condicionada por factores como la financiación educativa, la disponibilidad de recursos y la capacitación docente.

En América Latina, la alfabetización mediática ha experimentado un notable crecimiento durante la última década, impulsada por la expansión de los entornos digitales, la preocupación por la desinformación, la necesidad de reducir las brechas digitales y el fortalecimiento de la ciudadanía democrática. No obstante, su grado de institucionalización continúa siendo desigual. Aunque algunos países han incorporado competencias relacionadas con la alfabetización mediática en políticas de educación digital, programas de formación docente o estrategias nacionales de transformación digital, la integración sistemática de la alfabetización mediática en los currículos escolares y en las políticas públicas sigue siendo limitada. En consecuencia, buena parte de las iniciativas son promovidas por universidades, organismos reguladores, medios públicos, organizaciones de la sociedad civil y organismos internacionales, especialmente la UNESCO, más que por políticas educativas consolidadas y sostenidas en el tiempo (Grizzle *et al.*, 2013; González, 2024).

El reciente mapeo de iniciativas de alfabetización mediática e informacional en Iberoamérica elaborado por la UNESCO pone de manifiesto la existencia de un ecosistema creciente de proyectos desarrollados por administraciones públicas, instituciones académicas y organizaciones sociales. Sin embargo, el informe también identifica importantes desafíos relacionados con la fragmentación de las iniciativas, la escasa coordinación institucional, las desigualdades territoriales y la ausencia de estrategias nacionales que garanticen un acceso equitativo a la alfabetización mediática a lo largo de la vida. Estos resultados sugieren que el principal reto para la región ya no consiste únicamente en promover nuevas iniciativas, sino en avanzar hacia políticas públicas integrales que consoliden la alfabetización mediática como un componente estructural de los sistemas educativos y de las estrategias de aprendizaje permanente (UNESCO, 2024).

Finalmente, la Unión Europea representa un modelo de cooperación supranacional orientado a promover marcos comunes de competencias y a fortalecer la resiliencia democrática frente a los desafíos del entorno digital. Quizá el desarrollo del marco *DigComp*, que incluye la alfabetización mediática en un contexto digital, supone una de las aportaciones más relevantes al dejar claro que la formación del profesorado es esencial, y debe ser medible (Vuorikari *et al.*, 2023). A través de otras iniciativas impulsadas por la Comisión Europea, como el Observatorio Europeo de los Medios de Comunicación Digitales (EDMO), se fomenta la colaboración entre instituciones académicas, organismos públicos y organizaciones de verificación de información para desarrollar

investigaciones, recursos educativos y estrategias compartidas frente a fenómenos como la desinformación, los sistemas algorítmicos de recomendación, la inteligencia artificial generativa o los contenidos sintéticos. Más que establecer un currículo homogéneo, este enfoque pretende generar un marco común de referencia que pueda ser adaptado por los distintos sistemas educativos nacionales.

La comparación de estos modelos pone de manifiesto que no existe una única estrategia para incorporar la alfabetización mediática en la educación formal. Mientras los enfoques transversales favorecen la integración de estas competencias en múltiples contextos de aprendizaje, los modelos basados en asignaturas específicas garantizan una mayor presencia curricular y una evaluación más sistemática. Por su parte, los sistemas descentralizados ofrecen flexibilidad para la innovación, aunque con el riesgo de incrementar las desigualdades territoriales, mientras que las iniciativas supranacionales buscan armonizar objetivos y competencias sin sustituir la autonomía de los sistemas educativos nacionales. En conjunto, estas experiencias internacionales evidencian que la eficacia de las políticas de alfabetización mediática depende no solo del diseño curricular adoptado, sino también de factores estructurales como la formación docente, la disponibilidad de recursos educativos y la existencia de mecanismos estables de evaluación e implementación.

4. La alfabetización mediática como respuesta a los desafíos contemporáneos

Sería injusto, sin duda, limitar los motivos del auge de la alfabetización mediática solo a su posible papel en la lucha contra la desinformación. Son varios los desafíos contemporáneos para los que esta capacitación de la ciudadanía puede ser una respuesta útil y constructiva, que implique sociedades más resilientes.

La plataformización y la transformación del ecosistema mediático (Bennet & Livingston, 2025), a consecuencia de la digitalización, ha experimentado una metamorfosis radical, pasando de un modelo de comunicación tradicional de "uno a muchos" hacia un paradigma de "par a par" facilitado por la digitalización de voz, imagen y sonido. Esta transformación se define por la convergencia mediática (Jenkins, 2006), donde el contenido fluye de manera fluida entre diversas pantallas y dispositivos, convirtiendo a los usuarios en "prosumidores" que no solo consumen, sino que también producen y distribuyen información masivamente (Ritzer & Jurgenson, 2010). En este nuevo escenario, las compañías de comunicación digital han dejado de ser meras plataformas pasivas para convertirse en agentes con un papel activo en la edición y curaduría de contenidos a través de la priorización algorítmica. Esta dependencia de las plataformas para el acceso a noticias e interacción social ha alterado las formas en que la ciudadanía entiende el mundo y se relaciona con los demás.

En segundo lugar, la integración de la Inteligencia Artificial (IA) y los algoritmos en las plataformas digitales ha creado una nueva capa de mediación que actúa como un poderoso "gatekeeper" o guardián del flujo informativo (Beer, 2017; Gillespie, 2014). Estos sistemas automáticos procesan grandes volúmenes de datos para predecir comportamientos y personalizar la experiencia del usuario, lo que a menudo ocurre sin que este sea plenamente consciente de la vigilancia masiva o de los intentos de manipulación conductual. La IA también ha facilitado la creación de contenidos sintéticos altamente sofisticados, como los *deepfakes* o ultrafalsos, que desafían la capacidad humana para distinguir la realidad de la ficción. En este contexto, existe el riesgo de que la toma de decisiones humana se vea reducida a una mera aceptación pasiva de las recomendaciones algorítmicas, lo que socava la autonomía individual y la voluntad humana (Chesney & Citron, 2019).

En tercer lugar, el diseño algorítmico de las redes sociales tiende a favorecer la creación de "burbujas de filtro" y "cámaras de eco", universos cerrados donde solo se recibe información que refuerza las creencias previas del individuo. Este fenómeno fomenta la polarización social, dificultando el debate plural y la cohesión necesaria para una democracia saludable (Kotter, 2019).

Frente a estos riesgos, surge la necesidad de promover una ciudadanía digital activa, definida como un conjunto de derechos y responsabilidades para actuar de forma ética, segura y responsable en el entorno en línea. La alfabetización mediática emerge como el "tercer pilar" de los derechos de comunicación, empoderando a las personas para que participen críticamente en la esfera pública, protejan su privacidad y exijan transparencia y rendición de cuentas a los operadores de algoritmos.

Por último, y en el marco de la ya mencionada desinformación, ciertos grupos sociales, como las personas mayores y los jóvenes, presentan una mayor susceptibilidad ante estas amenazas debido a brechas en sus competencias de alfabetización mediática o al uso de técnicas de manipulación emocional diseñadas para disparar respuestas irracionales (Sádaba *et al.*, 2023). Además, la convergencia mediática agrava el problema, ya que cuando un usuario recibe un mensaje falso por redes sociales y lo encuentra reforzado en otros canales, se produce un efecto de confirmación que aumenta su verosimilitud (Martínez-Costa *et al.*, 2021).

5. Retos para el desarrollo científico del campo

Los retos que afronta la alfabetización mediática en el futuro se presentan como una amalgama compleja de dimensiones tecnológicas, éticas y demográficas que exigen un cambio de paradigma en la formación ciudadana.

Uno de los desafíos más apremiantes es la transición de una alfabetización centrada en contenidos a una "alfabetización algorítmica". En un entorno donde las plataformas digitales actúan como editores activos a través de la priorización algorítmica, la ciudadanía debe comprender cómo estos sistemas curan su realidad (Veldhuis *et al.*, 2025). El reto futuro no consiste solo en aprender a usar las herramientas, sino en desentrañar la lógica de sistemas tecnológicos a menudo opacos, donde la toma de decisiones automatizada puede ocultar sesgos, discriminar indirectamente y erosionar la autonomía humana. La alfabetización mediática debe capacitar a los usuarios para exigir una transparencia efectiva que permita la rendición de cuentas de los proveedores de tecnología.

El auge de la inteligencia artificial plantea el reto de navegar en una era "pos-verdad", donde la creación de contenidos sintéticos, como los ultrafalsos, desafía la capacidad humana para distinguir lo real de lo fabricado. El futuro de la alfabetización mediática requiere integrar conocimientos de ciencias forenses digitales y teorías de sesgos cognitivos para contrarrestar la asimilación de falsedades impulsada por la emoción y la heurística. La alfabetización mediática debe evolucionar hacia un modelo de co-responsabilidad ciudadana, donde el individuo no es un receptor pasivo, sino un agente activo capaz de auditar la veracidad de la información en ecosistemas saturados.

La alfabetización mediática del futuro debería ser intrínsecamente inclusiva, abordando la "invisibilidad" de grupos como las personas mayores en las estadísticas de competencia digital. Existe el riesgo de que la transformación digital acelere las desigualdades sociales si no se adoptan enfoques de aprendizaje permanente que reconozcan a los adultos mayores no como sujetos vulnerables, sino como "seniors valiosos" con derechos de participación plenos. El desafío radica en crear redes de difusión de AMI que superen el ámbito escolar para llegar a todas las etapas de la vida, fomentando la solidaridad intergeneracional y el diseño de servicios digitales amigables con la edad.

Finalmente, la AMI enfrenta el reto institucional de integrarse de manera transversal en los currículos educativos y en las políticas nacionales de forma sostenible y escalable. Un obstáculo crítico es la falta de marcos de evaluación estandarizados que permitan medir con rigor el impacto real de las intervenciones en la resiliencia ciudadana. Los futuros proyectos deben alejarse de enfoques de "talla única" para adaptarse a las sensibilidades de cada comunidad, promoviendo no solo habilidades técnicas, sino también capacidades creativas y cívicas que fortalezcan el pluralismo mediático y la democracia frente a la polarización.

6. Una agenda de investigación para la próxima década

Para desarrollar una agenda de investigación sólida sobre alfabetización mediática, es necesario transitar de un enfoque centrado puramente en el contenido hacia uno que aborde la complejidad del contexto y de los sistemas tecnológicos y sociales.

A continuación, se proponen varias líneas prioritarias de investigación que buscan convertir a la alfabetización mediática en una capacidad cívica crítica que permita a las personas no solo "usar" la tecnología, sino auditarla y exigir responsabilidades a sus operadores.

Una línea prioritaria debe centrarse en la gobernanza algorítmica y los derechos humanos, investigando cómo la opacidad tecnológica de los sistemas de toma de decisiones automatizada afecta la autonomía individual y el pluralismo mediático. En este punto es tan relevante la alfabetización sobre los algoritmos como la dimensión ética de su uso. Mientras que la alfabetización algorítmica responde a la pregunta de cómo funcionan los algoritmos y cómo afectan a las decisiones de las personas y al ecosistema informativo, la ética aborda cómo deberían diseñarse y utilizarse estos sistemas para que su impacto sea justo, transparente y socialmente responsable. Ambas dimensiones son complementarias: comprender los algoritmos es una condición necesaria para ejercer un juicio crítico sobre ellos, pero ese conocimiento debe ir acompañado de una reflexión ética que oriente su uso y gobernanza (Veldhuis *et al.*, 2025; Cox, 2024). Por eso es imperativo analizar cómo variables aparentemente neutras actúan como *proxies* que generan discriminación indirecta, y evaluar el impacto real de las "cámaras de eco" y los social bots en la formación de la opinión pública y, más en concreto, en los procesos electorales (Rossini *et al.*, 2026). Esta investigación debe fundamentar modelos de "transparencia efectiva" que permitan a la ciudadanía auditar los criterios de priorización y moderación de las plataformas digitales. Este es precisamente uno de los argumentos principales de la primera encíclica de León XIV, *Magnifica Humanitas*, que ha suscitado un enorme consenso.

Paralelamente, debería profundizarse en la dimensión cognitiva y psicológica del desorden de la información, explorando cómo los sesgos cognitivos, las heurísticas y las respuestas emocionales ante el miedo o la ansiedad facilitan la asimilación de contenidos falsos (Pennycook & Rand, 2021). Resulta crucial evaluar la eficacia de la metacognición como una herramienta de defensa cívica y determinar si las metodologías de verificación actuales logran cambios de comportamiento sostenibles en el tiempo. Asimismo, es necesario avanzar hacia la equidad digital, corrigiendo la invisibilidad estadística de grupos como las personas mayores y diseñando modelos de aprendizaje intergeneracional que transformen el paradigma de la vulnerabilidad por el de la ciudadanía activa y valiosa.

La agenda de investigación debe alejarse definitivamente de los enfoques universalistas para priorizar la atención a grupos históricamente invisibilizados en las estrategias de alfabetización. Una línea de acción fundamental consiste en subsanar el "vacío estadístico" que afecta a las personas mayores, quienes frecuentemente son excluidas de los grandes sondeos de competencia digital y de las métricas de capital humano. Resulta imperativo que la investigación impulse un cambio de paradigma que deje de considerar al adulto mayor como un mero "sujeto vulnerable" y lo reconozca como un "senior valioso" con derechos plenos de participación y autonomía en la era digital, en la línea de la competencia para toda la vida propuesta por Austin y Domgaard (2024).

En este sentido, es necesario evaluar con rigor el impacto de modelos de aprendizaje intergeneracional donde los jóvenes actúan como tutores digitales de los mayores, transformando la educación en un proceso de responsabilidad social compartida. La agenda debe profundizar también en el potencial de los medios, y de los comunitarios especialmente, como laboratorios de alfabetización descentralizados. Estos espacios son los más capacitados para atender las necesidades comunicativas específicas de las minorías étnicas y las personas con discapacidad, empoderándoles para producir sus propios contenidos, combatir estereotipos y participar de manera profesional en el debate público.

Finalmente, la profesionalización de la disciplina requiere una innovación pedagógica fundamentada en marcos de evaluación estandarizados e indicadores clave de desempeño que permitan medir con rigor el impacto de las intervenciones (Arke & Primarck, 2009). La investigación debe orientarse hacia el diseño de tecnologías bajo principios de ética por diseño, y la integración de la alfabetización mediática como un proceso de aprendizaje permanente que trascienda el aula escolar. Al situar la alfabetización como el tercer pilar de los derechos de comunicación, esta agenda busca dar a las personas la capacidad para que no solo utilicen la tecnología, sino que exijan una rendición de cuentas sistemática a sus operadores, garantizando así la preservación de la agencia humana en una sociedad cada vez más automatizada.

7. Conclusiones

El notable desarrollo académico de la alfabetización mediática en los últimos años ha coincidido con un inusitado interés que ha despertado en organismos e instituciones de todo tipo y perfil. La rápida y generalizada digitalización, que ha reducido el papel de intermediación de los medios de comunicación, y el fenómeno creciente de la desinformación, hacen temer por la vulnerabilidad de la ciudadanía ante un escenario donde el control sobre los contenidos que se generan y difunden resulta muy complejo. La alfabetización mediática, que refuerza la capacidad de las personas no solo para hacer frente a los desórdenes informativos, sino también para generar hábitos de participación ciudadana positivos, es una candidata idónea para reforzar la resiliencia democrática de las sociedades contemporáneas.

Sin embargo, el campo académico se encuentra con algunos retos que debe resolver, o al menos debatir, si quiere seguir contribuyendo de manera positiva a la integración de esta alfabetización en las soluciones institucionalizadas. El más relevante es el conceptual, que si bien entendiendo la lógica diversidad de perspectivas y pareceres, debería conducir a una delimitación más precisa de los términos en uso o, al menos, como sugiere Potter (2022), a la definición exacta de a qué se refieren. Solo desde esta unidad o armonía conceptual será posible que la respuesta que están ansiosas de proveer los organismos internacionales pueda enriquecerse con contribuciones académicas.

La creciente complejidad de los ecosistemas mediáticos ha convertido la alfabetización mediática en un campo de investigación y de intervención marcadamente interdisciplinar, en el que convergen aportaciones procedentes de la educación, la psicología, la sociología, las ciencias de la información, la informática, el derecho o la filosofía. Sin embargo, esta apertura disciplinar no implica la pérdida de su identidad como objeto de estudio propio de la comunicación (Livingstone *et al.*, 2008). Al contrario, la interdisciplinariedad responde a la necesidad de comprender fenómenos comunicativos cada vez más complejos, sin alterar el hecho de que el núcleo de la alfabetización mediática continúa siendo el análisis crítico de los procesos de producción, circulación, interpretación y uso social de los mensajes y de los sistemas de comunicación.

Desde esta perspectiva, la comunicación proporciona el marco teórico que permite comprender cómo se configuran los ecosistemas mediáticos, cómo se construye la credibilidad de la información, cómo operan las dinámicas de representación y persuasión, cómo influyen las plataformas digitales y los algoritmos en la circulación de contenidos y cómo se relacionan estos procesos con la ciudadanía democrática (Mihailidis, 2019; Potter, 2019). La incorporación de nuevas dimensiones, como la alfabetización algorítmica, la alfabetización en inteligencia artificial o la ética digital, no desplaza este objeto de estudio, sino que amplía el campo de análisis hacia nuevas formas de comunicación mediada tecnológicamente. En este sentido, más que diluir el papel de la comunicación, la transformación digital refuerza su relevancia para comprender las implicaciones sociales, culturales y políticas de los nuevos entornos comunicativos.

No se puede dejar de mencionar la importancia y la necesidad acuciante de que esta alfabetización tenga una clara dimensión y perspectiva ética. La dimensión ética de la alfabetización mediática trasciende el conocimiento técnico sobre los medios o los algoritmos. Implica desarrollar la

capacidad de reflexionar críticamente sobre las consecuencias sociales de la comunicación digital, ejercer una participación libre y responsable y tomar decisiones fundamentadas en valores como la transparencia, la equidad, la rendición de cuentas y el respeto por los derechos de todas las personas (Hobbs, 2021; Mihailidis, 2019; Cox, 2024; Veldhuis *et al.*, 2025).

La encrucijada en la que se encuentra la alfabetización mediática puede marcar el paso definitivo hacia su consolidación, aceptación y desarrollo en currículos educativos y otras acciones dirigidas a la población en general, o bien a una torre de Babel ininteligible. La responsabilidad a la que se enfrenta hace imprescindible poner el bien común por encima de diferencias que, sin duda, pueden ser resueltas con flexibilidad y creatividad.

8. Contribución

La autora confirma que es la única responsable de lo siguiente: concepción y diseño del estudio, recopilación de datos, análisis e interpretación de los resultados y preparación del manuscrito.

9. Financiamiento

Este artículo forma parte de los resultados del proyecto de investigación “La Alfabetización Mediática en Educación Primaria. Cómo trabajar la aptitud crítica de las niñas y los niños para fomentar un entorno digital seguro” (PID2024-159107OA-I00) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Referencias

- AlArke ET, Primack BA. Quantifying media literacy: development, reliability, and validity of a new measure. *EMI Educ Media Int.* 2009 Mar 1;46(1):53-65. <https://doi.org/10.1080/09523980902780958>. PMID: 21572920; PMCID: PMC3092308.
- Association for Media Literacy. (2012). *Media education in Canada*. <https://aml.ca/media-education-in-canada/>
- Aufderheide, P. y Firestone, Ch. M (1993). *Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Aspen Inst., 1993.n <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365294.pdf>
- Austin, E. W., & Domgaard, S. (2024). The media literacy theory of change and the message interpretation process model. *Communication Theory*, 34(4), 167–177. <https://doi.org/10.1093/ct/qtae018>
- Beer, D. (2017). The social power of algorithms. *Information, Communication & Society*, 20(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1216147>
- Bennett, W. L., and Livingston, S. (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, W. L.; Livingston, S. (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>
- Broadcasting Authority of Ireland. (2016). *Media literacy policy*. <https://goo.su/Knm9>
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- California Legislature. (2024). *Senate Bill No. 830: Media literacy instruction*. <https://leginfo.ca.gov>; https://calmatters.digitaldemocracy.org/bills/ca_201720180sb830
- Cappello, M. (Ed.). (2017). *Mapping of media literacy practices and actions in EU-28*. European Audiovisual Observatory. <https://rm.coe.int/1680783500>
- Casero-Ripollés, A., Alonso-Muñoz, L.; Moret-Soler, D. (2025). Spreading False Content in Political Campaigns: Disinformation in the 2024 European Parliament Elections. *Media and Communication*, 13, 9525. <https://doi.org/10.17645/mac.9525>

- Chesney, R., & Citron, D. K. (2019). Deep fakes: A looming challenge for privacy, democracy, and national security. *California Law Review*, 107(6), 1753–1820. <https://doi.org/10.15779/Z38RV0D15J>
- Cho H, Cannon J, Lopez R, Li W. (2022) Social media literacy: A conceptual framework. *New Media & Society*, Feb;26(2):941-960. <https://doi.org/10.1177/14614448211068530>.
- Consejo de Europa. Comité de Ministros (2018, 7 de marzo). Recomendación CM/Rec (2018)1 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre el pluralismo mediático y la transparencia de la propiedad de los medios. https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=0900001680790e13
- Cotter, K. (2019). Playing the visibility game: How digital influencers and algorithms negotiate influence on Instagram. *New Media & Society*, 21(4), 895–913. <https://doi.org/10.1177/1461444818815684>
- Cox, A. (2024). Algorithmic literacy, AI literacy and responsible generative AI literacy. *Journal of Web Librarianship*, 18(3), 93–110. <https://doi.org/10.1080/19322909.2024.2395341>
- Duncan, B., D'Ippolito, J., Macpherson, C., & Wilson, C. (Eds.). (1996). *Mass media and popular culture: Version 2*. Harcourt Brace.
- Erguney, M.; Sádaba, Ch. (2025) Democratic Reflexes (in the EU, Spain and Türkiye): How Defensive and Militant Logics Shape Anti-Disinformation Policies. *Desde El Sur*, 17(4), e0082. <https://doi.org/10.21142/DES-1704-2025-0082>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2022). *Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c6f4bf72-63a8-11f1-9b18-01aa75cd71a1>
- European Commission. (2018). Tackling online disinformation: a European Approach. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0236&from=EN>.
- European Digital Media Observatory. (2024). *EDMO guidelines for effective media literacy initiatives*. <https://edmo.eu/areas-of-activities/media-literacy/raising-standards-the-edmo-guidelines/>
- Ferrara, E. (2017). Disinformation and social bot operations in the run up to the 2017 French presidential election. *First Monday*, 22(8). <https://doi.org/10.5210/fm.v22i8.8005>
- Ferrés, Joan; Piscitelli, Alejandro (2012). "Media competence. Articulated proposal of dimensions and indicators" [La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores]. *Comunicar*, v. XIX, n. 38, pp. 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Finnish National Agency for Education. (2014). National core curriculum for basic education 2014. Finnish National Agency for Education. <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education>
- Frau-Meigs, D. (2024). Algorithm Literacy as a Subset of Media and Information Literacy: Competences and Design Considerations. *Digital*, 4(2), 512-528. <https://doi.org/10.3390/digital4020026>
- Frau-Meigs, D., O'Neill, B., Soriani, A., & Tomé, V. (Eds.). (2017). *Public policies in media and information literacy in Europe: Cross-country comparisons*. Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Garro-Rojas, L. (2020). *Alfabetización mediática en América Latina: Revisión de literatura, temas y experiencias*. *Educación*, 44(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37708>
- Gillespie, Tarleton, 'The Relevance of Algorithms', in Tarleton Gillespie, Pablo J. Boczkowski, and Kirsten A. Foot (eds), *Media Technologies: Essays on Communication, Materiality, and Society* (Cambridge, MA, 2014; online edn, MIT Press Scholarship Online, 18 Sept. 2014), <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262525374.003.0009>
- González, R. M. (2024). *Challenges for media and information literacy (MIL) policies in Latin America and the Caribbean*. *Journal of Latin American Communication Research*, 12(2), 5–10. <https://doi.org/10.55738/journal.v12i2p.5-10>
- Grizzle, A., Moore, P., Dezuanni, M., Asthana, S., Wilson, C., Banda, F., & Onumah, C. (2013). *Media and information literacy: Policy and strategy guidelines*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225606>
- Hall, S. (1973). *Encoding and Decoding in the Television Discourse*. Centre for Cultural Studies, University of Birmingham.
- Hartai, L. (ed.) (2014). *EMEDUS: Final report. European Media Literacy Education Study*. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://eavi.eu/wp-content/uploads/2017/02/Media-Education-in-European-Schools-2.pdf>
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. Aspen Institute.

- Hobbs, R. (2017). *Create to learn: Introduction to digital literacy*. Wiley.
- Hobbs, R. (2021). *Media literacy in action: Questioning the media*. Rowman & Littlefield.
- Illinois General Assembly. (2021). Public Act 102-0055: *Amends the School Code (Media literacy)*. <https://www.ilga.gov/legislation/publicacts/fulltext.asp?Name=102-0055>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York University Press. <https://doi.org/10.18574/nyu/9780814743683.001.0001>
- Jeong, S.-H., Cho, H., & Hwang, Y. (2012). Media literacy interventions: A meta-analytic review. *Journal of Communication*, 62(3), 454–472. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2012.01643.x>
- Kačínová, V. y Sádaba-Chalezquer, C. (2022). Conceptualization of media competence as an "augmented competence". *Revista Latina de Comunicación Social*, 80, 21-38. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2022-1514>.
- Kupiainen, R. (2019). Media literacy in Finland. En R. Hobbs & P. Mihailidis (Eds.), *The International Encyclopedia of Media Literacy*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0147>
- León XIV, Magnifica Humanitas. (2026, 15 de mayo). *Sobre la salvaguarda de la persona humana en el tiempo de la inteligencia artificial*. Libreria Editrice Vaticana. <https://www.vatican.va/content/leo-xiv/en/encyclicals/documents/20260515-magnifica-humanitas.html>
- Livingstone, S. (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, S., Van Couvering, E., & Thumim, N. (2008). *Converging traditions of research on media and information literacies: Disciplinary and methodological issues*. En J. Coiro et al. (Eds.), *Handbook of Research on New Literacies*. Lawrence Erlbaum.
- Livingstone, Sonia (2004). "What is media literacy?". *Intermedia*, v. 32, n. 3, pp. 18-20. <http://eprints.lse.ac.uk/id/eprint/1027>
- Martínez Bravo, MC., Sádaba, Ch., Serrano-Puche, J. Fifty years of digital literacy studies: A meta-research for interdisciplinary and conceptual convergence. (2020). *Profesional De La información*, 29(4). <https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.28>
- Martínez-Costa, M. P., López Pan, F., Buslón, N., & Salaverría, R. (2023). *Nobody-fools-me perception: Influence of age and education on the overconfidence of spotting disinformation*. *Journalism Practice*, 17(10), 2084–2102. <https://doi.org/10.1080/17512786.2022.2135128>
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. Comedia Publishing Group / Routledge.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. McGraw-Hill.
- Mihailidis, P. (2019). Civic media literacies. En R. Hobbs & P. Mihailidis (Eds.), *The International Encyclopedia of Media Literacy*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0193>
- Ministerio de Juventud e Infancia. (2024). *Informe del Comité de Personas Expertas para el desarrollo de un entorno digital seguro para la juventud y la infancia*. Gobierno de España. <https://goo.su/odW3n>
- New Jersey Department of Education. (2023). *New Jersey Student Learning Standards: Comprehensive Health and Physical Education*. <https://www.nj.gov/education/standards/>
- Ontario Ministry of Education. (2023). *The Ontario curriculum, Grades 1–8: Language*. Government of Ontario. <https://www.dcp.edu.gov.on.ca/en/curriculum/elementary-language>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- Parlamento del Reino Unido. (2003). *Communications Act 2003 (c. 21)*. <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2003/21/contents>
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. (2018, 14 de noviembre). Directiva (UE) 2018/1808 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de noviembre de 2018, por la que se modifica la Directiva 2010/13/UE sobre la coordinación de determinadas disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas a la prestación de servicios de comunicación audiovisual (Directiva de servicios de comunicación audiovisual), habida cuenta de la evolución de las realidades del mercado. Diario Oficial de la Unión Europea, L 303, 69–92. <https://data.europa.eu/eli/dir/2018/1808/oj>
- Pennycook, G., & Rand, D. 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>

- Potter, W. J. (2022). Analysis of definitions of medialiteracy. *Journal of Media Literacy Education*, 14(2), 27-43. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-2-3>
- Richardson, J., Milovidov, E., & Schmalzried, M. (2017). Internet literacy handbook: Supporting users in the online world (2nd ed.). *Council of Europe*. <https://rm.coe.int/internet-literacy-handbook/1680766c85>
- Ritzer, G., & Jurgenson, N. (2010). Production, consumption, prosumption: The nature of capitalism in the age of the digital "prosumer". *Journal of Consumer Culture*, 10(1), 13-36. <https://doi.org/10.1177/1469540509354673>
- Rossini, P., Mont'Alverne, C., & Kalogeropoulos, A. (2026). Disrupting democracy: how informational pathways and misinformation shape trust in election results. *Journal of Elections, Public Opinion and Parties*. <https://doi.org/10.1080/17457289.2026.2701896>
- Sádaba, C., & Salaverría, R. (2023). Combatir la desinformación con alfabetización mediática: análisis de las tendencias en la Unión Europea. *Revista Latina De Comunicación Social*, (81), 1-17. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2023-1552>
- Sádaba, C., & Tomé, V. (2024). Special Issue (2024) Media Literacy to Tackle Disinformation. *Observatorio (OBS*)*, 18(5). <https://doi.org/10.15847/obsOBS18520242440>
- Sádaba, C., Salaverría, R., & Bringué-Sala, X. (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>
- Tucker, J., Guess, A., Barbera, P., Vaccari, C., Siegel, A., Sanovich, S., Stukal, D., and Nyhan, B. (2018). Social Media, Political Polarization, and Political Disinformation: *A Review of the Scientific Literature*. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3144139>
- UNESCO Oficina Regional de Ciencias para América Latina y el Caribe, & Plataforma de Reguladores del Sector Audiovisual de Iberoamérica (PRAI). (2024). *Mapeo de iniciativas de alfabetización mediática e informacional en Iberoamérica – 2023*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390030>
- UNESCO, Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias (IFLA), & National Forum on Information Literacy. (2005, 9 de noviembre). Proclamación de Alejandría sobre la alfabetización informacional y el aprendizaje a lo largo de la vida. <https://repository.ifla.org/items/73a84a33-da22-41bd-bc7a-8ad12a8e3743>
- UNESCO. (2011). Declaración de Fez sobre la alfabetización mediática e informacional. <https://www.unesco.org/en/media-information-literacy/resources>
- UNESCO. (2012, 28 de junio). Declaración de Moscú sobre alfabetización mediática e informacional. <https://www.ifla.org/publications/moscow-declaration-on-media-and-information-literacy/>
- UNESCO. (2013). Marco y plan de acción de la Alianza Mundial para las Alianzas sobre Alfabetización Mediática e Informacional (GAPMIL) (Framework and Plan of Action for the Global Alliance for Partnerships on Media and Information Literacy). <https://goo.su/GrtgV>
- UNESCO. (2020, 3 de noviembre). Declaración de Seúl sobre alfabetización mediática e informacional para todos y por todos: Una defensa frente a las desinfectodermias. <https://goo.su/JeLyXS>
- UNESCO. (2021). *Media and Information Literate Citizens: Think Critically, Click Wisely! (Media and Information Literacy Curriculum for Educators and Learners)*. París: UNESCO. <https://goo.su/3x4Q8x>
- Veldhuis, A., Lo, P. Y., Kenny, S., & Antle, A. N. (2025). *Critical Artificial Intelligence literacy: A scoping review and framework synthesis*. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 43, 100708. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2024.100708>
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/115376>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. K. (2011). Currículo de alfabetización mediática e informacional para profesores. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971>
- Wuyckens, G., Landry, N., & Fastrez, P. (2022). Untangling media literacy, information literacy, and digital literacy: A systematic meta-review of core concepts in media education. *Journal of Media Literacy Education*, 14(1), 168-182. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-1-12>

