



## **Etología de la competencia mediática en la sociedad digital del siglo XXI: una revisión documental**

### **Ethology of media literacy in the twenty-first century's digital society: a literature review**

Javier González-de-Eusebio<sup>1</sup> y Fernando Tucho<sup>2</sup>

---

Fecha de recepción: 09/11/2020; Fecha de revisión: 30/06/2021; Fecha de aceptación: 01/07/2021

**Cómo citar este artículo:**

González-de-Eusebio, J., & Tucho, F. (2021). Etología de la competencia mediática en la sociedad digital del siglo XXI: una revisión documental. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 10(2), 56-80. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i2.13044>

Autor de Correspondencia: [deeusebio2017@gmail.com](mailto:deeusebio2017@gmail.com)

---

**Resumen:**

Las tecnologías de la información y la comunicación se han convertido en elementos clave para la construcción de un modelo de sociedad digital indispensable para la superación de los retos socioeconómicos planteados por la crisis sanitaria del coronavirus Covid-19. En estas coordenadas, es necesario reivindicar un concepto de competencia mediática que no sólo cubra el desarrollo de habilidades instrumentales en el uso de herramientas digitales, sino que recoja igualmente perspectivas críticas. Con este objeto, se realiza una revisión documental explorando en primer lugar el papel y repercusiones del dominio de las pantallas en una sociedad denominada del espectáculo, para proseguir con un recorrido por el desarrollo histórico de la educación mediática que nos sirva para presentar y contextualizar perspectivas relevantes desde las que se ha abordado este constructo. Por último, describimos las características que la competencia en materia de comunicación necesita en los tiempos actuales para continuar apostando por el empoderamiento de la ciudadanía en aras de la constitución de una sociedad de la información que salvaguarde valores democráticos.

**Palabras clave:** Tecnologías de la Información y la Comunicación; Medios de Información; Educación; Competencia Comunicativa.

**Abstract:**

Information and communication technologies have become key elements for the construction of a digital society model that is indispensable to overcome the socioeconomic challenges posed by the Covid-19 health crisis. In these coordinates, it is necessary to claim a concept of media competence that not only covers the development of instrumental skills in the use of digital tools, but also includes critical perspectives. With this in mind, a documentary review is carried out, first

---

<sup>1</sup> Universidad Rey Juan Carlos (España), [deeusebio2017@gmail.com](mailto:deeusebio2017@gmail.com) ;  <https://orcid.org/0000-0001-7328-0603>

<sup>2</sup> Universidad Rey Juan Carlos (España), [fernando.tucho@urjc.es](mailto:fernando.tucho@urjc.es) ;  <https://orcid.org/0000-0003-4747-0264>

exploring the role and repercussions of the dominance of screens in a society called the spectacle society, to continue with a journey through the historical development of media education that helps us present and contextualize relevant perspectives from which this construct has been addressed. Finally, we describe the characteristics that communication competence needs in current times to continue promoting the empowerment of citizens for the sake of the constitution of an information society that safeguards democratic values.

**Key Words:** Information and Communication Technologies; Information Media; Education; Communicative Competence

## 1. INTRODUCCIÓN

En julio de 2020 se presenta la Agenda España Digital 2025, cuyo principal objetivo es impulsar el proceso de transformación digital de España conforme a la estrategia digital definida por la Unión Europea. La pandemia del Covid-19 explica la aceleración experimentada en la digitalización de la sociedad en la primera mitad del año 2020, así como subraya la necesidad de aprovechar todos aquellos recursos disponibles que permitan superar los retos sociales y económicos que esta crisis sanitaria mundial ha generado. Uno de los diez ejes estratégicos sobre los que pivota la Agenda España Digital 2025 es el refuerzo de la competencia digital de la ciudadanía, tras reconocer en sus prolegómenos que los avances en lo concerniente al desarrollo de la alfabetización digital no han sido acompasados con aquellos otros desplegados con más éxito en ámbitos tales como la digitalización de la Administración o la aplicación de nuevas tecnologías en la gestión de información.

La crisis de Covid-19 ha testado la competencia mediática de la ciudadanía desde varias vertientes: por un lado, en lo referente a la comprensión y discusión de las informaciones transmitidas desde las pantallas sobre la crisis sanitaria, las cuales se han caracterizado en buena medida por un uso predominante del lenguaje de guerra, el alarmismo, el sensacionalismo y la proliferación de noticias falsas – *infodemia* (Costa-Sánchez & López-García, 2020); por otro lado, y desde un punto de vista más instrumental, el nivel de conocimiento de las habilidades mínimas necesarias para que desde la digitalización se pueda continuar a distancia actividades fundamentales de índole económico o educativo; asimismo, se ha hecho patente una vez más la importancia de continuar apostando por un consumo crítico de una tecnología que no es neutral. De forma adyacente a estas cuestiones y con grandes repercusiones para la alfabetización mediática estaría la explicitación de desigualdades sociales en la posesión de equipos e infraestructuras electrónicas.

En este texto se realiza una revisión bibliográfica amplia para reflexionar primeramente, a modo de contextualización, sobre el papel de las pantallas en la sociedad actual y sus consecuencias, analizando seguidamente la *etología* del constructo de la educación mediática desde una perspectiva histórica y teórica que nos permita evaluar posteriormente qué aspectos definen a un sujeto competente en comunicación. Por último, reivindicamos como conclusión la necesidad de no descuidar visiones críticas sobre el uso de las pantallas, las cuales deben complementar sin falta el dominio de habilidades de carácter instrumental en una sociedad que tiene en la digitalización uno de sus discursos principales.

## **2. CONTEXTO: EDUCACIÓN Y DISPOSITIVOS TIC EN UNA SOCIEDAD DEL ESPECTÁCULO**

La omnipresencia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha transformado de manera irreversible nuestra forma de trabajar, estudiar, acceder a contenidos informativos o disfrutar del tiempo libre. Empero, esta plétora de recursos de índole digital no conlleva automáticamente el desarrollo de una competencia mediática avanzada en la ciudadanía (Conde & Delgado-Ponce, 2021; Johannesen, Ogrim & Glaever, 2014). En este sentido, se podría hacer referencia a un nuevo tipo de brecha digital, que no estaría vinculado exclusivamente con la problemática relativa a la desigualdad en el acceso a la infraestructura, sino que sería observable en lo concerniente al uso eficiente de las TIC para su aplicación en aras del desarrollo personal del individuo, su comunidad, la economía y el medioambiente (Ala-Mutka, 2011; Rivas, Gálvez, Esteban & Cáceres, 2019). Deficiencias que compartirían tanto los nativos como los inmigrantes digitales, tal y como fueron apodados por Prensky (2000).

Asimismo, el binomio predominante constituido por la sociedad y la tecnología y que resulta básico para comprender nuestra relación con las pantallas “se basa en una visión tautológica, que sitúa a la tecnología como motor de cambios en la sociedad, cuyo verdadero origen tiene más que ver con factores socioeconómicos” (Tucho, Vicente-Mariño & García-de-Madariaga, 2017, p. 47). En definitiva, impera un determinismo tecnológico

que se presenta como explicación nomológica de la tecnología (Diéguez, 2005) y que, a pesar de no explicitarse, sí que figura en las referencias cotidianas que se hacen hacia el ámbito digital (Selwin, 2012; Engen, 2019).

Convivimos adicionalmente en un entorno comunicativo hipermediático, transmediático y multimodal donde está presente lo nuevo y lo viejo: cualquier ciudadano puede difundir mensajes de índole colectiva o personal al conjunto de la sociedad, pero paralelamente el poder mediático ostenta un nivel de concentración y acumulación sin precedentes (Jenkins, Clinton, Purushotma, Robinson & Weigel, 2009; Ferrés & Piscitelli, 2012; Buckingham, 2019).

En un plano cultural y completando la tesis que ya sostuviera Guy Debord (2012), Vargas Llosa (2015) proclama que vivimos inmersos en una *civilización del espectáculo* caracterizada por la entronización del entretenimiento considerado como valor máximo, lo que degenera en una banalización de la creación cultural y que a su vez tiene secuelas tales como el ejercicio de una labor periodística basada en la chismografía y el espectáculo (Serrano, 2010). Asunto que no es baladí, pues el hecho de informar «implica siempre una elaboración social de la realidad capaz de provocar la movilización – o desmovilización – social» (Bourdieu, 1997:28). La aproximación por buena parte de la ciudadanía hacia la información audiovisual como un espejo de la realidad y no como un discurso de la misma no hace sino exacerbar la relevancia de esta problemática (Ferrés, 2000a). Sumado a esto, la masificación de Internet ha generado la sobresaturación y la infoxicación del espectro comunicativo, impulsando la proliferación de informaciones sin filtrado editorial (Aguaded & Romero-Rodríguez, 2015). El comunicólogo francés Abraham Moles acuñó el término *cultura mosaico* para referirse a esta nueva realidad donde la información está compuesta por fragmentos yuxtapuestos, donde ninguna idea es importante, pero muchas tienen interés (García-Matilla, 2003).

Los procesos de cambio sociocultural impulsados por la ubicuidad de los dispositivos TIC hacen que resuenen igualmente en el campo de la educación y la comunicación las implicaciones de la metáfora de la cultura sólida y líquida desarrollada Zygmunt Bauman (2017):

La metáfora nos sugiere que el tiempo actual – su cultura digital – es un fluido de producción de información y conocimiento inestable, en constante transformación, como contraposición a la producción cultural desarrollada – principalmente en Occidente a lo largo de los siglos XIX y XX – donde primó la estabilidad e inalterabilidad de lo físico, de lo material, de lo sólido. (Area & Pessoa, 2012, p.14).

Ello ocurre en el marco de una sociedad posmoderna que para Lipovetsky (2000) no posee un proyecto histórico movilizador, no tiene ni ídolo ni tabú y que está regida por el vacío. De esta forma, la utopía basada en la construcción de una Sociedad del Conocimiento se convierte en un espejismo, que al desvanecerse muestra que en realidad nos encaminamos hacia una *Sociedad de la Ignorancia* (Breymer Innerarity & Mayos, 2012). Este proceso es promovido en buena parte por una acumulación de información ingente que genera en la población «una actitud de renuncia al conocimiento por desmotivación, por rendición, y una tendencia a aceptar de forma tácita la comodidad que nos proporcionan las visiones tópicas prefabricadas» (Breymer Innerarity & Mayos, 2012, p.26).

Impera, en definitiva, una cultura del espectáculo que se configura al priorizar la imagen como forma de expresión hegemónica, privilegiando una comunicación sensorial, dinámica, implicativa y concreta. Estas características se oponen diametralmente al anterior dominio de la tecnología de la imprenta que demanda un mayor esfuerzo cognitivo para acceder desde el referente al significado (Ferrés, 2000b). Superabundancia visual que produce que la imagen ya no sea «una mediación con el mundo sino su amalgama, cuando no su materia prima» (Fontcuberta, 2017, p.32). Todo ello trae consigo la aparición del homo videns, una criatura que mira, pero no piensa, reemplazando al homo sapiens distinguido por su capacidad para generar abstracciones (Sartori, 2012).

Este es el contexto en el que se desarrolla la educación mediática o digital, cuyo estudio se vincula a la preocupación sobre la influencia de la cultura popular difundida por los medios masivos de información y la necesidad de dilucidar cuál es el papel que las instituciones educativas han de jugar en un escenario social dominado por las pantallas donde se demandan habilidades instrumentales, pero donde también es imperativo implementar posiciones cuestionadoras.

Realizamos en los siguientes párrafos un repaso somero sobre los principales hitos que marcan la evolución histórica de la educación en materia de comunicación para comprender mejor su concepción y protagonismo en la coordinadas socioculturales y económicas contemporáneas.

### **3. HITOS EN LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN EN MATERIA DE COMUNICACIÓN**

Existe cierto consenso en concebir el volumen *Culture and Environment: The Training of Critical Awareness* (1977) de F.R. Levis y Denys Thompson publicado en 1933 como el hecho que marca a nivel internacional el inicio de la educación en materia de comunicación. Se trata de un conjunto sistematizado de propuestas diseñadas desde la convicción de que la instrucción sobre la cultura popular permite capacitar a los discentes para discriminar y resistir la influencia de los medios, ayudándoles a reconocer posteriormente el valor de la alta cultura (Buckingham, 2003).

Célestin Freinet fue uno de los primeros educadores que incorporó los medios en la escuela con la creación del periódico escolar ya en la década de 1920, favoreciendo el aprendizaje colaborativo y experiencial (Kaplún, 1997; Santaella-Rodríguez & Martínez-Heredia, 2020). Paralelamente, en 1952 el también francés Antoine Vallet desarrolla el concepto de lenguaje total, difundido en los años sesenta en América Latina por Francisco Gutiérrez, donde se enfatiza la conveniencia de que la escuela aborde la enseñanza de los nuevos medios audiovisuales (García-Matilla, 2003, 2010; Aparici & García-Matilla, 2008; 2016). Como propuesta pedagógica, el lenguaje total:

busca enfrentar críticamente al educando con los mensajes de los medios; se desarrolla y profundiza al evaluar y sistematizar la aplicación de las tres lecturas (denotativa, connotativa y estructural) así como algunos aspectos relevantes y pertinentes de la semántica y del estructuralismo. (Gutiérrez, 1990, p. 43).

Internacionalmente, Stuart Hall publica junto a Paddy Whannel (2018) *The Popular Arts* en 1964, donde se incluyen sugerencias sobre cómo organizar la enseñanza sobre los medios, especialmente el cinematográfico (Buckingham, 2003). Otro académico íncito es Len Masterman (1985), quien defiende la relevancia de la educación en materia de comunicación desde la sobresaturación informativa, la preeminencia de las pantallas en los sistemas democráticos o su papel en la difusión de imaginarios. Con una producción

académica y divulgativa sustanciosa, David Buckingham es también una figura clave para entender esta disciplina.

A nivel institucional, desde los años setenta la UNESCO comienza a interesarse en políticas de comunicación como forma de impulsar el crecimiento económico y el desarrollo de países empobrecidos (Barbas, 2012). Atención en lo comunicativo que da lugar a la consolidación de la educación mediática como campo de estudio gracias a la publicación *Media Education* (Morsy) en 1984, un documento que reflexiona sobre aspectos diversos relativos a la educación sobre las pantallas y que cuenta con la autoría de expertos internacionales (Aparici, 2010).

Un factor determinante para entender el desarrollo de la disciplina educomunicativa en Iberoamérica es la obra del pedagogo brasileño Paulo Freire, el cual promueve una educación dialógica, problematizadora, crítica, donde se diluyen los papeles del educador y el educando y que no queda anquilosada en el verbalismo, sino que demanda una actitud activa de los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Freire, 2009; 2012; Key, 2009).

Desde esta concepción *freiniana* de la educación, Antonio Pasquali y Luis Ramiro Beltrán redefinieron en América Latina el papel de la comunicación como elemento para luchar contra la desigualdad y transformar la sociedad: ambos reflexionaron acerca de la distinción entre información y comunicación<sup>3</sup>, a la vez que denunciaron una información imperante a favor del *status quo*, abogando por el fomento de la producción comunicativa y el intercambio endógeno frente a los mensajes considerados alienantes procedentes de los grandes oligopolios mediáticos vinculados a las estructuras de poder (Sánchez-Narvarte, 2014; Herrera, 2015). Siguiendo esta estela de activismo educativo y comunicativo se puede nombrar asimismo a Martín Barbero, Mario Kaplún, Rafael Roncagliolo o Rosa María Alfaro (Chaparro, 2015).

En España, las raíces de la educación mediática se encuentran en aquellos autores que escribieron libros sobre lenguaje cinematográfico en la

---

<sup>3</sup> La *información* implica unilateralidad, masifica y favorece la dominación por parte de las grandes corporaciones mediáticas. Por el contrario, la *comunicación* estimula una relación bilateral, dialógica, que permite hacer frente a las desigualdades (Sánchez-Narvarte, 2014; Chaparro, 2015).



década de los cincuenta y sesenta. En un primer estadio, la educación en materia de comunicación estuvo lastrada por una concepción pragmática de la tecnología, que se centraba en el estudio de los medios desde una visión puramente instrumental (Buitrago, García-Matilla & Gutiérrez-Martín, 2017).

Agustín García-Matilla y Roberto Aparici introdujeron en los años ochenta los estudios sobre educación mediática en la universidad española (Buitrago, García-Matilla & Gutiérrez-Martín, 2017). Paralelamente, la creciente relevancia de la educación en materia de comunicación anima la constitución de asociaciones y grupos de expertos tales como Comunicar, Aire, Apuma o Aulamedia, desde los que se han promovido la celebración de seminarios, congresos y la formación audiovisual de docentes y alumnado (Aparici & García-Matilla, 2008).

En los años ochenta y noventa, es el momento también en el que el Ministerio de Educación español comienza a incidir en el estudio de las TIC desde una perspectiva más humanística a través de programas con nombres mitológicos tales como Mercurio o Atenea (Aparici & García-Matilla, 2008) que pretendían hacer llegar la tecnología a las aulas.

Desde este punto, y de forma paralela a la creciente importancia de los dispositivos TIC en la sociedad, se comienza a implementar en los centros educativos españoles proyectos tales como el Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (PNTIC) y posteriormente, el Proyecto Aldea Global, que junto con otras iniciativas pretenden estrechar el vínculo entre la tecnología y la enseñanza. A su vez, se crean progresivamente las bases para la constitución del actual INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado) en 2012, cuyos antecesores directos son el Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado (ISFRRP) y el Instituto de Tecnologías Educativas (ITE). Con esta coyuntura, en octubre del 2012 se configura el Plan de Cultura Digital Docente, donde se identifica el reto de «incidir en la competencia digital del profesorado» (INTEF, 2017b:10). Reto al que responde la gestación del Marco Común de Competencia Digital Docente, el cual recoge institucionalmente el concepto de competencia digital o mediática docente en España y con grandes implicaciones para la formación del alumnado (Padilla-Hernández, Gámiz-Sánchez, & Romero-López, 2019). El MCCDD supone la adaptación del

Marco Europeo de Competencia Digital para el Ciudadano v2.1 (DigComp) y del Marco Europeo de Competencia Digital para Educadores (DigCompEdu) (INTEF, 2017).

Indudablemente, este proceso histórico se ha alimentado de diversos desarrollos teóricos para profundizar sobre la importancia del estudio de las pantallas y reflexionar igualmente acerca de las metodologías de enseñanza y aprendizaje adecuadas en materia de comunicación, cuestiones que la educación mediática ha dado amparo no sólo entendidas desde una perspectiva práctica, sino también de corte crítico, tal y como repasamos a continuación.

#### **4. CONSTRUYENDO EL CONCEPTO DE COMPETENCIA MEDIÁTICA**

Thomas Mann (2006) se refería a la capacidad del arte tanto para despertar a las personas como, a través de ciertas producciones, actuar como estupefaciente, anestesiando la actividad y el progreso. Reflexión aplicable al paisaje comunicativo actual y que se puede enlazar con la consideración de Umberto Eco (2006) acerca de la necesidad de realizar una serie de transmisiones didácticas encaminadas a descondicionar al público, a enseñar a no contemplar la televisión más de lo necesario, a dominar e identificar por uno mismo el momento en el que la escucha ya no es voluntaria, en la que la atención se hace hipnosis, la convicción asentimiento emotivo.

En estas coordenadas se ubica la educación mediática dedicada a promover una ciudadanía que «conoce y asume sus responsabilidades y participa activamente conforme a ellas, en todas sus dimensiones: política, económica, social, cultural» (Tucho, 2006, p. 84). Codificar y decodificar mensajes audiovisuales se ha convertido en una alfabetización elemental, equiparable a la lecto-escritura tradicional, aunque los esfuerzos dedicados a este aprendizaje hayan sido escasos, escudándose en el supuesto, reiteradamente desmentido, de que un consumo elevado de las pantallas garantiza una mayor competencia mediática dentro de la actual cultura participativa (Aguaded, 2012; Buckingham, 2019).

Una participación que se evidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual guarda similitudes con la lógica de los medios de información en el sentido de que ambas actividades implican la toma de

decisiones respecto a cómo encuadrar y comunicar los contenidos: tanto la educación como las pantallas se han caracterizado largo tiempo por ser transmisivos, basados en una concepción decimonónica del conocimiento según la cual la información fluye de un emisor a un receptor. Este paradigma se rompe en el siglo XXI donde las pantallas conviven en un espacio cada vez más interconectado, en el que la educación abraza nuevas propuestas pedagógicas dentro de un paisaje comunicativo dominado por los dispositivos TIC (López, 2014), siendo éste el terreno donde ha de trabajar la competencia mediática de la ciudadanía contemporánea.

Si la educación es *condición sine qua non* para la construcción de una democracia (Savater, 2008), la educación en comunicación es necesaria para que las personas tengan una participación activa en dicho sistema político: «la capacidad de los ciudadanos y ciudadanas para ser críticos hacia los medios de comunicación y así proveerse de una información de calidad se revela como un fundamento básico de una sociedad democrática» (Tucho, 2006:84). Desde la educomunicación se construye de este modo una ciudadanía mediática que es empoderada al reforzar su libertad, su autonomía crítica y su participación en ámbitos políticos, sociales, económicos, ecológicos e interculturales desde un buen uso de las pantallas y la tecnología comunicativa (González & Contreras-Pulido, 2014).

Las orientaciones que han guiado tradicionalmente la educación mediática han tenido o bien un carácter instrumental o no problematizador, cuyo objetivo está vinculado a la enseñanza de habilidades para el uso de los dispositivos, con un cariz apolítico y no promoviendo el activismo; o bien, una perspectiva crítica o cuestionadora, que reconoce que las pantallas desempeñan un papel protagónico en la definición de las relaciones de poder en la estructura social y por ello opta por el activismo, no siendo neutral en el análisis de textos mediáticos (López, 2014). Esta orientación puede derivar hacia un enfoque proteccionista que en las últimas décadas habría sido alentado con el advenimiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y que presenta dos temas predominantes de vigilancia: los contenidos sexuales y la violencia (Buckingham, 2019).

Desde nuestra posición, coincidimos plenamente con Gutiérrez y Tyner (2012) cuando afirman que «la educación mediática o alfabetización digital

no puede convertirse en un medio para crear consumidores y usuarios de tecnología, ni puede depender en modo alguno de los intereses comerciales de las empresas dominantes en cada momento» (p.32).

Por el contrario, la educación mediática ha de sembrar una conciencia crítica de consumo para salvaguardar la diversidad creativa y poner los medios al servicio de la ciudadanía (Chaparro, 2015; Chaparro, Espinar, El Mohammadiane & Peralta, 2020; von Felitzen, 2002). Como consecuencia, la educación sobre comunicación no se reduce a un conocimiento instrumental de los dispositivos, sino que debe motivar una reflexión profunda y sosegada sobre cómo funcionan las pantallas, los imaginarios que difunden, la forma en que los contenidos son producidos y los usos a los que sirven. En definitiva, la educación mediática exige reconocer la complejidad inherente al capitalismo digital contemporáneo (Buckingham, 2003; 2019; Tyner, 1998).

Una educación para la comunicación que debe estar constituida por diálogos de corte interdisciplinar, así como ser capaz de crear estrategias de metacomunicación que sirvan para buscar acuerdos entre cuerpos profesionales de distintos ámbitos (García-Matilla, 2003).

Mario Kaplún (1998) distinguía tres modelos pedagógicos presentes en la enseñanza en su conjunto y de caracterización de la educación mediática: 1) un modelo educativo bancario que reproduce el tipo escolástico de la clase frontal, de corte monologal, unidireccional, en el que el docente instruye y los educandos son evaluados conforme a la literalidad con que reproducen lo escuchado ; 2) un modelo que enfatiza los efectos, proveniente de la psicología conductista basado en el mecanismo de estímulos y respuestas, donde se pretende manipular a los alumnos, persuadirles para desarrollar hábitos sin suscitar la reflexión o el análisis; y finalmente, 3) un modelo que enfatiza el proceso, el cual está centrado en la persona, acorde con la educación liberadora defendida por Paulo Freire, donde la frontera entre educador y educando se diluye, un modelo en el que se forma a la persona para transformar su realidad suscitando el pensamiento y en el que la educación mediática encuentra su máxima expresión y razón de ser.

Grosso modo, una educación mediática acorde con los retos a los que se enfrenta la actual sociedad digital es aquella definida desde un campo de estudios interdisciplinar y transdisciplinar que aborda dimensiones teórico-

prácticas de la educación y la comunicación (Barbas, 2012); que es patrimonio tanto de jóvenes como de adultos y es impartida de forma lúdica, activa y participativa (Ferrés, & Piscitelli, 2012); que abandona modelos proteccionistas o defensivos y aboga por un nuevo paradigma en el que no se censura la experiencia mediática personal del alumnado, sino que se toma como punto de partida para ulteriores desarrollos (Buckingham, 2003; 2010); que es propulsora además de una alfabetización crítica, dignificante y liberadora y no se limita a la capacitación técnica en el uso de dispositivos (Gutiérrez & Tyner, 2012).

Si la educación mediática alude al proceso de enseñanza y aprendizaje en materia de comunicación, la competencia mediática o digital es su resultado, dedicando a la discusión de este concepto el siguiente epígrafe.

#### **4. LA COMPETENCIA MEDIÁTICA EN LA ERA DIGITAL**

El concepto de competencia, inicialmente vinculado al mundo laboral, se ha integrado progresivamente al terreno académico para potenciar la excelencia personal y fomentar aquellas habilidades que se dirigen a priorizar utilidades sociales y valores. De esta manera, se convierte al aprendizaje por competencias en el eje vertebrador de las reformas educativas de buena parte de los países miembro de la Unión Europea (Piscitelli & Ferrés, 2012; Chaparro, 2015) como medio para incentivar el aprendizaje a lo largo de toda la vida (Gutiérrez & Tyner, 2012).

El aprendizaje por competencias se introduce en España con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y continúa con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), configurándose de este modo las competencias clave de cada currículo (Carbonell-Alcocer & Gertrudix-Barrio, 2015). El aprendizaje basado en competencias es transversal, dinámico y tiene un carácter integral, asimismo ha de ser abordado en todas las áreas de conocimiento y por parte de toda la comunidad educativa.

Entre estas competencias básicas para el currículo figura la competencia digital, la cual es dinámica, transversal y fundamental para los procesos de aprendizaje para toda la vida (Gallego-Arrufat, Torres-Hernández & Pessoa, 2019). Se trata de un enfoque y modelo de alfabetización y

aprendizaje que pretende dar respuesta a las actuales experiencias de consumo y adquisición cultural (Area, & Pessoa, 2012).

En otras palabras, las TIC proveen formas de mediación y representación del mundo que nos rodea, así como nuevos canales para la comunicación. Estos dispositivos electrónicos son, en suma, artefactos culturales a cuya comprensión ha de dedicarse la alfabetización digital (Buckingham, 2006).

Buckingham (2006, 2019) propone un mapa conceptual para explorar la competencia digital desde cuatro puntos de interés: 1) Representación: las pantallas seleccionan una parte de la realidad incorporando de esta forma valores e ideologías en sus mensajes; 2) Lenguaje: comprensión de la lengua de los medios, conociendo su gramática y la retórica inherente a la comunicación interactiva; 3) Producción: la competencia digital exige también conocer al emisor y al receptor de los textos, así como el papel global que entidades tales como la publicidad desempeñan en la naturaleza de la información transmitida; 4) Audiencia: conocimiento no sólo del público al que se dirige la comunicación digital sino también de cómo estas personas reciben y contestan a los mensajes.

Por su parte, Kathleen Tyner (1998) distingue entre competencia instrumental o tool literacy - centrada en habilidades técnicas en el uso de las TIC- y competencia para la representación o literacy of representation, la cual explora un entendimiento de lo digital más contextualizado, valorando su posición dentro del entramado social contemporáneo.

Joan Ferrés y Alejandro Piscitelli (2012) elaboraron una propuesta de indicadores de la competencia en comunicación compuesta por seis dimensiones disgregadas cada una de ellas a su vez en un ámbito de análisis y de expresión. Esta dicotomía alude a los cambios fundamentales impulsados por la denominada como era del prosumidor, en la que todo individuo tendría a priori las mismas oportunidades de producir y difundir tanto mensajes propios como ajenos. De acuerdo con ello, las dimensiones propuestas de la competencia en medios son: lenguajes, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores, y estética.

Unido a las conceptualizaciones anteriores, Joan Ferrés, en un extenso estudio titulado *Las pantallas y el cerebro emocional* (2014), pone el acento, a

partir de los hallazgos de la neurobiología, en la importancia del cerebro emocional en nuestro consumo de medios, considerando que la competencia mediática o digital comporta además la capacidad de detectar y evaluar aquellas asociaciones ligadas a las emociones procedentes de las pantallas y desaprender aquellas inútiles o falsas. A nuestro entender, este es un enfoque fundamental para comprender el éxito de las producciones audiovisuales o la relación que mantenemos con las redes sociales y, a la vez, para poder gestionarlas más a nuestro favor y no caer en dependencias.

El estadounidense Antonio López (2014, 2021) considera por su parte que toda definición de competencia en materia de comunicación será deficiente si no incorpora el impacto medioambiental de las tecnologías de la información y la comunicación. A este respecto, López ha elaborado y testado una propuesta pedagógica que denomina Ecomedia Literacy, en la que a través de un método heurístico de enseñanza y aprendizaje llamado Ecomedia Sphere combina la educación mediática con la sostenibilidad. Un área de interés también para nuestro colectivo de investigación Impactic, que desde España incidimos en la importancia de que se considere en la concepción de la competencia digital o mediática el impacto material de las TIC, fomentando en la sociedad de la información un consumo de pantallas respetuoso con el medioambiente.

En España, la competencia digital –una de las competencias básicas de los programas educativos- se define actualmente para los profesionales de la enseñanza en el Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017) desarrollado por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) desde el Plan de Cultura Digital en la Escuela.

El MCCDD es construido a partir del trabajo realizado por organismos internacionales tales como la UNESCO (2008) y el ISTE (2008) en la primera década del siglo XXI, los cuales comienzan a explorar la conceptualización de estándares para el desarrollo de la competencia digital del profesorado. La competencia digital docente es clave, pues se considera que un docente alfabetizado en lo tecnológico es aquel que no sólo sabe usar los dispositivos y tiene un buen conocimiento de los mismos, sino que aprovecha ese bagaje

para el desarrollo de la competencia digital de los educandos (Colás-Bravo, Conde-Jiménez & Reyes-de-Cózar, 2019).

El MCCDD articula la definición de competencia digital en cinco áreas: información y alfabetización digital, comunicación y colaboración, creación de contenidos digitales, seguridad y resolución de problemas. De todo ello, destacamos que la competencia digital docente ha de tener como uno de sus objetivos principales conseguir en los profesores y profesoras un enfoque profesional basado en valores que contextualice el uso de la tecnología a través de pedagogías emergentes (Engen, 2019).

En este punto, resulta interesante recoger las razones esgrimidas por Erstad (2019) para considerar el término competencia mediática como más apropiado que su homólogo competencia digital para designar la alfabetización en medios: 1) históricamente la concepción de competencia mediática ha vinculado todo tipo de pantallas, tanto digitales como analógicas; 2) el apelativo digital puede constituir con el paso del tiempo un anacronismo para definir futuros desarrollos tecnológicos hoy desconocidos; igualmente, 3) la competencia mediática ha promovido una actitud crítica hacia los medios que no se limita a habilidades técnicas y que consideramos más acorde con las necesidades de la ciudadanía contemporánea.

En efecto, el uso del término competencia vinculado a la educación mediática no queda restringido a cuestiones de índole instrumental, sino que abarca una concepción holística en el estudio de las pantallas que es próxima a la noción alemana de Bildung (Buckingham, 2006). De alguna manera el apelativo mediático recogería una necesaria perspectiva crítica con los dispositivos TIC y sus diversos servicios, heredera del desarrollo histórico de la educación mediática, que el término digital puede poner en peligro a favor de concepciones más utilitaristas.

A modo de síntesis, en nuestra relación con las pantallas es fundamental conocer el cómo, pero también el para qué, es decir, desde un ámbito más próximo a las Humanidades debemos explorar, reflexionar sobre el papel que desempeñan las tecnologías de la información y la comunicación en nuestra sociedad y, sobre todo, a qué fines queremos que responda el aluvión de pantallas a las que estamos expuestos cotidianamente. Preguntas que la educación mediática con su carácter polifacético, y sin dejar de lado el



ámbito más práctico, intenta responder desde hace décadas dando lugar a valiosas aportaciones tales como las referidas en este texto.

## **5. CONCLUSIONES**

Las medidas de aislamiento social recomendadas por las autoridades sanitarias ante la expansión de la pandemia del Covid-19 han situado a las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento imprescindible no sólo para asegurar el buen desarrollo de actividades de índole económico, sino también para mantener relaciones sociales de ámbito público y privado. Si bien antes de esta crisis sanitaria se alentaba a la población, especialmente a aquella más joven, a restringir el uso de dispositivos tecnológicos a favor del fomento de actividades que impulsasen el contacto social y físico, los postrimerías del año 2020 potencian y reivindican esa misma tecnología, antes rehusada por los sectores intelectuales más conservadores, como único reducto para asegurar la transmisión de valores culturales en un momento donde la actividad de los escenarios educativos hegemónicos está claramente constreñida.

Una sociedad que es surcada por una información que fluye y desborda todos los canales de comunicación y que tiene en la velocidad y la fascinación que genera la imagen su culminación. Paralelamente, la diversidad de pantallas y contenidos mediáticos característica de la sociedad de la Información se presenta como garante de la diversidad y la heterogeneidad propias del siglo XXI, sin embargo, esta ilusión se desploma cuando sus productos proceden de un restringido número de empresas de medios y manufactureras que ejercen políticas empresariales cuestionables.

La educación mediática se construye históricamente como fruto de una reflexión sobre la manera en la que las instituciones educativas han de formar a la sociedad para contrapesar la influencia cultural de la industria mediática y la cultura popular derivada de la misma, a la vez que trabaja para vislumbrar vías que apuesten por un uso de las TIC que empodere a la ciudadanía en su papel de consumidores y productores de piezas audiovisuales.

Los desarrollos teóricos y prácticos que han tenido lugar en América Latina han sido fundamentales para el avance de los estudios en educación mediática, los cuales toman como base el modelo freiniano de educación dialógica, problematizadora, para seguidamente establecer como objetivo








principal la construcción de una ciudadanía mediática que asume sus responsabilidades políticas, económicas, sociales y culturales, o en otras palabras, que dispone de los conocimientos necesarios para tener una participación plena en un sistema político democrático.









El advenimiento en las últimas décadas de los dispositivos TIC parece aconsejar utilizar el apelativo de digital en vez de mediático para referirse a la competencia en materia de comunicación de la población. Nosotros, sin embargo, reivindicamos la idoneidad del término competencia mediática para aludir a la relación informada de la ciudadanía con los medios de información argumentando la capacidad del adjetivo mediático para abarcar procedimientos analógicos y digitales. Asimismo, el recorrido histórico de la educación mediática garantiza, o al menos anima, a no olvidar la implementación de una necesaria dimensión crítica en la relación con las pantallas, que en muchas propuestas educativas actuales resulta deficiente y que en las coordenadas espaciotemporales contemporáneas es casi un imperativo.

La Agenda España Digital 2025 advierte sobre deficiencias en la competencia digital de la ciudadanía y reconoce la gravedad de la situación en un momento de gran dependencia tecnológica debido a la pandemia del Covid-19. Empero, este plan se focaliza en aspectos prácticos y relega los críticos a un plano secundario o accesorio.

Desde este texto reivindicamos la importancia de continuar apostando por una educación en materia de comunicación cuestionadora, que no se conforme con la transmisión de habilidades para el uso de la tecnología. El papel imperante de las TIC en un escenario social y económico excepcional no debe dejar de lado una educación que reflexione sobre su consumo y producción desde perspectivas críticas. Consideramos que únicamente de este modo se puede alcanzar, ante una población sumergida en las pantallas, una ciudadanía verdaderamente democrática y con la madurez necesaria para utilizar los dispositivos electrónicos en aras de su crecimiento personal, la mejora social, económica y medioambiental.


## REFERENCIAS

- AGUADED, I. (2012). La competencia mediática, una acción educativa inaplazable. *Comunicar*, 19, 7-8. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-01-01> 
- AGUADED, I., & ROMERO-RODRÍGUEZ, L. (2015). Mediamorfosis y desinformación en la infoesfera: Alfabetización mediática, digital e informacional ante los cambios de hábitos de consumo informativo. *Education in the Knowledge Society* 16, 44-57. <https://doi.org/10.14201/eks20151614457> 
- ALA-MUTKA, K. (2011). *Mapping digital competence: Towards a conceptual UNDERSTANDING*. LUXEMBOURG: JRC- IPTS. <HTTPS://BIT.LY/1P477BJ>
- APARICI, R., & GARCÍA-MATILLA, A. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- APARICI, R. (2010). Introducción: la educomunicación más allá del 2.0 en Aparici, R. (coordinador) *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa. 
- APARICI, R., & GARCÍA MATILLA, A. (2016). ¿Qué ha ocurrido con la educación en comunicación en los últimos 35 años?: pensar el futuro. *Espacios en Blanco, Revista de Educación*, 26, 35-97. 
- AREA, M., & PESSOA, T. (2012) From solid to liquid: New literacies to the cultural changes of Web 2.0. *Comunicar*, 19, 13-20. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01> 
- BARBAS, Á. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de educación*, 10(14), 157-175. 
- BAUMAN, Z. (2017). *Modernidad líquida*. Madrid: FCE España.
- BREY, A., INNERARITY, D., & MAYOS, G. (2012). *Sociedad de la Ignorancia y otros ensayos*. Barcelona: Zero Factory. [http://www.ub.edu/histofilosofia/gmayos\\_old/PDF/SociedadIgnoranciaCas.pdf](http://www.ub.edu/histofilosofia/gmayos_old/PDF/SociedadIgnoranciaCas.pdf)
- BOURDIEU, P. (1997). *Sobre la televisión*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- BUCKINGHAM, D. (2003). *Media Education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity. 

- BUCKINGHAM, D. (2006). Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(4), 263–276.
- BUCKINGHAM, D. (2010). *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture*. Cambridge: Polity. 
- BUCKINGHAM, D. (2019). *The Media Education Manifesto*. Cambridge: Polity. 
- BUITRAGO, A., GARCÍA-MATILLA, A., & GUTIÉRREZ-MARTÍN, A. (2017). Perspectiva histórica y claves actuales de la diversidad terminológica aplicada a la educación mediática. *EDMETIC*, 2017, 6(2), 81-104. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.7002> 
- CARBONELL-ALCOCER, A., & GERTRUDIX-BARRIO, M. (2019). Evaluación de una intervención educativa para la alfabetización en datos mediante el uso del método científico y el aprendizaje situado. *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication*, 10(2), 213-241. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2019.10.2.6> 
- CHAPARRO, M. (2015). *Claves para repensar los medios y el mundo que habitamos: la distopía del desarrollo*. Bogotá: Ediciones desde Abajo.
- CHAPARRO, M., ESPINAR, L., EL MOHAMMADIANE, Á., PERALTA, L. (2020). *Guía de transición ecosocial y principios éticos para nuestros medios*. Madrid: Fragua. 
- COLÁS-BRAVO, P., CONDE-JIMÉNEZ, J., & REYES-DE-CÓZAR, S. (2019). El desarrollo de la competencia digital docente desde un enfoque sociocultural. *Revista Comunicar*, 63, 21-33. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-2019-02> 
- CONDE, M., & DELGADO, A. (2021). Estudio de la competencia mediática frente al impacto de los youtubers en los menores de edad españoles. *Pixel-Bit, Revista de medios y educación*, 61, 257-270. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74234> 
- COSTA-SÁNCHEZ, C., & LÓPEZ-GARCÍA, X. (2020). Comunicación y crisis del coronavirus en España. Primeras lecciones. *El profesional de la información*, 29, 3, e290304. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.04> 

DEBORD, G. (2012). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-Textos.



DIÉGUEZ, A. (2005). El determinismo tecnológico: indicaciones para su interpretación. *Argumentos de Razón Técnica*, 8, 67-87. 


ECO, U. (2006). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: TusQuets Ediciones.

ENGEN, B. K. (2019). Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales docentes. *Comunicar*, 61, 9-19.

<https://doi.org/10.3916/C61-2019-01> 

ERSTAD, O. (2010). Educating the digital generation. Exploring medial literacy for the 21st century. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 5(1), 56-72.



FERRÉS, J. (2000a). *Televisión subliminal: socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona: Paidós. 

FERRÉS, J. (2000b). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.





FERRÉS, J., & PISCITELLI, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82.

<https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08> 


FERRÉS, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona: Gedisa.











FONTCUBERTA, J. (2017). *La furia de las imágenes: Notas sobre la postfotografía*. Barcelona: Galaxia Gutenberg. 










FREIRE, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI Editores. 

FREIRE, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores. 











GALLEGO-ARRUFAT, M. J., TORRES-HERNÁNDEZ, N., & PESSOA, T. (2019). Competencia de futuros docentes en el área de seguridad digital. *Comunicar*, 61, 57-67. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-05> 

GARCÍA MATILLA, A. (2003). *Una televisión para la educación: la utopía posible*. Barcelona: Gedisa.

- GARCÍA MATILLA, A. (2010). Publicitar la educomunicación en la universidad del siglo XXI en Aparici, R. (coordinador) *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa. 
- GILSTER, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley & Sons, Inc. 
- GOZÁLVEZ, V., & CONTRERAS, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación. *Comunicar*, 42, 129-136. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-12> 
- GUTIÉRREZ, F. (1990). 20 años de lenguaje total. *Chasqui, Revista Latinoamericana de Comunicación*, 36, 42-45. 
- GUTIÉRREZ, A., & TYNER, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, 31-39. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-03> 
- HERRERA, K. (2015). Luis Ramiro Beltrán: el pensamiento comunicacional propio y emancipador en Latinoamérica rebelde 1. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 3, 125-134. <https://revistas.usc.gal/index.php/ricd/article/view/3061> 
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Intef. Enero 2017. Portal INTEF.
- INTEF (2017b). *Una breve historia de las TIC Educativas en España*. Madrid: INTEF. [https://intef.es/wp-content/uploads/2017/05/Breve\\_historia\\_TIC\\_Educativas\\_Espana.pdf](https://intef.es/wp-content/uploads/2017/05/Breve_historia_TIC_Educativas_Espana.pdf)
- JENKINS, H., CLINTON, K., PURUSHOTMA, R., ROBINSON, A., & WEIGEL, M., (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: The MacArthur Foundation. [https://www.macfound.org/media/article\\_pdfs/JENKINS\\_WHITE\\_PAPER.PDF](https://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF) 
- JOHANNESSEN, M., ØGRIM, L., & GIÆVER, T. H. (2014). Notion in motion: Teachers' digital competence. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(04), 300-312. [https://www.idunn.no/dk/2014/04/notion\\_in\\_motion\\_teachersdigital\\_competence](https://www.idunn.no/dk/2014/04/notion_in_motion_teachersdigital_competence) 

- KAPLÚN, M. (1997). De medios y fines en comunicación educativa. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 58. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i58.1120> 
- KAPLÚN, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre. 
- KEY, R. (2009). El conocimiento académico, científico y crítico en el pensamiento educativo de Paulo Freire. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 10, 261-276. 
- LEAVIS, F., & THOMPSON, D. (1977). *Culture and Environment: the training of critical awareness*. Wesport: Praeger Publishers.
- LIPOVETSKY, G. (2000). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama. 
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006. <https://goo.gl/LmuWJY>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://goo.gl/VsUKCa>
- LÓPEZ, A. (2014). *Greening Media Education: Bridging Media Literacy with Green Cultural Citizenship*. Nueva York: Peter Lang. 
- LÓPEZ, A. (2021). *Ecomedia Literacy: Integrating Ecology into Media Education*. Nueva York: Routledge. 
- MANN, T. (2006). *La montaña mágica*. Nueva traducción de Isabel García Adáñez. Barcelona: Edhasa.
- MARTA, C. (2008). La competencia televisiva en el currículo escolar. *Zer*, XIII(25), 107-120. 
- MASTERMAN, L. (1985). *Teaching the media*. Surrey: The Graham Press. 
- MORSY, Z. (1984). *Media Education UNESCO*. Paris: United Nation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000062522> 
- PADILLA-HERNÁNDEZ, A., GÁMIZ-SÁNCHEZ, V., & ROMERO-LÓPEZ, M. (2019). Niveles de desarrollo de la Competencia Digital Docente: una mirada a marcos recientes del ámbito internacional. *Innoeduca: international*



- journal of technology and educational innovation*, 5(2), 140-150.  
10.24310/innoeduca.2019.v5i2.5600 
- PRENSKY, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, 9(5).  
<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>  

- RIVAS, B., GÁLVEZ, M., ESTEBAN, N. & CÁCERES, C. (2019). Introducción en Cáceres, C., Esteban, N., Gálvez, M. & Rivas, B. (Eds.) *Competencia digital docente: una perspectiva de futuro en la Educación Superior*. Madrid: Dykinson. 
- SÁNCHEZ-NARVARTE, R. (2014). Comunicación y política en Antonio Pasquali. Una lectura de Comunicación y cultura de masas en el actual contexto latinoamericano. *Punto Cero*, 19(28),45-62. 
- SAN PABLO, P., TUCHO, F. & APARICIO, D. (2014). ¿Descubriendo 'nunca jamás'? : la Educación Mediática en la LOMCE y el papel de la CNMC en la protección de la infancia ante los contenidos audiovisuales. *Actas ICONO14*,15, 323-339. 
- SANTAELLA-RODRÍGUEZ, E., & MARTÍNEZ-HEREDIA, N. (2020). La imprenta y el periódico escolar. Adaptación de las técnicas Freinet a la realidad del siglo XXI. *Estudios sobre Educación*, 38, 217-232.  
<https://doi.org/10.15581/004.38.217-232> 
- SARTORI, G. (2012). *Homo videns: la sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- SAVATER, F. (2008). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel. 
- SELWYN, N. (2012). Making sense of young people education and digital technology: The role of sociological theory. *Oxford Review of Education*, 38(1), 81-96. 
- SERRANO, P. (2010). *Desinformación: Cómo los medios ocultan el mundo*. Barcelona: Península. 
- TUCHO, F. (2006). La educación en comunicación como eje de una educación para la ciudadanía. *Comunicar*, 26, 83-88. 



- TUCHO, F. (2012). Educación en medios de comunicación y democracia: retos y propuestas para una sociedad en transformación. *Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación*, 1 (3). 263-274. [Google Scholar](#)
- TUCHO, F., VICENTE-MARIÑO, M., & GARCÍA-DE-MADARIAGA, J. (2017). La cara oculta de la sociedad de la información: el impacto medioambiental de la producción, el consumo y los residuos tecnológicos. *Chasqui, Revista Latinoamericana de Comunicación* 136, 45-61. [Google Scholar](#)
- TYNER, K. (1998). *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates. [Google Scholar](#)
- VARGAS-LLOSA, M. (2015). *La civilización del espectáculo*. Barcelona: Penguin Random House. [Google Scholar](#)
- VON FEILITZEN, C. (2002). Aprender haciendo: reflexiones sobre la educación y los medios de comunicación. *Comunicar*, 18, 21-26. [Google Scholar](#)