

Educomunicación Crítica: formación, diálogo y políticas públicas

Mayte Santos Albardía¹
Irati Agirreazkuenaga¹
Simón Peña-Fernández¹

¹Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU),
Bilbao/Bizkaia – España

RESUMEN – Educomunicación Crítica: formación, diálogo y políticas públicas. El artículo analiza el potencial dialógico-crítico de la educomunicación para fomentar el pensamiento crítico. A través de entrevistas a expertos, cuestionarios aplicados a 141 estudiantes de Educación y Comunicación de la UPV/EHU y el análisis de los datos con NVIVO, se identificaron cuatro áreas clave: conceptualización, educomunicación crítica, potencial humanista y políticas públicas. Se destaca la urgencia de integrar competencias mediáticas críticas en los planes educativos mediante la implementación de políticas públicas y la formación docente. Se concluye que la educomunicación crítica, dialógica y reflexiva es esencial para transformar la relación con los medios de comunicación y prevenir los desórdenes informativos.

Palabras-clave: **Educomunicación. Alfabetización Mediática Crítica. Pensamiento Crítico. Diálogo. Políticas Públicas.**

ABSTRACT – Critical Educommunication: education, dialog, and public policies. This article analyzes the dialogic-critical potential of educommunication to foster critical thinking. On the basis of interviews with experts and questionnaires sent to 141 Education and Communication students at UPV/EHU, analysis using NVIVO identified four key areas: conceptualization, critical educommunication, humanistic potential, and public policies. The analysis highlights the urgency of integrating critical media competencies into educational curricula by implementing public policies and teacher training. We conclude that critical, dialogic, and reflexive educommunication is essential to transform the relationship with the media and prevent information disorders.

Keywords: **Educommunication. Critical media literacy. Critical thinking. Dialog. Public Policies.**

Introducción

En los últimos años se ha percibido una fascinación tecnológica (Medina-Borges, 2021) que coloca el foco en aprehender y aprender a usar las nuevas tecnologías a nivel de usuario y consumidor. Sin embargo, se ha dejado de lado la importancia de ofrecer herramientas a la ciudadanía para ejercer un uso crítico de la tecnología digital, a pesar de que esta puede facilitar el aprendizaje y alimentar la formación del pensamiento crítico (González-Mohíno; Callejas Albiñana; Castillo Canalejo, 2023). En el mundo educativo, el uso generalizado de las tecnologías abre caminos pero también conduce a ciertas brechas de exclusión (Teba Fernández, 2021), por lo que debemos aprender a convivir con ellas de forma crítica. En este artículo profundizamos en torno a lo que llamamos el potencial humanista de la educomunicación y cómo este puede y debe ser vehiculado a través de los/as educadores/as y de políticas públicas que lo respalden, para generar pensamiento crítico en torno al uso y consumo de las tecnologías digitales y los medios de comunicación.

Si bien el término educomunicación empezó a difundirse en el ámbito académico en la década de los 80, su emergencia como paradigma se remonta a décadas anteriores. Desde mediados del siglo pasado, América Latina ha gestado un campo propio en la intersección entre comunicación y educación, con propuestas teóricas y metodológicas vinculadas a sus propios contextos sociales y culturales (Trejo-Quintana, 2017). El concepto de la educomunicación fue siendo edificado junto a figuras relevantes como Mario Kaplún (2001), Paulo Freire (1967), Martín-Barbero y Prieto Castillo (Toth; Mertens; Rodrigues Makiuchi, 2012), quienes construyeron un campo de actuación crítica, promoviendo el diálogo y el vínculo educación-comunicación como herramientas para la transformación social y sentaron las bases para la formulación del campo educocomunicativo como la “búsqueda sistemática de la autonomía la palabra” (Soares, 2009, p. 197).

La educomunicación encuentra sus orígenes en los movimientos de comunicación popular y en la pedagogía crítica desarrollados en América Latina y se articula como un campo en diálogo permanente entre comunicación y educación (Soares, 2011). Además, implica un compromiso cívico: busca fortalecer la autonomía crítica, la participación activa y el ejercicio democrático de la ciudadanía mediante un uso consciente y transformador de los medios y las tecnologías comunicativas (Gozálvez; Contreras, 2014). La educomunicación parte del reconocimiento de que toda comunicación implica una intencionalidad educativa (Gué-Martini, 2020) y es en la región latinoamericana donde encontramos más contribuciones en relación a la perspectiva crítica de la educomunicación (Aparici, 2010), desarrollada tanto en entornos educativos formales como informales.

Es importante tener que cuenta que en el campo de la educomunicación se identifican dos grandes vertientes. Por un lado, encontramos la anglosajona, que prevalece en Europa (identificada como *media literacy* o *media education*) y que se centra en la educación en y con los

medios desde una perspectiva técnica y tecnológica. Por otro lado, se encuentra la vertiente latinoamericana, que enfatiza la lectura crítica de la comunicación desde una mirada política, cultural y social (Santos Albardía; Agirreazkuenaga Onaindia, Peña-Fernández, 2023). A pesar de sus diferencias, ambas corrientes convergen hoy en una concepción dialógica, crítica y participativa de la educomunicación (Bermejo-Berros, 2021).

Por su parte, las tecnologías de la información, la comunicación y la digitalización también han ido avanzando, con un vertiginoso crecimiento en las últimas décadas (Aguaded; Civil; Vizcaíno-Verdú, 2022), algo que ha desembocado en una cierta obcecación por la excelencia en su uso. Los teléfonos móviles han pasado a acompañarnos de manera casi omnipresente, convirtiéndose prácticamente en una parte integrante de la existencia humana, y su uso excesivo o inapropiado puede acarrear serios problemas como “cambios en la conducta del sujeto y en su capacidad de autocontrol” (Roig-Vila; López-Padrón; Urrea-Solano, 2023, p.36) si no se gestiona de forma adecuada toda la información recibida a través de sus mensajes mediados.

En este sentido, podemos decir que existe una alfabetización digital bastante generalizada a la hora de manejar las tecnologías, pero se debe superar el mero uso operativo de los dispositivos, consolidando una perspectiva tecnosocial (Martínez Bravo; Sádaba Chalezquer; Serrano-Puche, 2021). Es necesario ampliar la alfabetización mediática y digital a una dimensión crítica que otorgue herramientas a la ciudadanía y dote de significado los vínculos humano-tecnológicos que creamos diariamente. A este respecto, el entorno educativo se presenta como un espacio fundamental donde abordar estas cuestiones (Mesquita-Romero; Fernández-Morante; Cebreiro-López, 2022).

La capacitación en tecnología, que a menudo se centra simplemente en cómo usar los dispositivos y raramente se implementa de forma coherente o integral (Buckingham, 2020), debe aprovechar la oportunidad que brindan estos de convertirse en lugares para pensar críticamente en su propio uso (Kellner; Share, 2007). El mayor potencial extraído del binomio comunicación-educación sucede al aunar las competencias digitales y las mediáticas críticas, que a su vez contribuyen a lidiar con el escenario de *infodemia* en el que nos encontramos (Sánchez-Reina; González-Lara, 2022). Así, se muestra urgente y necesario volver a la tecnología social del diálogo crítico para que medie en las relaciones con las tecnologías, los dispositivos y medios de comunicación que permean nuestras rutinas. No se trata de adoptar una postura proteccionista contra las tecnologías, sino de hacer que el uso que la población ejerce sobre ellas esté a favor del desarrollo de habilidades humanas y educomunicativas (Freire; Guimarães 2013). Asimismo, se trata de “aprovechar el potencial de la tecnología para nuestros propios fines y de acuerdo a nuestras peculiaridades culturales, científicas y tecnológicas” (Orozco, 2000, p. 108).

Por todo lo anterior, en este artículo usamos el calificativo ‘crítica’ junto al concepto de la ‘educomunicación’ respondiendo a la ne-

cesidad de diferenciar la perspectiva crítica de las acepciones más instrumentales de la alfabetización o educación mediáticas que se centran únicamente en la inclusión de tecnologías en el aula y en la sociedad en su conjunto. En este sentido, en el presente trabajo se asume un enfoque que promueve el análisis de las relaciones de poder vehiculadas a través de los medios de comunicación, el cuestionamiento de los discursos hegemónicos y la formación ciudadana desde una mirada crítica a la hora de relacionarnos con las tecnologías de la información y la comunicación.

Para ello, en este artículo se han recogido y analizado voces referentes en el área de la alfabetización, educación mediática o educomunicación a nivel nacional e internacional, así como perspectivas de los estudiantes de las áreas de Educación y Comunicación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) para hablar de temáticas urgentes, presentes en la agenda educativa de organismos internacionales como la UNESCO (2024), pero que no necesariamente están siendo colocadas en práctica en los ambientes educativos de forma apropiada.

Metodología

El objetivo general (OG) de este artículo es discutir el potencial de la educomunicación desde su vertiente dialógico-crítica, como una solución para entregar herramientas a la ciudadanía capaces de generar pensamiento crítico a través de los educadores, principales ejes de la alfabetización mediática crítica.

Además, entre los objetivos específicos se encuentran:

O.E.1.: Determinar las diferencias y elementos comunes entre diversos conceptos usados para designar al área común a la educación y la comunicación, siendo estos la educomunicación, alfabetización mediática e informacional y educación mediática.

O.E.2.: Analizar los obstáculos y puntos clave para que la educomunicación y la alfabetización mediática sean críticas.

O.E.3.: Definir las necesidades y los agentes claves para que la educomunicación o alfabetización mediática crítica sea implementada a nivel de la educación superior.

Para alcanzar los objetivos deseados, este artículo adopta un enfoque cualitativo, tanto en la recogida como en el análisis de los datos. Para la recogida de datos se recurrió entrevistas en profundidad semiestructuradas realizadas a expertos en la materia y a un cuestionario de diagnóstico aplicado a estudiantes de las áreas de Educación y Comunicación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Para el análisis de los datos recogidos, se emplearon el análisis del discurso y el análisis de contenido.

Entrevistas en Profundidad Semiestructuradas

El método de la entrevista en profundidad semiestructurada, descrito como “un proceso comunicativo de extracción de información en un contexto de investigación” (Vallés, 2002, p. 43) se escogió por su adecuación al tema y su capacidad para responder a las preguntas planteadas. La entrevista, al basarse en el “arte de hablar y el arte de

escuchar” (Sierra Caballero, 2019, p. 318), no solo permite la obtención de información explícita, sino que también posibilita la observación de códigos no verbales, resaltando el papel fundamental de la persona entrevistadora en la construcción de la realidad observada. El número de entrevistas se determinó siguiendo el principio de saturación teórica (Glaser; Strauss, 1967), alcanzado cuando dejan de surgir nuevas informaciones para la investigación (Guest, Bunce Johnson., 2006), pues “la información recogida resulta sobrada en relación con los objetivos de investigación. Esto es, nuevas entrevistas no añaden nada relevante a lo conocido” (Vallés, 2002, p.68). En el caso de esta investigación, se entrevistó a 7 personas del mundo académico expertas en el área de la educomunicación y la alfabetización mediática crítica, siendo estas de distintas regiones, incluyendo Norteamérica, Latinoamérica y el Estado español (ver Tabla 1).

Tabla 1 – Personas entrevistadas

Nombre	Institución
Dr. Ignacio Agueda	Catedrático de Educación y Comunicación en la Universidad de Huelva. Preside el Grupo Comunicar, colectivo veterano en España en « <i>Media Literacy</i> ».
Dr. Jesús Bermejo Berros	Catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad en la Universidad de Valladolid.
Dra. Mónica Bonilla del Río	Profesora e investigadora en la Universidad Europea del Atlántico, cuya tesis doctoral fue desarrollada en la línea de alfabetización mediática y educomunicación.
Dra. Sherri Hope	Profesora e investigadora en <i>Temple University</i> , Directora del <i>Center for Media and Information Literacy</i> (CMIL) de la misma universidad y Vice-presidenta de la <i>Global Media and Information Literacy Alliance</i> .
Dr. Douglas Kellner	Profesor e investigador distinguido de Educación en la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA).
Dr. Jeff Share	Profesor e investigador en la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA) y docente en el Programa de Formación Docente y los grados de Educación y Estudios de la Información de la UCLA.
Dr. Julio César Mateus	Profesor asociado e investigador de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima. Coordinador del grupo de investigación en Comunicación, Educación y Cultura (CEC-IDIC) y director de la revista académica <i>Contratexto</i> .

Fuente: Elaboración propia.

Las entrevistas, realizadas en línea y grabadas digitalmente, utilizaron preguntas comunes con algunas adaptaciones (ver Tabla 2).

Tabla 2 – Preguntas realizadas a las personas entrevistadas

Preguntas comunes a todos los entrevistados		Preguntas específicas según entrevistado/a
1. A partir de su experiencia académica, ¿cómo definiría el concepto de la educomunicación? 2. ¿Cuál diría que es la relación y cuáles son las diferencias entre los conceptos de educomunicación, alfabetización mediática y educación mediática? 3. Algunos estudios realizados sobre educomunicación en las últimas décadas hablan sobre la predominancia de dos vertientes principales: la faceta más tecnológica de la educomunicación y aquella que se centra en la lectura crítica de la comunicación y en la posibilidad de generar pensamiento crítico a través de la educomunicación. ¿Está de acuerdo con esta división? ¿Propondría algún matiz? 4. ¿Cuál diría que es el escenario actual de la educomunicación en su país? ¿En qué estado se encuentra y qué aspectos destacaría en contraste con la situación global? 5. Diversos autores afirman la necesidad de reforzar la dimensión dialógica de la educomunicación. ¿Cuál cree que es la situación actual de esta en su país? ¿Qué cree que es necesario para reforzar la dimensión dialógica de la educomunicación? Los cambios, ¿deberían darse a nivel político, individual o en la actuación docente? 6. ¿Cuál considera que sería una posible solución ante un escenario en el que se refuerza el uso de la tecnología o la educación mediada, pero no necesariamente la educación mediada por el diálogo? ¿Cómo se podría reforzar la educación mediática pensada para incentivar el pensamiento crítico y no exclusivamente las competencias tecnológicas? 7. ¿Dónde cree que debe comenzar el trabajo educomunicativo? ¿En educación primaria, secundaria o en educación superior para que el futuro cuerpo docente pueda transmitir esas competencias al estudiantado? 8. En su opinión, ¿cree que ha tenido lugar algún cambio considerable en la formación docente en materia de educación mediática, en relación a la superación del paradigma exclusivamente tecnológico, en los últimos años? 9. ¿Considera que la educomunicación está presente en los currículos formativos? ¿Cree que es viable que esta sea implementada como asignatura en los currículos de grado? 10. ¿Cree que es posible implementar herramientas prácticas basadas en el diálogo crítico como una herramienta para los futuros docentes? ¿Desde su experiencia, cree que el	Dr. Jesús Bermejo Berros	14. En su trabajo habla del método dialógico-crítico para fomentar el pensamiento narrativo y trabaja con niños entre 6 y 11 años. ¿Por qué eligió este público? ¿Ha realizado trabajos con público de otras edades y cómo se han desarrollado? 15. Usted trabaja diferenciando los grupos: con unos aplica el diálogo conversacional y con otros el diálogo crítico. ¿Alguna vez los ha combinado para percibir las diferencias antes y después? 16. Usted trabaja con contenido de ficción. ¿Ha trabajado alguna vez con contenido sobre la realidad, hechos noticiosos? 17. Cree que sería beneficioso aplicar el método dialógico-crítico en educomunicación con futuros educadores, para que estos puedan implementarlo en su labor docente?
	Dr. Douglas Kellner	14. In your work "<i>Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education</i>" you affirm that educommunication has the potential to redirect the educational process towards social transformation and towards raising awareness of the existence of a society based on gender, race and class inequalities and discrimination. How would you say this works? 15. Do you use your <i>Critical Media Literacy Framework</i> with future teachers, people who are studying to become an educator?

diálogo sobre los medios puede ser una herramienta útil y tiene el potencial de favorecer las competencias en educomunicación? 11. ¿Cree que existe una fascinación tecnológica en la sociedad? 12. ¿Qué es lo que distingue a un/a educador/a? ¿Cuáles serían las competencias que hacen que una persona educadora o comunicadora se convierta en educadora? 13. ¿Hay alguna información que le gustaría añadir a nuestra conversación?	Dr. Jeff Share	14. In your work "<i>Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education</i>" you affirm that educommunication has the potential to redirect the educational process towards social transformation and towards raising awareness of the existence of a society based on gender, race and class inequalities and discrimination. How would you say this works?
--	----------------	--

Fuente: Elaboración propia.

La codificación de los datos de las entrevistas siguió un modelo hipotético-inductivo (Hernández Carrera, 2014), recogiendo todos los hechos relevantes, analizándolos y reduciendo la información a categorías (Corbin; Strauss, 2008) y códigos diseñados con apoyo del software NVIVO. La interpretación se basó en el análisis del discurso (Fairclough, 2010), facilitando la comprensión del modo en que el lenguaje, en conjunto con otros elementos no verbales, participa en la configuración de actividades sociales, identidades, relaciones y estructuras de poder (Gee, 1999). Asimismo, se adoptó la perspectiva del análisis crítico del discurso, destacando su dimensión ética y su capacidad para revelar las conexiones entre el lenguaje y el poder, considerando el contexto esencial en la construcción de significados (Gee, 2004). Además, se empleó el análisis de contenido cualitativo, definido como "un método de investigación para la interpretación subjetiva del contenido de los datos textuales a través del proceso de clasificación sistemática de codificación e identificación de temas o patrones" (Hsieh; Shannon, 2005, p. 1278, traducción nuestra¹).

Cuestionario de Diagnóstico de Grupo

Para complementar la consistencia de los datos extraídos a partir de las entrevistas, se aplicó un cuestionario de diagnóstico de grupo a 141 personas en total. Los cuestionarios fueron respondidos por futuros/as educadores/as y periodistas, estudiantes de los grados de Periodismo, Educación Social, Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Todos los grupos fueron homogéneos, formados por estudiantes, menores de 35 años, pero con perfiles demográficos diversos, siendo necesariamente un mínimo de 50% de personas auto-identificadas con el género femenino, para garantizar un recorte de igualdad de género. La recogida de datos se realizó en la Facultad de Educación (campus de Araba, Gipuzkoa y Bizkaia) y en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación (campus de Bizkaia).

El tamaño de la muestra se determinó aplicando una fórmula estadística con un nivel de confiabilidad del 99,9%:

n = tamaño de muestra apropiado

N = Todo el universo (657 = media de alumnos matriculados en los grados a los que pertenecían los participantes)

Z = Nivel de confiabilidad (Z= 2.57 para obtener un nivel de confiabilidad de 99.9%)

$$n = \frac{N}{(0,5 \cdot 0,5)^2 (Z^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5 + 1)}$$

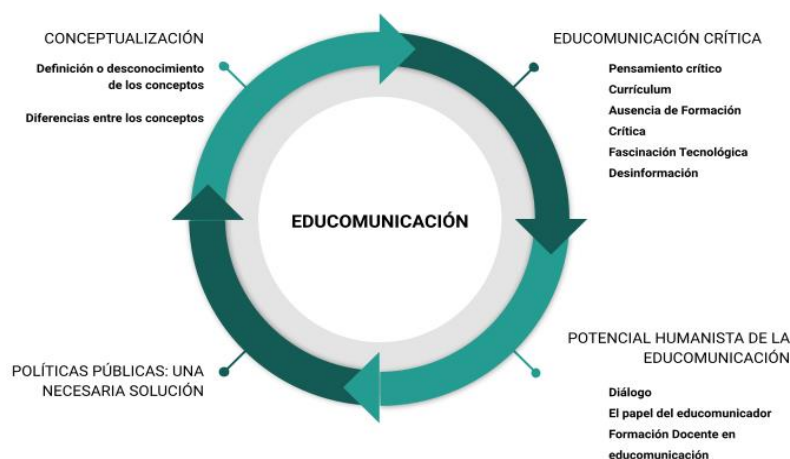
Esto dio un tamaño de muestra necesario de 25,43 participantes, ampliamente superado con las 141 personas involucradas.

Para la aplicación de los cuestionarios, se invitó a las personas participantes a acceder a un cuestionario online, diseñado a través de *Google Forms*, que contenía 3 preguntas abiertas y 20 cerradas. El cuestionario se empleó para estructurar y recoger perspectivas colectivas y constituyó una herramienta útil para identificar patrones iniciales de análisis. Aplicados antes del proceso de discusión, a través de los cuestionarios se buscó entender las nociones previas sobre educomunicación, alfabetización y educación mediática de los y las jóvenes y si estas forman parte de sus estudios de educación superior; así como conocer el uso, consumo y relaciones que establecen con los medios de comunicación.

Resultados

El uso del programa NVIVO facilitó la organización y codificación de los datos para su análisis cualitativo, identificándose cuatro grandes temáticas y once códigos (ver Figura 1). La primera temática fue la conceptualización de términos usados en la intersección entre educación y comunicación, dentro de la que se encuentran los códigos definición y diferencias entre los conceptos. La segunda temática, educomunicación crítica, incluye los códigos pensamiento crítico, currículum, ausencia de formación crítica, fascinación tecnológica y desinformación. La tercera temática trata el potencial humanista de la educomunicación, compuesta por los códigos diálogo, el papel del educador y formación docente en educomunicación crítica. Por último, la cuarta temática incluye un solo código con el mismo nombre y aborda las políticas públicas como una necesaria solución.

Figura 1 – Esquema de temáticas y códigos de análisis



Fuente: Elaboración propia.

Conceptualización

La primera temática aborda las definiciones y diferencias entre los conceptos que describen el campo común entre la educación y comunicación. Las personas entrevistadas coincidieron en la diversidad de términos empleados, dependiendo del contexto y organismos e instituciones ante las que se encuentren. Se destacó la necesidad de que todas las definiciones incluyan la criticidad como eje central de la educomunicación para fomentar la democracia y abordar problemas sociales; además de integrar tanto los factores tecnológicos como los socio-culturales, sin limitarse a alguno de ellos. Además, se afirma que centrarse exclusivamente en la discusión sobre los términos puede obstaculizar la implementación práctica de la educomunicación, por lo que es urgente una convivencia crítica y reflexiva entre lo comunicativo-dialógico y lo tecnológico-digital.

Por su parte, el análisis de las encuestas aplicadas a las y los estudiantes reveló que el 25,53% de las personas encuestadas no conocía ninguno de los términos 'educomunicación', 'alfabetización mediática' o 'educación mediática'. El 9,93% afirmó haber oído hablar sobre "educomunicación", el 59,57% sobre "alfabetización mediática" y el 44,68% sobre "educación mediática". Sin embargo, solo un 11,35% reconoce que se haya nombrado alguno de los tres términos de forma explícita durante sus estudios de grado. Esto refuerza la idea presentada en las entrevistas de que las diferencias terminológicas son en su mayoría institucionales y que el conocimiento académico sobre estos conceptos aún no ha permeado de forma práctica en la formación general del estudiantado.

El primer código de esta temática muestra que todas las personas entrevistadas, excepto Kellner, conocen y utilizan el término educomunicación en sus trabajos (Kellner emplea *Critical Media Literacy*). Se

destaca que el término educomunicación es más común en Latinoamérica y todos coinciden en que esta requiere una actitud crítica y reflexiva para fomentar una ciudadanía crítica frente a los medios. Aguaded subraya la importancia de la alfabetización en nuevos lenguajes y códigos, señalando que la educomunicación “no es un proceso curricular que responde a conceptualizaciones, sino que más bien está en el ámbito emocional, actitudinal y que requiere un proceso de reflexión” (comunicación personal, 2024). Mateus afirma la vocación popular de la educomunicación para abordar problemas sociales y la define como un “movimiento político pedagógico que integra los principales aportes de la comunicación democrática al campo de la educación” (comunicación personal, 2024). Mónica Bonilla refuerza su relevancia dentro de las sociedades democráticas, en un entorno multipantalla y caracterizado por la digitalización; mientras Kellner y Share insisten en un necesario recorte social, de origen étnico y de género. Por su parte, Bermejo Berros resalta la esencia dialógica de la educomunicación, algo que refuerzan los autores norteamericanos: la necesidad de que el profesorado vaya más allá de meras charlas e invite al estudiantado a discutir sobre la realidad social y generar conocimiento a partir de sus propias reflexiones, empleando la educomunicación.

El segundo código aborda las diferencias entre conceptos como educomunicación, alfabetización mediática o educación mediática. Todas las personas entrevistadas coinciden en que estas diferencias suelen ser institucionales y reconocen ajustarse a distintas definiciones según el contexto. Mateus afirma que es “un debate de académicos encerrados en un mundo académico” (comunicación personal, 2024) y señala que, en la práctica, tanto docentes como instituciones, a menudo desconocen los términos, aunque utilicen herramientas educocomunicativas. En la misma línea, Sherri Hope añade que “nos quedamos atrapados en discutir sobre las diferencias entre las definiciones en lugar de reconocer que todos estamos hablando la capacidad de aportar una lente crítica a los medios que consumimos en todas sus formas, no solo digitales” (comunicación personal, 2024, traducción nuestra)².

Aguaded distingue entre educación o competencia digital o mediática, resaltando que solo las mediáticas incluyen el factor necesario de la criticidad, reflexión, participación y el diálogo. No aboga por aislar lo digital, sino por tratarlo de forma crítica, más allá del simple uso de tecnologías. Mateus añade que la tecnología debe entenderse como una matriz cultural que atraviesa la vida en sociedad, “influyendo en los flujos económicos, políticos, institucionales que tienen que ver con el control de esas tecnologías” (comunicación personal, 2024). Mónica Bonilla afirma usar el término “mediático” para abarcar todo lo que se refiere al universo de lo digital, las tecnologías de información y comunicación y los medios de comunicación; y destaca las diferencias entre educación (proceso), alfabetización (resultados) y competencias (habilidades y destrezas). Por último, todas las personas entrevistadas coinciden en que es esencial incluir las tecnologías en la educación de forma crítica, promoviendo la coexistencia entre lo tecnológico-digital y lo dialógico-reflexivo.

Educomunicación Crítica

La temática “educomunicación crítica” subraya la necesidad de una alfabetización mediática que incluya una perspectiva de género, clase, origen étnico, orientación sexual y política al interactuar con los medios y tecnologías. Se destaca que debe ser dialógica, analizando las relaciones de poder entre medios, información y audiencias. Además, se considera esencial fortalecer la alfabetización mediática crítica en la formación, dotando de habilidades tanto al profesorado como al estudiantado para enfrentar desafíos actuales como la desinformación y las noticias falsas. También se advierte sobre el riesgo de una fascinación tecnológica que pueda reducir la alfabetización mediática al simple uso de dispositivos sin una reflexión crítica.

En este sentido, un 55,32% de las personas encuestadas considera que no dispone de herramientas para gestionar la cantidad de información que recibe diariamente a través de los medios de comunicación, y el 54,6% afirma no contar con suficientes recursos para analizarla de manera crítica, lo que confirma la preocupación expresada por las personas entrevistadas sobre la ausencia de formación crítica en la formación académica y su relevancia para hacer frente a los desórdenes informativos. Además, un 97,87% de los encuestados mostró interés en recibir capacitación en este ámbito a lo largo de su formación universitaria, lo que refuerza la necesidad de incorporar la educomunicación crítica como un componente formal en los planes de estudio de educación superior. El análisis de las encuestas también mostró que un 59,57% de los estudiantes percibe que los medios afectan negativamente la formación de su opinión y un 97,16% cree que los medios crean estereotipos basados en el origen étnico o cultural de las personas, una percepción que es consistente con las entrevistas, en las que se enfatiza la necesidad de incluir la educomunicación crítica para cuestionar la construcción mediática de la realidad y su impacto en la ciudadanía.

En esta temática encontramos un primer código, pensamiento crítico, en el que contribuyen todas las personas entrevistadas. Aguiar menciona la mirada crítica para hacer que los medios pasen de “instrumentos de hipnosis y manipulación” a instrumentos de “crecimiento personal” y esto dependerá en gran medida de la “cualificación, competencia, de los filtros y habilidades que los usuarios desarrollan” (comunicación personal, 2024). Para Bermejo-Berros (2021), esta cualificación se basa en el uso y desarrollo del diálogo crítico, tal y como ha comprobado a través de estudios empíricos. Sherri Hope declara que, sin el aspecto del pensamiento crítico reflexivo, la alfabetización mediática no será completa; mientras Kellner y Share comparten la importancia de incluir género, origen étnico, clase y política, además de promover conversaciones en el aula y colocar al estudiantado en contacto con teorías críticas (Paulo Freire y John Dewey, entre otros), teorías feministas o teorías críticas de la raza. Todas ellas deberían formar parte de lo que ellos denominan *Critical Media Literacy*. Share también señala que la alfabetización mediática crítica supone incluir la cultura popular y afirma que la palabra “crítica” en la alfabetización mediática

invita a analizar críticamente las relaciones entre los medios y las audiencias, y percibir, así, la relación directa entre información y poder. Para Mateus, el profesorado debe entender que la formación tecnológica debe ser crítica y que la educación mediática va más allá de llevar al alumnado a una sala de ordenadores.

En el segundo código, currículum, revela que la educomunicación no está integrada en los programas educativos de las regiones estudiadas (España, Perú, Estados Unidos) y, aunque en ocasiones, esta aparece como una competencia transversal, esto es insuficiente. Coinciden en que la presencia de la educomunicación en las etapas formativas depende exclusivamente del profesorado, ya que en estos contextos la educomunicación no es una asignatura sino una “profesión” (Aguaded, comunicación personal, 2024). Según Mateus, esto se ve determinado por contar con educadores interesados en el tema, ya que el currículum no lo provee, salvo en raras excepciones en Uruguay, Chile, Perú y Brasil.

Respecto al tercer código, ausencia de formación crítica, Aguaded y Mateus confirman que, en general, falta formación crítica para gestionar nuestras relaciones con los medios, lo que facilita la desinformación, noticias falsas y manipulación informativa. Subrayan que las personas se relacionan con los medios constantemente sin conocer sus lenguajes o ser conscientes de su dimensión ideológica.

En relación al código desinformación, todas las personas entrevistadas mencionan este problema, pero Aguaded, Hope, Keller y Mateus lo destacan especialmente. Coinciden en que la desinformación es un fenómeno global y que la educomunicación crítica supone una herramienta clave para enfrentarlo. Mateus añade el riesgo de la información incidental, que afecta principalmente a personas mal o desinformadas, influenciadas por el *clickbait* y que no realizan una reflexión posterior. Por su parte, Hope subraya que la polarización también es una consecuencia directa de la falta de educación en alfabetización mediática.

Por último, el código fascinación tecnológica fue destacado por Kellner y Mateus, quienes señalan que algunos docentes limitan la educomunicación a competencias digitales. Mateus añade la existencia de una vocación tecno-fetichista principalmente promovida por las instituciones, afirmando que la tecnología muchas veces aparece como una imposición, y dependiendo del lugar en el que nos encontremos, también es una importación; por lo que es conveniente tomar una posición respecto a ella. Por su parte, Kellner afirma que las tecnologías pueden aportar todo lo mejor y lo peor, y que desde la educomunicación debería existir una formación específica para hacer que la relación entre las personas y los medios de comunicación y tecnologías sea lo menos destructiva y lo más crítica posible. Él adopta una visión crítica hacia dos posibles aproximaciones a la tecnología, la *tecnofobia* y la *tecnofilia*: “rechacé desde el principio tanto a la gente que decía ‘es maravilloso’ como ‘es terrible’. Yo siempre he dicho: es ambas cosas. Depende de cómo la uses. De cómo usarla de manera crítica y productiva” (comunicación personal, 2024, traducción nuestra³).

Potencial humanista de la educomunicación

La temática del potencial humanista de la educomunicación se manifiesta en todos los discursos de las personas entrevistadas, que hacen referencia a este usando diferentes términos. Definimos este concepto como la capacidad de percibir, analizar de forma crítica la realidad y hacer de la educomunicación una labor con vocación social y popular, más allá de tecnológica. En definitiva, hablamos del saber usar las herramientas tecnológicas a servicio de la humanidad. Uno de los principales hallazgos de esta temática es que las entrevistadas que apelan directamente y toman como referencia a Paulo Freire, hablan más sobre diálogo en sus intervenciones. Se resalta la importancia de que este diálogo se haga crítico más allá de una mera conversación, colocando necesariamente interrogantes que inviten a la reflexión. También se destaca la necesidad de superar los roles profesor-alumno y entender que el conocimiento no es unidireccional, sino que se construye a partir de las interacciones del grupo. Por último, se traza el perfil de la persona educomunicadora, alguien con habilidades en educación y comunicación, que integra los medios de manera crítica en el entorno educativo.

El análisis de las encuestas indica que, aunque el 46,81% de los y las estudiantes consume información diariamente, solo una minoría la analiza de manera crítica. Además, el 47,52% ha trabajado con contenido mediático en el aula, pero apenas el 24,82% afirma haber participado en dinámicas dialógicas propuestas por el educador durante ese proceso de aprendizaje. Estos resultados evidencian la necesidad de fortalecer la educomunicación desde una perspectiva humanista, que no solo garantice el acceso a la información, sino que también promueva el desarrollo de competencias reflexivas y dialógicas. De este modo, se contribuiría a la formación de ciudadanos activos y críticos en su relación con los medios de comunicación y la sociedad.

En el primer código, todas las personas entrevistadas subrayan la importancia del diálogo en la educomunicación. Mateus destaca que “todo aquello que inspire el diálogo tiene la clave educomunicadora” (comunicación personal, 2024). Bermejo-Berros señala que el profesorado debe conducir el diálogo de manera crítica, promoviendo interrogantes más allá de una simple conversación. Los tres entrevistados de universidades norteamericanas apelan directamente a Paulo Freire, mencionando su praxis dialógica como esencial en su docencia. Insisten en la importancia de que el profesorado abandone una postura de superioridad, verticalidad y transmisión unidireccional para asumir la función de educomunicadores. Afirman que esto permite al estudiante desarrollar pensamiento crítico a través de presentaciones y discusiones sobre contenidos del aula. Además, según Sherri Hope, el estilo educativo estadounidense enfatiza el diálogo, siendo los profesores más efectivos los que facilitan esta interacción. Sin embargo, añade que “en muchas partes del mundo eso no se considera una educación eficaz”, lo que subraya la relevancia del diálogo para mejorar el aprendizaje (comunicación personal, 2024, traducción nuestra⁴).

El segundo código analiza el papel del educador, definido por los entrevistados como alguien que va más allá de un simple educador o comunicador. Este perfil tiene una vocación social y un enfoque reflexivo, basado en la comprensión crítica de la realidad y los medios. Aguaded describe al educador como "alguien que ha contextualizado la importancia de los medios en la sociedad y en su propia vida", actuando de manera crítica pero constructiva, sin demonizar ni idealizar los medios y promoviendo su uso positivo en la vida cotidiana (comunicación personal, 2024). Kellner y Share enfatizan la necesidad de implementar el diálogo en el aula por parte del educador, destacando el *Critical Media Literacy Framework* (Kellner; Share, 2019), una herramienta que ellos mismos desarrollaron para abordar temas de género, etnia, clase y poder, integrando la alfabetización mediática con la pedagogía crítica.

El código final de esta categoría se centra en la formación docente en educación, destacada por seis de los siete entrevistados. Se enfatiza la importancia de actualizar el currículo formativo de los futuros educadores. Aguaded critica que el contenido curricular se ha mantenido casi intacto durante tres décadas y destaca la urgencia de incorporar la educación estratégicamente en la educación. Share y Kellner, en la UCLA, aplican alfabetización mediática crítica con sus estudiantes, aunque reconocen que pocos compañeros lo hacen desde una perspectiva crítica educativa. Para Hope, la formación debe inculcar una visión crítica sobre los medios y las tecnologías como un hábito permanente:

[...] no queremos que sea algo en lo que pienses en ciertos momentos del día, en los que te comportas como una persona alfabetizada en medios. Quiero que cualquier persona lleve sus habilidades de pensamiento crítico a todas nuestras interacciones con los medios todo el tiempo, que se convierta en parte de nuestra forma de vivir, del mismo modo que pensamos sobre lo que comemos⁵ (comunicación personal, 2024).

Mateus, desde Perú, quien también trabaja en formar educadores, señala que la falta de capacitación docente inicial dificulta la integración crítica de las tecnologías en las aulas. Además, observa que, aunque algunos educadores utilizan herramientas educativas, a menudo carecen de los criterios necesarios para evaluar adecuadamente estas prácticas, que no están contempladas en el currículo oficial.

Políticas Públicas: una necesaria solución

En la última temática y código, políticas públicas: una necesaria solución, todas las personas entrevistadas coinciden en la importancia de las políticas públicas para implementar la educomunicación a nivel social, desde la educación básica hasta la superior. Defienden que esta debería integrarse como una política de Estado sostenida (y no como una política de gobierno o mandato), involucrando a múltiples actores. Bermejo Berros subraya la necesidad de “reivindicar la necesidad de la educomunicación en la educación ante las instituciones políticas” (comunicación personal, 2024), pues es un tema neurálgico y central que, con la nueva ley de educación, llega incluso a pasar desapercibida, según Agüaded. Mateus refuerza la idea de que, aunque algunos responsables de políticas públicas respaldan la educomunicación, esto no basta sin un liderazgo que impulse esta visión: “se necesitan políticos y políticas que crean que la educación mediática, junto con otras literalidades, son vitales para el desarrollo de las sociedades” (comunicación personal, 2024). Desde las universidades norteamericanas, Sherri Hope señala la importancia de un esfuerzo conjunto, desde la formación de docentes hasta la capacitación de padres y la participación de empresas mediáticas, para que esta alfabetización forme parte integral de la educación y el contenido mediático, especialmente para los niños.

Conclusiones

Aunque la educomunicación es un concepto presente en el ámbito académico desde hace varias décadas, hoy en día cobra una relevancia renovada debido a la necesidad urgente de unir competencias digitales y mediáticas con una perspectiva crítica. Más que una disciplina teórica, la educomunicación debe traducirse en aplicaciones prácticas que permitan un análisis reflexivo y dialógico de los contenidos mediáticos a los que estamos expuestos diariamente. En un contexto que oscila entre la intoxicación informativa y la evasión de las noticias, junto con una creciente fascinación por lo tecnológico, resulta fundamental desarrollar una relación crítica y reflexiva con la información y los dispositivos que forman parte de nuestra vida cotidiana.

Los resultados de los cuestionarios y las entrevistas evidencian una carencia significativa en la formación en educomunicación dentro del currículum universitario, así como la demanda del estudiantado por recibir herramientas y capacitación específica que les permita analizar de manera crítica la información que consume y les impacta. Esta falta de alfabetización mediática crítica no solo afecta el ámbito académico, sino también el social, lo que hace indispensable que el pensamiento crítico esté presente en todas las etapas educativas. Más allá de la enseñanza de competencias digitales o tecnológicas, es fundamental priorizar el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas en la formación docente y en el diseño curricular.

Para que la educomunicación tenga un impacto real en la construcción de una ciudadanía crítica, es necesario implementar políticas públicas que integren la alfabetización mediática crítica de manera

transversal en los sistemas educativos. Para ello, es necesario la articulación de diversos actores (instituciones educativas, medios de comunicación, sociedad civil y otras entidades y organizaciones) comprometidas con la alfabetización mediática crítica y con voluntad política de llevar a cabo una verdadera transformación en esta dirección.

Por su parte, los y las educadores/as formados/as en educomunicación juegan un rol esencial en este proceso, al fomentar el análisis crítico de la realidad y trascender la visión meramente instrumental de las tecnologías. Un enfoque educomunicativo efectivo no solo debe combinar competencias digitales con valores humanistas, sino también promover el diálogo y la reflexión sobre el poder de la información y su influencia en la sociedad.

El aprendizaje en educomunicación debe construirse a través de prácticas dialógicas efectivas, respaldadas no solo por el profesorado, sino también por las instituciones y el propio interés del estudiantado. Sin una alfabetización mediática crítica que contemple dimensiones como el género, la etnicidad, la clase y la orientación sexual, la educomunicación no logrará el cambio social que propone. Solo mediante una formación integral y contextualizada será posible transformar la relación con los medios y consolidar una sociedad más informada y crítica.

Finalmente, este estudio presenta limitaciones que abren posibles líneas de investigación futuras. Por un lado, las entrevistas se centraron en voces de expertos/as de España, América Latina y Estados Unidos, lo que sugiere la necesidad de incorporar perspectivas de otras regiones para ampliar la dimensión comparativa. Por otro lado, las encuestas, únicamente realizadas a estudiantes de la Universidad del País Vasco, limitan la generalización de los resultados. Futuras investigaciones podrían extender el análisis a contextos nacionales y regionales diversos, profundizando en la comprensión de la alfabetización mediática crítica en distintos sistemas educativos.

Discusión

La ciudadanía enfrenta varios desórdenes informativos (Moreno Bobadilla; Martínez Isidoro, 2022) como el aumento de las *fake news* (Rodríguez-Martelo, 2021) con intenciones específicas (Pérez Forteza; Izquierdo Cuellar, 2020; Hernández-Rodríguez; Londoño Pardo, 2023), el riesgo de caer en infoxicación o desinformación (Gómez Nieto, 2016), y la disminución de credibilidad en los medios que impulsa la evasión de noticias (Hasell; Harvensen, 2024) o el consumo incidental (Díaz-Noci; Pérez-Altable, 2023). Estas problemáticas, unidas a los impactos de la inteligencia artificial, son elementos que están reconfigurando los debates sobre medios y tecnologías, y que representan futuras líneas de investigación sobre cómo la educomunicación podría abordar estos desafíos de forma integral. Ante estos riesgos, los receptores pueden optar por ser audiencias activas, seleccionando y analizando críticamente lo que consumen; y la educomunicación o alfabetización mediática puede ser una herramienta preventiva esencial para enfrentarlos (Marta-Lazo, 2023).

La educomunicación y la alfabetización mediática crítica son esenciales para fomentar el pensamiento crítico en la ciudadanía (López-González et al., 2023). Para implementarlas efectivamente en todos los ámbitos, es crucial reforzar la formación del profesorado para que sea capaz de transmitirla (Cañas Encinas; Pinedo González; Palacios Picos, 2022), pues su rol es clave en la constitución de una ciudadanía crítica y consciente del consumo mediático. La oferta de asignaturas de alfabetización mediática es limitada, y es fundamental que no se enfoquen solo en la dimensión tecnológica (Masanet; Ferrés, 2013), sino que integren competencias digitales y tecnológicas junto con habilidades humanas, dialógicas y críticas. Se debe cuestionar la tendencia a priorizar la formación tecnológica sobre la mediática (Gutiérrez-Martín; Pinedo-González; Gil-Puente, 2022), y promover un uso reflexivo y crítico de la tecnología.

En este contexto, cabe resaltar que, en países como Brasil, la educomunicación ha alcanzado un desarrollo considerable como política pública, estableciéndose en diversos municipios y estados, con directrices federales para la formación inicial y continua de docentes (Soares, 2018). Esta situación resalta el potencial de la educomunicación cuando se implementa como política de Estado, y sitúa el debate en torno a la evaluación de sus limitaciones y legados, especialmente con el surgimiento de nuevas tecnologías que demandan enfoques críticos para “leer el mundo.”

Impulsar y hacer efectiva la educomunicación en el sistema educativo también requiere la articulación de alianzas y redes entre diversos actores, entre los que se encuentran los medios de comunicación, las empresas, instituciones educativas y otras organizaciones (Gil; Marzal-Felici, 2023), así como de iniciativas de educación no formal, que tienen el potencial de consolidar las prácticas educomunicativas (Ortiz Sobrino; López Vidales; González Pérez, 2022).

Además, es urgente implementar prácticas educomunicativas, dialógicas y reflexivas en las aulas (González Morales, 2021), como lecturas críticas de contenidos mediáticos (Alvarado-Miquilena, 2012; Ojeda Sánchez; Del Valle Rojas; Del Valle Rojas, 2015), basadas en pedagogías críticas y apoyadas por políticas públicas y un profesorado capacitado (Rodríguez-Vázquez; García-Ruiz; Aguaded, 2020). En contextos donde la tradición educomunicativa es aún incipiente, estas prioridades pueden ayudar a superar una discusión meramente teórica, contribuyendo al desarrollo práctico del campo y favoreciendo su aplicabilidad en la sociedad.

Se concluye que la alfabetización mediática crítica es fundamental para una democracia participativa en el siglo XXI y la cuestión ya no es si debe enseñarse, sino cómo abordar y optimizar su enseñanza.

Recibido el 22 de febrero de 2025

Aprobado el 22 de julio de 2025

Notas

- 1 “Defined as a research method for the subjective interpretation of the content of text data through the systematic classification process of coding and identifying themes or patterns” (cita original).
- 2 “I feel sometimes that as a field, we get caught up in arguing about the definition differences as opposed to recognizing that, overall, what we're all talking about is an ability to bring a critical lens to the media that we consume in all of its forms, not just digital” (cita original).
- 3 “There's the technophobic and the technophilic. I rejected from the beginning both the people that said this ‘It's wonderful’ or ‘This is terrible’. And I've always said: this is both. It depends on how you use it. How you use it critically, productively” (cita original).
- 4 “In many parts of the world, that's not considered effective education” (cita original).
- 5 “We don't want it to be something where you have moments in your day where you think like a media literate person. I want anyone to consider to bring our critical thinking skills to all of our interactions with media all the time. So it has to become part of just how we live, just in the same way we think about what we eat” (cita original).

Referencias

- AGUADED, Ignacio; CIVILA, Sabina; VIZCAÍNO-VERDÚ, Arantxa. Paradigm changes and new challenges for media education: Review and science mapping (2000-2021). **Profesional de la información**, v. 31, n. 6, 7 nov. 2022. Disponible en: <https://revista.profesionaldelainformacion.com/index.php/EPI/article/view/86988>. Acceso el: 19 feb. 2025.
- ALVARADO-MIQUELENA, Morella. Lectura crítica de medios: una propuesta metodológica. **Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación**, v. 20, n. 39, p. 101-108, 1 oct. 2012. Disponible en: <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-10>. Acceso el: 19 feb. 2025.
- APARICI, Roberto. Introducción: la educomunicación más allá del 2.0. En: APARICI, Roberto (Coord.). **Educomunicación: más allá del 2.0**. Barcelona: Gedisa, 2010. P. 9-27. Disponible en: https://amsafe.org.ar/wp-content/uploads/Aparici-Educomunicacion_Mas_Alla_del_2-0.pdf. Acceso el: 13 jul. 2025.
- BERMEJO-BERROS, Jesús. El método dialógico-crítico en Educomunicación para fomentar el pensamiento narrativo. **Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación**, v. 24, n. 67, p. 111-121, 1 abr. 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.3916/C67-2021-09>. Acceso el: 19 feb. 2025.
- BUCKINGHAM, David. Epilogue: Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism. **Digital Education Review**, n. 37, p. 230-239. 30 jun. 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.230-239>. Acceso el: 19 feb. 2025.
- CAÑAS ENCINAS, Manuel; PINEDO GONZÁLEZ, Ruth; PALACIOS PICOS, Andrés. Prácticas de aula para promover el pensamiento crítico en el uso de los medios digitales. **Revista de Educación**, v. 398, p. 193-217, 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-557>. Acceso el: 19 feb. 2025.
- CORBIN, Juliet; STRAUSS, Anselm. **Basics of Qualitative Research (3rd ed.): Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory**. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 2008.

DÍAZ-NOCI, Javier; PÉREZ-ALTABLE, Laura. Por qué evitamos las noticias. Algunas evidencias desde la desigualdad de acceso a la información digital en España. *Anuario ThinkEPI*, v. 17, 25 nov. 2023. Disponible en: <https://thinkpi.scimago-epi.com/index.php/ThinkEPI/article/view/91613>. Acceso el: 19 feb. 2025.

FAIRCLOUGH, Norman. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London and New York: Longman, 2010. Disponible en: <https://www.felsemiotica.com/descargas/Fairclough-Norman-Critical-Discourse-Analysis.-The-Critical-Study-of-Language.pdf>. Acceso el: 19 feb. 2025.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Educar com a mídia: Novos diálogos sobre educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GEE, James Paul. *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. London and New York: Routledge, 1999.

GEE, James Paul. Discourse analysis: What makes it critical? En: ROGERS, Rebecca (Ed.). *An introduction to critical discourse analysis in education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. P. 19-50.

GIL, Ingrid; MARZAL-FELICI, Javier. ¿Cómo impulsar la educomunicación y la alfabetización mediática desde el sistema educativo en España? Diagnóstico, problemática y propuestas por los expertos. *Revista Mediterránea de Comunicación*, v. 14, n. 2, p. 207-226, 2023. Disponible en: <http://doi.org/10.14198/MED-COM.24011>. Acceso el: 13 jul. 2025.

GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm L. *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. United States of America: AldineTrasnaction, 1967. Disponible en: http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf. Acceso el: 19 feb. 2025.

GÓMEZ NIETO, Begoña. El consumidor ante la infoxicación en el discurso periodístico. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, v. 22, n. 1, p. 313-327, 6 may. 2016. Disponible en: https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2016.v22.n1.52598. Acceso el: 19 feb. 2025.

GONZÁLEZ MORALES, Alfredo. La lectura crítica en la universidad. *Revista Varela*, v. 21, n. 58, p. 10-21, 2021. Disponible en: <https://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/101>. Acceso el: 19. Feb. 2025.

GONZÁLEZ-MOHÍNO, Miguel; CALLEJAS ALBIÑANA, Ana Isabel; CASTILLO CANALEJO, Ana. Empowering Critical Thinking: The Role of Digital Tools in Citizen Participation. *NAER: Journal of New Approaches in Educational Research*, v. 12, n. 2, p. 258-275, 15 jul. 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.7821/naer.2023.7.1385>. Acceso el: 19 feb. 2025.

GUÉ-MARTINI, Rafael. Educomunicación: ¿Contracampo o intersección? En: AGUADED, Ignacio; VIZCAÍNO-VERDÚ, Arantxa (Ed.). *Redes sociales y ciudadanía: hacia un mundo ciberconectado y empoderado*. España: Grupo Comunicar Ediciones, 2020. P. 677-685. Disponible en: <https://redalfamed1.wixsite.com/redesciudadania>. Acceso el 13 jul. 2025.

GUEST, Greg; BUNCE, Arwen; JOHNSON, Laura. How Many Interviews Are Enough?: An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods*, v. 18, n. 1, p. 59-82, feb. 2006. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>. Acceso el: 19 feb. 2025.

GUTIÉRREZ-MARTÍN, Alfonso; PINEDO-GONZÁLEZ, Ruth; GIL-PUENTE, Cristina. Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC. **Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación**, v. 30, n. 70, p. 21-33, 1 jan. 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.3916/C70-2022-02>. Acceso el: 19 feb. 2025.

HASELL, Ariel; HALVERSEN, Audrey. Feeling Misinformed? The Role of Perceived Difficulty in Evaluating Information Online in News Avoidance and News Fatigue. **Journalism Studies**, v. 25, n. 12, p. 1-19, 25 abr. 2024. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/1461670X.2024.2345676>. Acceso el: 19 feb. 2025.

HERNÁNDEZ CARRERA, Rafael M. La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. **Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación**, n. 23, p. 187-210, 1 ene. 2014. Disponible en: <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9815>. Acceso el: 26 feb. 2025.

HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Juan Camilo; LONDOÑO PARDO, Óscar Iván. Los contenidos, los actores y los intereses detrás de las noticias falsas. Un análisis de los bulos verificados en España y Colombia. **Comunicación y Sociedad**, p. 1-25, 26 abr. 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.32870/cys.v2023.8518>. Acceso el: 19 feb. 2025.

HSIEH, Hsiu-Fang; SHANNON, Sarah E. Three Approaches to Qualitative Content Analysis. **Sage Publications**, v. 15, n. 9, p. 1277-1288, 2005. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>. Acceso el: 26 feb. 2025.

KAPLÚN, Mario. **A la educación por la comunicación: La práctica de la comunicación educativa**. 2. ed. Quito: Ediciones CIESPAL, 2001.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Critical Media Literacy: Crucial Policy Choices for a Twenty-First-Century Democracy. **Policy Futures in Education**, v. 5, n. 1, p. 59-69, mar. 2007. Disponible en: <https://doi.org/10.2304/pfie.2007.5.1.59>. Acceso el: 19 feb. 2025.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. **The Critical Media Literacy Guide**. The Netherlands: Brill/Sense Publishers, 2019.

LÓPEZ-GONZÁLEZ, Hibai et al. Educación mediática e informacional y pensamiento crítico: Una revisión sistemática. **Revista Latina de Comunicación Social**, n. 81, p. 399-422, 28 mar. 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.4185/rlcs-2023-1939>. Acceso el: 19 feb. 2025.

MARTA-LAZO, Carmen. La alfabetización mediática, vacuna ante la desinformación en la era de las TRIC. **Anuario ThinkEPI**, v. 17, 19 dic. 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2023.e17a47>. Acceso el: 19 feb. 2025.

MARTÍNEZ BRAVO, María Cristina; SÁDABA CHALEZQUER, Charo; SERRANO-PUCHE, Javier. Meta-marco de la alfabetización digital: análisis comparado de marcos de competencias del Siglo XXI. **Revista Latina de Comunicación Social**, n. 79, p. 76-110, 9 jul. 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1508>. Acceso el: 19 feb. 2025.

MASANET, María José; FERRÉS, Joan. La enseñanza universitaria española en materia de educación mediática. **Communication Papers. Media Literacy and Gender Studies**, v. 2, n. 02, p. 83-90, 1 ene. 2013. Disponible en: https://doi.org/10.33115/udg_bib/cp.v2i02.22109. Acceso el: 19 feb. 2025.

MEDINA-BORGES, Rosa María. Fascinación tecnológica y comunicación humana en tiempos de la Covid 19. **Educación y sociedad**, v. 19, n. 3, p. 207-222, 25 sept.

2021. Disponible en: <https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/1895>. Acceso el: 19 feb. 2025.

MESQUITA-ROMERO, Walter-Antonio; FERNÁNDEZ-MORANTE, Carmen; CEBREIRO-LÓPEZ, Beatriz. Alfabetización mediática crítica para mejorar la competencia del alumnado. **Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación**, v. 30, n. 70, p. 47-57, 1 jan. 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.3916/C70-2022-04>. Acceso el 19 feb. 2025.

MORENO BOBADILLA, Ágela; MARTÍNEZ ISIDORO, Beatriz del Carmen (Dir.). **Fake News, desinformación y otros desórdenes informativos**. España: Fragua, 2022.

OJEDA SÁNCHEZ, Ximena, DEL VALLE ROJAS, Carlos; DEL VALLE ROJAS, Juan. Lectura crítica de medios en textos escolares desde la comunicación educativa. **Correspondencias & Análisis**, n. 5, p. 251-268, 26 oct. 2015. Disponible en: <https://doi.org/10.24265/cian.2015.n5.14>. Acceso el: 28 feb. 2025.

OROZCO, Guillermo. Educación, Comunicación y Tecnología. **Tabanque: Revista pedagógica**, n. 14, p. 107-118, 2000. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=127598>. Acceso el: 19 feb. 2025.

ORTIZ SOBRINO, Miguel Ángel; LÓPEZ VIDALES, Nereida; GONZÁLEZ PÉREZ, Juan Carlos. Educomunicación, webradio y educación no formal en un contexto Erasmus+: la experiencia de Europa on air. **RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 25, n. 1, p. 163-181, 2022. Disponible en: <http://doi.org/10.5944/ried.25.1.30641>. Acceso el: 13 jul. 2025.

PÉREZ FORTEZA, Yasmani; IZQUIERDO CUELLAR, Yolier. Competencias mediáticas para la ciudadanía en tiempos de fakenews. **Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas**, v. 13, n. 9, p. 41-54, 1 set. 2020. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8590295.pdf>. Acceso el: 19 feb. 2025.

RODRÍGUEZ-MARTELO, Talía. Las iniciativas de verificación y su relación con los medios en los países del sur de Europa. **Razón y palabra**, v. 25, n. 112, p. 55-71, 28 dic. 2021. Disponible en: https://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/bitstream/handle/11093/4484/rodr%c3%adguezmartelo_talia_2025_ini_ver_rel.pdf?sequence=1&isallowed=y. Acceso el: 19 feb. 2025.

RODRÍGUEZ-VÁZQUEZ, Ana Isabel; GARCÍA-RUIZ, Rosa; AGUADED, Ignacio. (2020). Políticas públicas en Educación y Comunicación: Debates y avances. **Trípodos**, n. 46, p. 43-57, 31 mar. 2020. Disponible en: <https://raco.cat/index.php/Tripodos/article/view/369933>. Acceso el: 19 feb. 2025.

ROIG-VILA, Rosabel; LÓPEZ-PADRÓN, Alexander; URREA-SOLANO, Mayra. Dependencia y adicción al smartphone entre el alumnado universitario: ¿Mito o realidad? **Alteridad. Revista de Educación**, v. 18, n. 1, p. 34-47, 19 oct. 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.17163/alt.v18n1.2023.03>. Acceso el: 19 feb. 2025.

SÁNCHEZ-REINA, J-Roberto; GONZÁLEZ-LARA, Ericka-Fernanda. La infodemia del COVID-19 en jóvenes y adultos: El soporte de la alfabetización crítica mediática. **Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación**, v. 30, n. 73, p. 71-81, 1 out. 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.3916/C73-2022-06>. Acceso el 19 feb. 2025.

SANTOS ALBARDÍA, Mayte; AGIRREAZKUENAGA ONAINDIA, Irati; PEÑA-FERNÁNDEZ, Simón. Educomunicación en la era de la hiperconectividad: educación libertadora para fomentar la ciudadanía crítica. **Comunicação Mídia E Consumo**, v. 20, n. 58, 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.18568/cmc.v20i58.2820>. Acceso el 13 jul. 2025.

SIERRA CABALLERO, Francisco. La entrevista en profundidad. Función, sentido y técnica. En GONZÁLEZ, Jorge A; KROHLING PERUZZO, Cicilia M. (Eds.), **Arte y oficio de la investigación científica: cuestiones epistemológicas y metodológicas**. Quito: Ediciones Ciespal, 2019. P. 301-379. Disponible en: <https://idus.us.es/items/6f8311e6-9795-41f6-ba01-e9622734e5c4>. Acceso el 28 feb. 2025.

SOARES, Ismar de Oliveira. Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. **Nómad**, n. 30, p. 194-207, 2009. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105112060015>. Acceso el 13 jul. 2025.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação, paradigma indispensável à renovação curricular no ensino básico no Brasil. **Comunicação & Educação**, v. 23, n. 1, p. 7-24, 7 jun. 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v23i1p7-24>. Acceso el: 19 feb. 2025.

TEBA FERNÁNDEZ, Eva. Educando al homo digitalis: el papel de la educación y del digcomedu para paliar los efectos de los algoritmos, las fake news, la polarización y falta de pensamiento crítico. **Vivat Academia**, v. 154, p. 71-92, 24 sept. 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1378>. Acceso el: 19 feb. 2025.

TOTH, Mariann; MERTENS, Frédéric; RODRIGUES MAKIUCHI, María de Fátima. Novos espaços de participação social no contexto do desenvolvimento sustentável: As contribuições da Educomunicação. **Ambiente & Sociedade**, v. 15, n. 2, p. 113-132, 2012. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S1414-753X2012000200007>. Acceso el 19 feb. 2025.

TREJO-QUINTANA, Janneth. Apuntes sobre la incorporación del término Alfabetización mediática y digital en américa latina. **Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación**, n. 51, p. 227-241, 2017. Disponible en: <https://doi.org/10.12795/pixel-bit.2017.i51.15>. Acceso el 13 jul. 2025.

UNESCO. Alfabetización Mediática e Informacional. **UNESCO**. 28 may. 2024. Disponible en: <https://www.unesco.org/es/media-information-literacy>. Acceso el 19 feb. 2025.

VALLÉS, Miguel S. **Entrevistas cualitativas**. Cuadernos metodológicos. Madrid: CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas), 2002. Disponible en: <https://materiainvestigacion.wordpress.com/wpcontent/uploads/2020/04/entrevista-valles.pdf>. Acceso el 19 feb. 2025.

Mayte Santos Albardía actualmente cursa doctorado en el Programa de Comunicación Social de la Universidad del País Vasco (Euskal Herriko Unibertsitatea - UPV/EHU), donde investiga la educomunicación como herramienta para la alfabetización basada en el diálogo intercultural. Realizó su Maestría en el Programa de Pós-Graduação - Integración de América Latina de la Universidad de São Paulo (PROLAM-USP). Graduada en Periodismo y Comunicación Audiovisual por la Universidad Carlos III de Madrid.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4735-7114>

E-mail: mayte.albardia@ehu.eus

Irati Agirreazkuenaga es Profesora asociada e investigadora del Departamento de Periodismo, Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación (UPV/EHU). Tras obtener una beca de doctorado del Gobierno Vasco, desarrolló una tesis doctoral internacional (2013) sobre los perfiles y actitudes de los periodistas de Euskadi Irratia (EITB) y Radio nan Gàidheal (BBC Alba). Parte de su investigación se llevó a cabo en la Universidad de Glasgow, en el Centro de Investigación sobre Políticas Culturales (CCPR), bajo la tutela del profesor Philip Schlesinger.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4258-7714>

E-mail: irati.agirreazkuenaga@ehu.eus

Simón Peña-Fernández es Profesor Pleno en el Departamento de Periodismo de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Sus principales líneas de investigación son el ciberperiodismo, la comunicación digital y el modo en el que la tecnología ha afectado a las audiencias de los medios de comunicación. En la actualidad es el Investigador Principal de los proyectos “Impacto de la inteligencia artificial y los algoritmos en los cibermedios, los profesionales y las audiencias” y “Automated counter narratives against misinformation and hate speech for journalists and social media”, financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España, y es coordinador de la Red de Investigación “Los cibermedios y la comunicación digital en un ecosistema informativo en transformación”.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2080-3241>

E-mail: simon.pena@ehu.eus

Disponibilidad de los datos de la investigación: los datos que respaldan los resultados de este estudio se publican en el propio artículo.

Editora a cargo: Luciana Vellinho Corso

