






Referentes iberoamericanos en la Alfabetización Mediática Informativa (AMI)

Ibero-American references in Media Information Literacy (MIL)

-  **Jhison E. Romero-Romero** es docente de la Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador (jhison.romero@alu.uhu.es) (<https://orcid.org/0000-0001-6641-8379>)
-  **Dr. Ángel Hernando Gómez** es profesor e investigador de la Universidad de Huelva, España (angel.hernando@dpsi.uhu.es) (<http://orcid.org/0000-0002-6414-5415>)
-  **Dr. Octavio Islas** es catedrático del Tecnológico de Monterrey, México (octavio.islas@itesm.mx) (<https://orcid.org/0000-0002-6562-3925>)

Recibido: 2023-06-19 / Revisado: 2023-11-28 / Aceptado: 2023-12-01 / Publicado: 2024-01-01

Resumen

Este artículo de revisión muestra el fundamento teórico de aportes, líneas de investigación y enfoques que existen desde el punto de vista Iberoamericano, con el objetivo de mostrar cuantitativamente los principales exponentes iberoamericanos sobre Alfabetización Mediática e Informativa [AMI], los resultados son producto de una búsqueda en la WoS, en la categoría *Arts & Humanities Citation Index* [AHCI], con el uso de filtros *Media Literacy* y Alfabetización Mediática e Informativa, los resultados se almacenan en una base de datos que se depura y luego se analiza en el software bibliométrico *VOSviewer*. Los tipos de análisis son coautoría, con los métodos *Association Strength* y *Ling/Long Modularity*, la información se presenta en tablas y redes bibliométricas; y se visualiza el nivel de asociación y densidad que existe por autor y país. Los resultados muestran a España con el mayor número de investigadores con publicaciones en revistas de alto impacto con diferentes enfoques sobre la AMI y la incidencia en la sociedad contemporánea desde el ámbito educativo, político, económico y tecnológico; su contribución aúna criterios sobre la necesidad de implementar procesos de enseñanza-aprendizaje con soporte en TIC para innovar el ámbito educativo, ya que los medios digitales no suscitan cambios por sí mismos, es necesaria la colaboración gubernamental en América Latina; los referentes iberoamericanos de la AMI son Ignacio Aguaded, Luis Miguel Romero Rodríguez, Rosa García Ruiz, Amor Pérez Rodríguez.

Palabras clave: AMI, alfabetización mediática, VOSviewer, educación, bibliometría, referentes.

Abstract

This review article presents the theoretical basis of contributions, lines of research and approaches that exist from the Ibero-American point of view, with the aim of showing quantitatively the main Ibero-American exponents on Media and Information Literacy [MIL], the results are the product of a search in the WoS, in the category *Arts & Humanities Citation Index* [AHCI], using *Media Literacy* and *Media and Information Literacy* filters; the results are stored in a database that is debugged and then analyzed in the *VOSviewer* bibliometric software; the types of analysis are co-authored, with the *Association Strength* and *Ling/Long Modularity* methods; the information is presented in tables and bibliometric networks; visualizing the level of association and density given by author and country. The results show Spain with the largest number of researchers with publications in high-impact journals, showing different approaches to MIL and its impact on contemporary society from the educational, political, economic and technological fields; its contribution combines criteria on the need to implement teaching-learning processes supported in ICT to innovate the educational field since digital media do not cause changes by themselves is necessary government collaboration in Latin America; the Ibero-American referents of the MIL are Ignacio Aguaded, Luis Miguel Romero Rodríguez, Rosa García Ruiz, Amor Pérez Rodríguez.

Keywords: MIL, media literacy, vosviewer, education, bibliometrics, references.

1. Introducción

En la actualidad la expresión Alfabetización Mediática e Informativa [AMI] se encuentra en debate, ya que son un conjunto de prácticas que engloban la capacitación de usuarios para utilizar las tecnologías de la información y comunicación [TIC], así como propuestas gubernamentales que normalicen el acceso a estos elementos y utilizarlos para crear juicios sobre la realidad mediática y social (Garro-Rojas, 2020). El paradigma de la AMI o “Educomunicación” es adoptado en América Latina en los años 70, pero existen cambios sustanciales que conducen sus investigaciones hacia la potestad cultural e ideológica que se da en los medios masivos de comunicación, se adoptan enfoques y modalidades diferentes que conducen un ápice innovador que cuestiona teorías y modelos en lo referente a comunicación (Castro Lara, 2016).

Es por ello que, al considerar la alfabetización digital y mediática como un concepto más amplio de alfabetización, esto se sintetiza en el manejo de cinco habilidades que se relacionan entre sí: acceder, analizar, evaluar, crear-colaborar, reflexionar-actuar sobre medios de comunicación (García-Ruiz *et al.*, 2020).

Por otra parte, la UNESCO presenta documentos que definen la alfabetización mediática como:

- Proceso que permite la adquisición de conocimientos acerca de medios de comunicación manejados en la sociedad y el proceso de operatividad, incluyendo el uso de herramientas que contribuyen al uso de estos medios para realizar una comunicación efectiva (Fedorov, 2011).
- Proceso que permite potenciar habilidades y capacidades en el uso de diferentes medios de comunicación, incluyendo que manipulen escritura, gráficos y figuras, audios, imágenes estáticas y animadas, por medio de diferentes tipos de tecnología; permitiendo a los usuarios expresarse en los medios actuales, producir contenido y entender de una manera más crítica la información que se recibe (Hinostroza, 2017).

En las últimas décadas existen trabajos de investigadores sobre la alfabetización mediática e informativa, donde muestran evidencias de que a principios de los años sesenta —mediados del siglo XX— en América Latina, se encuentran precedentes

de procesos entendidos en el campo de la educomunicación, en particular en procesos de influencia en lo denominado comunicación y desarrollo, disgregándose en diferentes facetas y vertientes políticas, ideológicas y culturales sobre el campo de la alfabetización mediática (Gumucio-Dagron y Tufte, 2008; Trejo-Quintana, 2016; Aguaded *et al.*, 2018; Garro Rojas, 2020).

1.1 Alfabetización Mediática Informativa

Un concepto descendido a la sociedad contemporánea menciona que la AMI es:

... un nuevo paradigma conceptual referido a las capacidades que permiten el uso crítico, autónomo y creativo -por parte de las personas y las comunidades- de cualquier medio de información y comunicación y expresión y de sus lenguajes específicos; se considera que estas capacidades van desde las habilidades técnicas más simples y sencillas para el uso de medios hasta las más cognitivas y sapientes empleadas en el procesamiento de la información y en la utilización de los lenguajes y el razonamiento. (Pérez, 2015, p. 4)

Adentrándonos en la academia, la AMI es un concepto aun no consensuado que hace referencia desde las formas de capacitación para que los usuarios sean capaces de utilizar las TIC, hasta las propuestas de educadores que se esfuerzan para que sea un derecho de toda la población y así contribuir crítica y responsablemente sobre la realidad mediática y social en la que ejercen la ciudadanía (Garro-Rojas, 2020).

América Latina ha dado saltos considerables, se toma en cuenta el caso particular de gobiernos cimentados en auténticos procesos democráticos, ya que han instituido la creación de organismos para que tomen decisiones sobre ciencia y tecnología, lo que implica nuevas formas de generación de conocimiento en interacción, concebir la relación entre ciencia, tecnología y sociedad, lo que conduce a formular políticas para el fortalecimiento de las capacidades colectivas (Casas, 2020).

La educación y la comunicación han generado fusiones interdisciplinarias y transdisciplinarias; siendo un proceso fundamentado en derechos humanos y políticos de la humanidad, aunque no se establezcan normas gubernamentales, el rápido

crecimiento y alcance que tienen las TIC, hacen que esta tarea sea un desafío urgente, para toda América Latina (Guerrero y Castillo, 2018).

Para muchos investigadores de este fenómeno social el acceso a la AMI es cuestión de justicia, pues la alfabetización clásica normalizada por comprensión de textos escritos, ya no es suficiente en una era digitalizada; para estar a la par con el avance tecnológico y aprovechar las oportunidades de esta nueva realidad es necesario identificar las dimensiones teóricas y prácticas de dos enseñanzas históricamente separadas [educación y comunicación] que hoy se fusionan para brindar ventajas competitivas en todos los ámbitos sociales (López Mondéjar *et al.*, 2016; Torres-Lima, 2017; Garro-Rojas, 2020).

Es necesario resaltar que la AMI crecía en diferentes latitudes del globo, sin embargo, el mundo anglosajón no ha distinguido las aportaciones latinoamericanas ya que muchas de las investigaciones emblemáticas no se han traducido, por lo cual, no han repercutido a nivel mundial, la lengua inglesa se ha concebido como el estandarte para estudiar la educación-comunicación según las poderosas organizaciones de la ciencia y el conocimiento, sumado a la mundialización que ha contribuido a estandarizar y exponer el modelo anglosajón como el ideal para afrontar el tema (Castro-Lara, 2016); en la actualidad, existen espacios en español como la “Revista Comunicar” que ha obtenido gran relevancia en Europa y EEUU, gracias a su alto impacto en el mundo de la AMI se han convertido en un referente para investigadores de este proceso en Iberoamérica.

El concepto de AMI es relativamente nuevo, surge como necesidad de responder de manera crítica y consciente a la información digital disponible para los usuarios en medios de comunicación y canales de información nuevos, novedosos y globalizados, evidenciándose la necesidad de pensamiento crítico como habilidad necesaria para interpretar y analizar la ola de información y desinformación creciente (Duque-Méndez y Sánchez-Obando, 2022).

1.2 Reflexiones sobre la AMI

Desde sus inicios, la UNESCO ha desarrollado diferentes intentos para precisar políticas de comunicación e información, que permitan la fusión de estos dos grandes campos; algunas de estas políticas se han regulado al entorno educativo; es por ello que

terminologías como educomunicación o alfabetización mediática “*Media Literacy*”, responden a la inminente necesidad de actualizar la pedagogía, los cambios socio-culturales y la hegemonía de las grandes agrupaciones mediáticas (Castro Lara, 2016).

Al igual que con la difusión de términos novedosos como son los anglicismos y marcas mundializadas, las palabras alfabetización mediática, educomunicación, alfabetización en medios, entre otras ha tenido repercusión y uso; sin embargo, ya en el presente siglo ha depuesto ser una expresión novedosa y se la ha considerado como impulsadora del proceso de cambio para la sociedad contemporánea. UNESCO en el 2012, publicó el libro *Alfabetización Mediática e Informacional. Currículum para profesores* donde evidencia la correlación que se da entre televisión, radio, Internet, libros, prensa escrita, archivos digitales y bibliotecas en un solo almacén de datos “plataforma digital”; presentado de manera holística y diseñado específicamente para que los docentes inicien un proceso de integración entre el sistema formal de educación y los medios digitales, que permita alcanzar un espectro de millares de personas jóvenes y potencializar sus capacidades (Wilson, 2012).

La UE inició una serie de estudios, comunicaciones e iniciativas que por más de una década han advertido la necesidad de implementar las TIC de manera metódica y adaptativa presentándose como una herramienta desarrollada para perfeccionar las competencias digitales de la ciudadanía “DigComp”; más adelante se organiza el marco “DigCompEdu”, el cual está dirigido a profesores de los diferentes niveles de educación desde la básica hasta la superior, incluyendo adultos, considerando la formación general y profesional, además de la formación para necesidades especiales y contextos de aprendizaje no formal (Punie y Brecko, 2014; Redecker, 2017).

Siendo las TIC el cambio más significativo que la sociedad ha experimentado desde finales del siglo XX, y además ha generado procesos evolutivos significativos en otros sectores como la industria, la comunicación y la educación; es manifiesto e innegable la universalidad de uso de dispositivos multimedia en la sociedad contemporánea, esto se refleja en las generaciones jóvenes conocidos como “nativos digitales”, lo cual despierta interés en las novedosas formas y los nuevos medios de aproximación a la información, por medio de diferentes opciones del mundo interconectado (López Carballo, 2020).

La premisa de la alfabetización mediática es enseñar a tener pensamiento crítico frente a los medios sin disminuir su valor, pero siempre se debe cuestionar lo que producen; vivimos en una sociedad regentada por los *mass media*, por lo tanto, los procesos implicados en la AMI continúan siendo desconocidos en los entornos educativos y en otros muchos segmentos de la sociedad, siendo la región de América Latina y del Caribe la más afectada; sin embargo, hay vestigios de políticas públicas implementadas en esta región para su adición en la gestión curricular de los sistemas educativos, no obstante, no se han logrado éxitos contundentes debido a la brecha cultural, económica y digital que se forma entre las diferentes clases sociales (Lugo e Ithurburu, 2019).

Es necesario abordar el tema de sistemas educativos y además considerar una reestructuración curricular, con énfasis en el análisis sobre la apreciación de la cultura visual, y educar en procesos de uso, adaptación y manipulación de la tecnología, así como en procesos de discernir e interpretar la información de los diferentes medios y plataformas audiovisuales de la sociedad hiperconectada, este nivel de conectividad tiene consecuencias sociales, políticas y económicas profundas en nuestras vidas, desde la tecnología automovilística, sistemas de salud, bolsas de trabajo, sistemas de gobernanza y todo proceso social susceptible de automatización (Martínez Sanz *et al.*, 2016; Reis *et al.*, 2019; Mateus *et al.*, 2020).

Involucrar acciones pedagógicas en la educación que utilicen los medios tecnológicos para la comunicación, compromete al sistema a potenciar no solamente las habilidades en el uso, sino orientar procesos para reconstruir el conocimiento, y modificar el currículo hacia una distribución de la justicia social e igualdad, eran ideas que promulgaba Paredes (2009); ahora implementar metodologías educativas que se basen en la formación en medios es una realidad inminente, el objetivo siempre será que los educandos recodifiquen y entiendan su posición en el uso del día a día de dichos medios, que desarrollen procesos que potencien habilidades para interpretar, crear y participar de forma activa en la sociedad de la información y la comunicación en la que se encuentran inmersos, interactuando con diferentes formas de comunicación y medios tecnológicos (Pallarés Piquer, 2014).

Fue con el arribo del siglo XXI, que hubo un vertiginoso despunte de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), lo cual condujo

a los diferentes sectores sociales, económicos políticos y productivos a replantear nuevas estrategias y técnicas en procesos que incurren en cada una de sus áreas de incidencia; es por ello que el Internet y la enseñanza en línea se han convertido en los pioneros en ofertar recursos digitalizados en línea; creados para diversas actividades que permiten fomentar la educación (Quirós-Meneses, 2009).

Es importante considerar que —no por ser nativos digitales— los estudiantes poseen las competencias básicas digitales y tampoco están preparados de la mejor forma para dilucidar en el contexto digital del siglo XXI. Este novedoso ambiente ofrece mecanismos, procesos y condiciones que podrían conducir a una verdadera y real alfabetización digital y mediática; sin embargo, es necesario relacionar que la formación se concibe en diferentes espacios y edades cronológicas, por lo tanto es necesario la continuidad y coherencia en los aprendizajes, ya sea, en el ambiente escolar y/o contexto familiar (Bonilla-del-Río y Aguaded, 2018). Es por ello que, formar de manera integral en el uso de medios, con la construcción de competencias alineadas horizontal y vertical al currículo es el reto de la educación contemporánea, permitiendo que las habilidades transversales se potencien en la convivencia de la familia y la escuela, a través de colaboraciones inter y multidisciplinares.

Si consideramos el concepto de competencia digital, definido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno Español “...es el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad” (O. ECD/65; 2015, p. 6994); esto conduce a deducir que no es solo el mero hecho de conocer el uso de aplicaciones tecnológicas y digitales, sino que “precisa del desarrollo de diversas destrezas relacionadas con el acceso a la información, el procesamiento y uso para la comunicación, la creación de contenidos, la seguridad y la resolución de problemas” (O. ECD/65; 2015, p. 6996).

En la segunda década del siglo XXI, varios son los investigadores sobre la alfabetización digital en el escenario educativo, entre las diferentes acepciones Cabero-Almenara y Fernández-Robles (2018, p. 2), citan las siguientes:

- Alfabetizaciones múltiples
- Alfabetización informacional
- Alfabetizaciones digitales
- Alfabetización mediática
- Alfabetización transmedia

En este mismo ámbito, se han considerado similitudes y diferencias entre la alfabetización informacional y alfabetización mediática, que en opinión de Lee y So (2014) son dos campos que están vinculados y se complementan, ya que iniciado el siglo XXI, ni la alfabetización informacional ni la alfabetización mediática por sí solas eran suficientes para hacer frente al enorme volumen de mensajes de medios y la abundancia de información en plataformas que ya mostraban un despunte impresionante.

Esto condujo para que haya estudios sobre alfabetización digital considerándola una habilidad imprescindible para el desempeño eficaz en la sociedad; así mismo, Matamala (2018), refiere que la alfabetización digital se concreta en el análisis de la forma de utilizar la información alojada en la “nube” en realidades y estructuras precisas, y conseguir propósitos educativos explícitos, que dependen del contexto en el que labore el sujeto.

Es relevante reconocer que la UNESCO es la organización internacional que lidera el impulso para la AMI, y reconocer que hay una relación directa con el pensamiento crítico y la AMI, ya que la última consolida los conocimientos, competencias, aptitudes y valores éticos del siglo XXI para todos los ciudadanos y todos los pueblos que buscan participación de manera activa en la sociedad; por otra parte el mundo se encuentra condicionado por las TIC, es por ello que, la comunicación en línea, la expresión personal, la educación de calidad y el desarrollo económico, y por supuesto la lucha contra la desinformación, son factores que inciden el diario vivir, por tanto, la AMI es el instrumento que pueden conseguir la cohesión social en los contextos individuales y colectivos (Perilla Granados, 2018; Campal-García, 2019).

Es ya una década que la UNESCO promueve la concienciación sobre la alfabetización mediática e informacional [*Media and Information Literacy-MIL*] a través de la Semana Mundial MIL. Las seis versiones últimas han sido:

- 2018, Lituania (Kaunas) Ciudades alfabetizadas mediática e informacionalmente: voces, poderes y creadores de cambios.
- 2019, Suecia (Gotemburgo) Ciudadanos alfabetizados en el ámbito mediático e informacional: informados, comprometidos, empoderados.
- 2020, Korea del Sur Resistir la desinfectemia: Alfabetización mediática e informacional para todos y por todos.
- 2021, Sudáfrica Alfabetización mediática e informacional por el bien público.
- 2022, Nigeria (Abuja) Alimentar la confianza: un imperativo de la alfabetización mediática e informacional.
- 2023, Jordania (Mar Muerto) Alfabetización mediática e informacional en los espacios digitales: una Agenda Global Colectiva.

1.3 Aportes iberoamericanos en la AMI

Se ha presentado en literatura científica que organismos internacionales como UNESCO, ONU, UNICEF, Consejo de Europa, Parlamento Europeo, han manifestado preocupación debido a los cambios que inducen los medios emergentes, debido a su propiedad interactiva en la población; es por ello que han desarrollado directrices y recomendaciones para que sean implementadas en las diferentes naciones, no obstante, es una tarea pendiente para gobiernos latinoamericanos, ya que hay pobres resultados en los proyectos legislativos y de política pública (López Mondéjar *et al.*, 2016; Hinostroza, 2017; Aguaded *et al.*, 2018; Campal-García, 2019). Ha sido Paulo Freire [1921-1997] uno de los más significativos pedagogos de la era actual, cuyas teorías son hasta el momento objetos de aprendizaje en todo el mundo, la pedagogía de la esperanza, la educación bancaria, el diálogo liberador, la alfabetización como camino de liberación, ha cimentado en América Latina un referente en procesos educativos.

España ha sido la pionera en buscar la posibilidad de adherir la AMI en procesos de enseñanza aprendizaje, ya desde los años ochenta contribuían con sus modelos de *Media Literacy* a través de organizaciones educativas (Borg y Lauri, 2009); ya en 2011 y 2014, se desarrollaron investigaciones para incluir el concepto de competencia mediática en los planes de formación de los profesionales de la comunicación en sus diferentes áreas; la idea cen-

tral fue incorporar nuevos contenidos y metodologías didácticas en asignaturas concretas, esto como complemento a las investigaciones de Joan Ferrés (Buitrago *et al.*, 2015). En la actualidad, España es el país que mayor producción científica referente a la AMI posee a nivel hispanoamericano.

En México existen comunidades académicas interesadas en promover la alfabetización mediática y digital, pero la relación que se da con los medios de comunicación y sus usuarios han sido de permanente tensión y subordinación (Aguirre Aguilar, 2019); sin embargo, el desarrollo de la tecnología ha facilitado que los actores del proceso comunicativo tengan un rol diferente, generándose grupos emergentes que usan los contenidos mediáticos y las posibilidades del mundo digital de maneras críticas y creativas (Guerrero y Castillo, 2018).

En Colombia, la educación para los medios en lo que a políticas públicas se refiere, no está tan arraigada, definida y expedita; pero, al considerar la importancia que tienen en el proceso formativo los medios de comunicación se ha considerado la inclusión en los estándares básicos del lenguaje desde el Ministerio de Educación, con su concepción ampliada y dinamizada, donde se utilicen los medios de comunicación bien sea en la estructura del lenguaje no verbal o en el campo de la pedagogía de sistemas simbólicos (Aguaded *et al.*, 2016).

Un precursor de la formación en medios en Brasil es Ismar de Oliveira Soares —líder del movimiento investigativo de educomunicación en América Latina, con diversidad de perspectivas y enfoques—, en sus obras menciona la importancia de la comunicación en la sociedad después del modernismo, además, fue precursor en la conformación de redes, dinámicas y relaciones con la educomunicación; con sus investigaciones ha inducido a diferentes modos de pensar, vivir, actuar y decidir; además se considera la premisa que la educomunicación es un campo posible desde la academia y deseable desde lo político, siendo una necesidad social que permite que en el espacio educativo se formen sociedades comunicacionales e informatizadas, que facilitan la gestión del conocimiento horizontal y dialógico (Oliveira Soares, 2012).

En Argentina se goza de una democracia expresada como alternabilidad en el poder, así como libertad de prensa en el mejor de los casos, gracias a esto se creó una “Defensoría del Público” entidad

encargada de atender y regularizar los reclamos de las audiencias masivas y además producir materiales de capacitación (Cortés-Montalvo *et al.*, 2016; Garro-Rojas, 2020).

Entre las investigaciones desarrolladas en el ámbito chileno, el Ministerio de Educación de ese país [Mineduc] plantea cinco ámbitos de acción: 1. Capacidades docentes; 2. Liderazgo directivo; 3. Currículum y evaluación; 4. Internet y recursos digitales; 5. Coordinación institucional; lo que muestra vestigios de un resurgir de la educación mediática en Chile (Andrada Sola, 2018), lo cual permite que se fusione la AMI con la educación.

En Ecuador se han organizado agrupaciones entre las entidades educativas, y los resultados de estas redes de investigación han dado como producto emblemático el *Libro blanco, competencias mediáticas en Ecuador* (Rivera-Rogel *et al.*, 2019); además, existen varios hallazgos regionales e internacionales donde se menciona el comportamiento de la educación mediática en el Ecuador, los cuales coinciden en que se debe trabajar de forma colaborativa en programas innovadores e impactantes para la formación de la niñez y los jóvenes, en miras de ejercer un análisis crítico frente a los medios que sincronice con los sucesos políticos, culturales y sociales que demanda la sociedad del presente siglo (Torres-Toukoumidis y Mendoza-Zambrano, 2019).

Es evidente que algunos países convergen en líneas de investigación o proyectos, así mismo, es cierto que cada país se centra en aspectos distintos de la AMI, no se ha forjado una cohesión regional debido a las particularidades de cada nación (Trejo-Quintana, 2016); sin embargo, se han unificado esfuerzos para generar proyectos de investigación, no obstante, el conocimiento generado en las instituciones educativas no llega a incidir en la vida pública de los países. La AMI ha venido integrándose en América Latina y el Caribe, entre sus manifiestos está la de dotar a los ciudadanos de conocimientos básicos sobre medios y tecnología, para que de alguna forma puedan evaluar de forma crítica la calidad de los contenidos que se transmiten en los diferentes medios de comunicación (UNESCO, 2013); cuando se investiga la AMI como un proceso emancipador en América Latina existen escenarios de manipulación mediática e informativa, los cuales se orientan a condicionar comportamientos en tiempo de elecciones, o fusionándose con el poder judicial, sirviendo a grupos hegemónicos, donde exis-

te un “neoliberalismo tardío” que trata de manipular lo comunicacional, el marketing, el cambio de los supuestos y del sentido común de la sociedad a través de los medios (Pini, 2018).

En la actualidad, investigadores y organizaciones buscan la forma de evidenciar la importancia de la AMI en la sociedad contemporánea, además consideran que es imprescindible para generar el pensamiento crítico que requiere la sociedad hiperconectada actual; como aspecto final se resalta que los medios digitales no promueven cambios ni revoluciones por sí mismos, es por ello que hay que incluirlos en el proceso docente-educativo para la enseñanza, incluso se debe utilizar las TIC como apoyo a las pedagogías que propicien una innovación en el ámbito educativo (Howard y Thompson, 2015; Martínez-Olvera y Esquivel-Gómez, 2017; Franco Moreno, 2017; Claro *et al.*, 2018; Cabero-Almenara *et al.*, 2020).

2. Metodología

Este artículo se desagrega de una investigación mixta desarrollada para presentar un modelo que permita difundir la alfabetización mediática y competencia digital en la educación superior en América Latina; se accede a la *Web of Science* [WoS], propiedad de la empresa *Clarivate Analytics*, siendo una de las colecciones de bases de datos de referencias bibliográficas y citas de publicaciones periódicas más importante en el ámbito de la investigación, conformada por la *Core Collection*, la cual incluye índices en Ciencias Sociales (*Social Sciences*), Artes y Humanidades (*Arts and Humanities*), esta plataforma tiene instrumentos que permiten desarrollar procesos de análisis y evaluación sobre el índice de citación de las diferentes publicaciones, entre ellas el *Journal Citation Report* (JCR).

Las bases de datos se depuran y trabajan en el software bibliométrico *VOSviewer* [Software Bibliométrico] que permite analizar y visualizar la diferentes relaciones que se dan entre la literatura científica; los análisis desarrollados son de co-autoría con unidad de análisis por autor y el método

Association Strength, así como el tipo de análisis de co-autoría con unidad de análisis por país y el método *Ling/Long Modularity*. La información obtenida se presenta en tablas organizadas y gráficas denominadas mapas o redes bibliométricas.

3. Resultados

Para dar cumplimiento con lo propuesto, se seleccionan los principales artículos encontrados, en la base de datos WoS, se filtra la categoría *Arts & Humanities Citation Index* (AHCI), con las palabras clave *Media Literacy*, Alfabetización Mediática e Informativa, Educomunicación, Competencias Mediáticas, Alfabetización Digital, el resultado nos arroja una base de datos con 9982 autores; luego se realiza una depuración de la base de datos, denominada limpieza de datos o *scrubbing*, proceso donde se modifica y/o eliminan datos incorrectos, incompletos, formato incorrecto o duplicación de los mismos, con herramientas de búsqueda y reemplazo.

Para la presentación de los resultados se utilizan las gráficas generadas por *VOSviewer* denominadas redes bibliométricas. Los tipos de análisis efectuados son de co-autoría, el cual es de los análisis más sensibles y con fundamento científico bien documentado, ya que los investigadores contribuyen con el fin de obtener visibilidad, notoriedad, habilidades complementarias y acceso a recursos (Olivera Batista *et al.*, 2018).

La primera unidad de análisis es por autor y el método *Association Strength*; el resultado arroja 139 autores que construyen y visualizan redes bibliométricas, la figura 1 muestra esta relación existente.

Se destaca que entre los 20 autores con mayor cantidad de documentos, citas y coautorías se encuentran prestigiosos investigadores de España, como es el caso de Ignacio Aguaded (1); Luis Miguel Romero Rodríguez (6); Rosa García Ruiz (8); Amor Pérez Rodríguez (14). La cantidad de citas, documentos y relación de enlaces de coautoría se muestran en la tabla 1.

Figura 1. Análisis de redes bibliométricas de coautoría



Nota. El autor a partir de VOSviewer.

Tabla 1. Autores con mayor cantidad de documentos, citas y coautorías

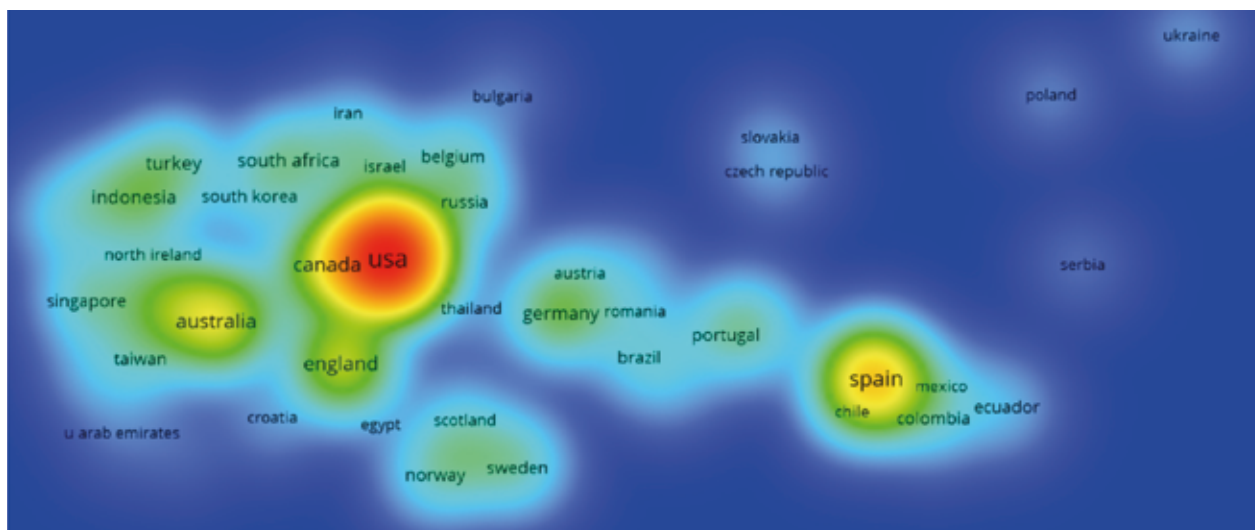
Autor	Documentos	Citaciones	Fuerza de enlaces Total
Aguaded, Ignacio	28	239	19
Tully, Melissa	16	332	14
Vraga, Emily K	14	333	14
Scharrer, Erika	12	95	14
Hudders, Liselot	17	452	13
Romero-Rodríguez, Luis M.	14	155	12
Cauberghe, Veroline	10	331	10
García-Ruiz, Rosa	15	161	9
Greene, Kathryn	10	152	9
Austin, Erica	12	406	8
De Jans, Steffi	8	188	8
Merchant, Guy	15	306	7
Levistkaya, Anastasia	11	104	7
Perez-Rodríguez, Amor	10	115	7
Burnerr, Cathy	8	183	7
Federov, Alexander	8	101	7
Kupersmidt, Janis B.	7	193	7
Banerjee, Smita C.	7	121	7
Hecht, Michael L.	7	40	7
Jones, Sandra C.	7	38	7

Nota. El autor a partir de VOSviewer.

La segunda unidad de análisis efectuada en la base de datos es por países con mayor número de publicaciones en los temas relacionados “Media Literacy”; “Alfabetización Mediática e Informacional”; “Educomunicación”. El método de la búsqueda es “Ling/Long Modularity”. Los resultados

que arroja la búsqueda son 54 países con más de diez publicaciones relacionadas en los últimos siete años [2015-2022]. La figura 2 muestra la información, donde se evidencia que las redes con enlaces más fuertes son cabeceras centrales del clúster visualizando a Estados Unidos, España y Australia.

Figura 2. Países con mayor número de publicaciones en AMI

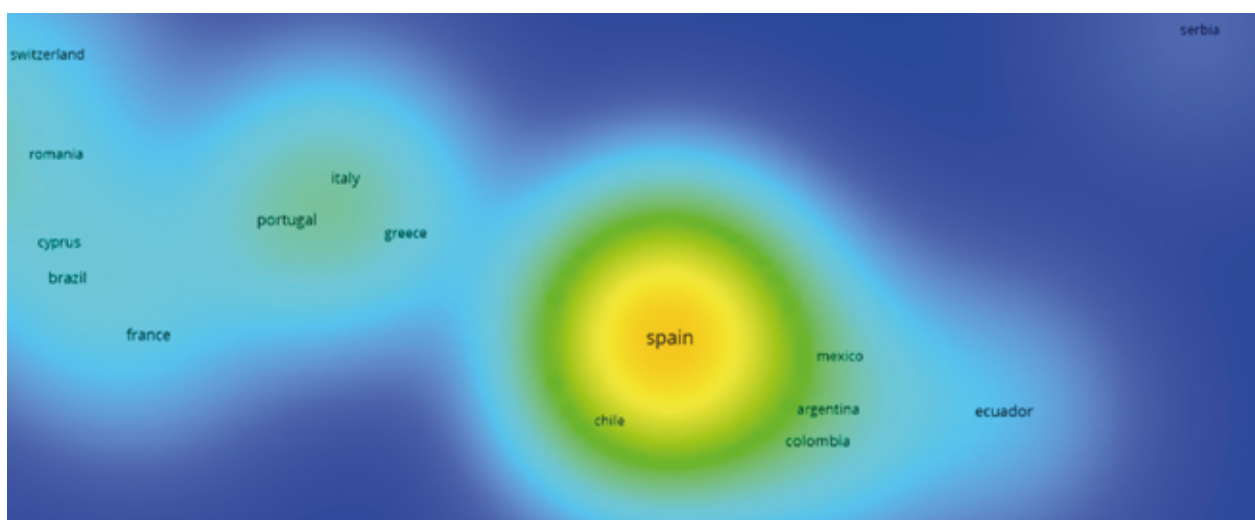


Nota. El autor a partir de VOSviewer.

Al revisar el contexto iberoamericano, se profundiza el análisis en la cabecera de Clúster “España”, se observa que se generan redes bibliométricas con países como Chile, México, Argentina, Colombia, Ecuador, Grecia, Italia, Portugal, Francia y Brasil. La

figura 3 muestra la densidad de la relación que se da entre los países mencionados, existiendo mayor producción científica cuando más cerca de la cabecera de clúster se ubica el país.

Figura 3. Redes de países con España de publicaciones en AMI



Nota. El autor a partir de VOSviewer.

4. Discusión y conclusiones

La finalidad de este artículo es mostrar los principales exponentes iberoamericanos en Alfabetización Mediática Informativa de forma cuantitativa, además se considera el número de aportaciones, coautorías e indexaciones a nivel mundial de su producción científica, para lograr dicho propósito se realizan búsquedas en *Web of Science*.

La búsqueda se desarrolló para los artículos generados desde 2015 a 2022; en la categoría *Arts & Humanities Citation Index* (AHCI), evidenciándose que el avance de Iberoamérica es sobresaliente, y España es el país con mayor número de investigadores con publicaciones en revistas de alto impacto con diferentes enfoques de estudio sobre la AMI.

La UNESCO ha fortalecido procesos y políticas que regulan el entorno educativo, incluyendo terminologías como educomunicación o alfabetización mediática como parte de modernización pedagógica dentro de las transformaciones socio-culturales de la actualidad.

Los medios digitales no producen cambios por sí solos, es necesario incluirlos en procesos de enseñanza-aprendizaje con soporte en TIC para que generen innovación en el ámbito educativo.

A nivel iberoamericano destacan nombres como Ignacio Aguaded, Luis Miguel Romero Rodríguez, Rosa García Ruiz y Amor Pérez Rodríguez, quienes han basado la mayoría de sus investigaciones en el campo de la Alfabetización Mediática Informativa y su incidencia en la sociedad contemporánea desde el ámbito educativo, político, económico y tecnológico.

Al igual que otras investigaciones, este trabajo presenta ciertas limitaciones, las cuales pueden considerarse oportunidades de futuras investigaciones; ya que solamente se tiene en cuenta la base de datos de la WoS, que posee lineamientos de calidad por lo que el contenido es confiable para la comunidad científica, se podrían hacer estudios comparativos con bases de datos como *Scopus* y *PubMed*.

Referencias bibliográficas

Aguaded, I., Renés-Arellano, P., Rodríguez-Rosell, M. y Caldeiro-Pedreira, M. (2018). Educlips: proyecto de alfabetización mediática en el ámbito universitario. *Lumina*, 12(1), 17-39.

- <https://doi.org/10.34019/1981-4070.2018.v12.21485>
 Aguaded, I., Sandoval-Romero, Y. y Rodríguez-Rosell, M. M. (2016). La alfabetización mediática desde los organismos internacionales en Europa y Latinoamérica. *The Journal of Media Literacy*, 63, 10-17. <https://bit.ly/4a6x9IL>
- Aguirre Aguilar, G. (2019). Educación mediática en México: de la vulnerabilidad y riesgos entre usuarios de redes sociales. *Contratexto*, (032), 181-204.
<https://doi.org/10.26439/contratexto2019.n032.4617>
- Andrada Sola, P. (2018). *La Educación mediática en la formación de profesionales de la educación infantil en Chile: evaluación de planes de estudio, creencias y percepción de la competencia mediática*. [Tesis Doctoral- Universitat Pompeu Fabra].
- Bonilla-del-Río, M. y Aguaded, I. (2018). La escuela en la era digital: smartphones, apps y programación en Educación Primaria y su repercusión en la competencia mediática del alumnado. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 53, 151-163. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.10>
- Borg, J. y Lauri, M. A. (2009). Empowering Children in a Changing Media Environment: Media Education in the Maltese Educational System. En M. Leaning (eds), *Issues in Information and Media Literacy: Criticism, history and policy* (pp 109-128). Informing Science Press.
- Buitrago, A., Ferrés, J. y García Matilla, A. (2015). La educación en competencia mediática en el currículum de los periodistas. *Index Comunicación*, 5(2), 101-120. <https://bit.ly/3GtAkGE>
- Cabero-Almenara, J. y Fernández-Robles, B. (2018). Las tecnologías digitales emergentes entran en la Universidad: RA y RV. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 119-138. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20094>
- Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Palacios Rodríguez, A. y Llorente-Cejudo, C. (2020). Marcos de Competencias Digitales para docentes universitarios: su evaluación a través del coeficiente competencia experta. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3). <https://doi.org/10.6018/reifop.414501>
- Campal-García, M. F. (2019). Hacia una ciudadanía del s. XXI: formada, informada, responsable, dinámica, comprometida y libre, también desde las bibliotecas. *Desiderata*, (11), 34-41. <https://bit.ly/4835Rew>
- Casas, R. (2020). Políticas públicas de ciencia y tecnología en América Latina. Ante la encrucijada de los cambios políticos. *TEUKEN BIDIKAY. Revista Latinoamericana de Investigación en*

- Organizaciones, Ambiente y Sociedad*, 11(16), 21-28. <https://doi.org/10.33571/teuken.v11n16a1>
- Castro-Lara, E. (2016). Educomunicación. Los primeros 60 años de una historia polisémica. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 1(2), 103-120. ISSN-e 2550-6587. <https://tinyurl.com/8nzmevzb>
- Claro, M., Jara, I., Trucco, D. y Espejo, A. (2011). *Aporte del sistema educativo a la reducción de las brechas digitales, una mirada desde las mediciones PISA*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Cortés-Montalvo, J. A., Romero-Rodríguez, L. M. y Bacher, S. (2016). Media literacy in the education of the faculty and communicators. *The Journal of Media Literacy*, 63(1-2), 92-100. <https://bit.ly/47FHio8>
- Duque-Méndez, N. y Sánchez-Obando, J. (2022). Alfabetización Mediática Informativa y Digital: evolución del concepto y perspectivas encontradas. *Revista Colombiana de Educación*, (86), 211-232. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12524>
- Fedorov, A. (2011). Alfabetización mediática en el mundo: Breve repaso histórico. *Infoamérica: Iberoamerican Communication Review*, (5), 7-23. <https://bit.ly/415ScAQ>
- Franco Moreno, Y. M. (2017). Rol del tutor en el contexto del aprendizaje virtual. *Revista Científica*, 2(6), 270-285. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.6.14.270-285>
- García-Ruiz, R., Pinto da Mota Matos, A., Arenas-Fernández, A. y Ugalde, C. (2020) Media Literacy in Primary Education. International perspective of level of literacy competence, *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 58, 217-236. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74535>
- Garro-Rojas, L. (2020). Alfabetización mediática en América Latina. Revisión de literatura: temas y experiencias. *Revista Educación*, 44(1), 520-532. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37708>
- Guerrero, M. A. y Castillo, A. (2018). Alfabetización mediática en México. *Revista Iberoamericana de Comunicación*, (35), 35-77. <https://bit.ly/3N7ZxtR>
- Gumucio-Dagron, A. y Tufte, T. (2008). *Comunicación para el Cambio Social: Lecturas históricas y contemporáneas*. Communication for Social Change Consortium.
- Hinostroza, E. (2017). *TIC, educación y desarrollo social en América Latina y el Caribe*. UNESCO
- Howard, S. K., y Thompson, K. (2015). Seeing the system: Dynamics and complexity of technology integration in secondary schools. *Education and Information Technologies*, 21(6), 1877-1894. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9424-2>
- Lee, A. y So, C. (2014). Media literacy and information literacy: Similarities and differences. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 42, 137-146. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-13>
- López Carballo, Á. (2020). *Educación en alfabetización mediática para la nueva sociedad de la información* [Tesis de Grado en Periodismo, Universidad de Sevilla]. <https://bit.ly/3NcdG9C>
- López Mondéjar, L. M., Sánchez Marín, F. J. y González López, A. C. (2016). Alfabetización mediática y educación en TIC en la universidad. En P. Gutiérrez Rivas, E. Tabasso y A. Fernández Delgado (coords.), *Humanizar la utilización de las TIC en educación* (pp. 23-35). Dykinson.
- Lugo, M. T. e Ithurburu, V. (2019). Políticas digitales en América Latina. Tecnologías para fortalecer la educación de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 11-31. <https://doi.org/10.35362/rie7913398>
- Martínez Sanz, R., Islas Carmona, O., Campos Domínguez, E. M. y Redondo García, M. M. (2016). El profesor universitario de Comunicación: acceso, consumo y cultura mediática. Un estudio comparativo entre España y México. *Revista Latina de Comunicación Social*, (71), 349-372. <https://bit.ly/47ynNh7>
- Martínez-Olvera, W. y Esquivel-Gómez, I. (2017). Efectos de la instrucción de estrategias de lectura, mediadas por TIC, en la comprensión lectora del inglés. *Perfiles educativos*, 39(157), 105-122. <https://bit.ly/3GrjcS3>
- Matamala, C. (2018). Desarrollo de alfabetización digital ¿Cuáles son las estrategias de los profesores para enseñar habilidades de información? *Perfiles educativos*, 40(162), 68-85. <https://bit.ly/4a8TlvR>
- Mateus, J. C., Andrada, P. y Quiroz, M. T. (2020). La formación docente en educación mediática en Latinoamérica. En I. Aguaded y A. Vizcaíno-Verdú (eds.), *Redes sociales y ciudadanía: Hacia un mundo ciberconectado y empoderado* (pp. 445-452). Grupo Comunicar Ediciones.
- Oliveira Soares, I. (2012). *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: Contribuições para a reforma de Ensino Médio*. Paulinas.
- Olivera Batista, D., Peralta González, M. y García García, O. (2018). La coautoría como expresión de la colaboración en la producción científica de Camagüey. *Biblios: Journal of Librarianship and Information Science*, 0(70), 1-16.

- <https://doi.org/10.5195/biblios.2018.423>.
- Orden ECD/65 (21 de enero, 2015). *Orden por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*. Boletín Oficial del Estado, nº 25, 2015, 29 de enero, pp. 6986-7003. <https://bit.ly/1Y8oPsf>
- Pallarés Piquer, M. (2014). Los medios de comunicación y tecnológicos como ejes de canalización y gestión del conocimiento. *Educar*, 50(1), 207-229. <https://bit.ly/4a2BmHh>
- Paredes, J. (2009). Cómo y por qué los maestros hacen usos críticos de las TIC: Cuando Chris Dede encontró a Chris Bigum. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 291-302. <https://bit.ly/3NbyApk>
- Pérez, J. M. (2015). La emergencia de la alfabetización mediática e informacional Un nuevo paradigma para las políticas públicas y la investigación. *Revista TELOS. Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 100, 99-102. <https://bit.ly/47ZGrhN>
- Perilla Granados, J. S. (2018). Las generaciones del siglo XX y sus características como un reto para la actualidad. En J. S. Perilla Granados (comp.), *Las nuevas generaciones como un reto para la educación actual* (pp. 15-32). Escuela de Educación-Universidad Sergio Arboleda.
- Pini, M. (2018). Alfabetización en medios, alfabetización crítica emancipadora. *RevCom-Revista Científica de la REDCoM*, (7), 18-29. <https://bit.ly/4838YmO>
- Punie, Y. y Brecko, B. (2014). *Digcomp: Marco europeo de competencias digitales*. Comisión Europea. <https://bit.ly/4a8QG55>
- Quirós-Meneses, E. (2009). Recursos didácticos digitales: medios innovadores para el trabajo colaborativo en línea. *Revista Electrónica Educare*, 13(2), 47-62. <https://bit.ly/3N898RK>
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. EUR 28775 EN. Publications of the European Union. <https://bit.ly/416qmVc>
- Reis, C., Pessoa, T. y Gallego-Arrufat, M. J. (2019). Literacy and digital competence in Higher Education: A systematic review. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 45-58. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.11274>
- Rivera-Rogel, D., Ugalde, C., González, C., Marín-Gutiérrez, I., Freire, R., Beltrán, A. M. y Velásquez, A. (2019). Contextualización de la alfabetización mediática y resultados de las competencias mediáticas en Ecuador. En E. López Sánchez (ed), *Libro blanco. Competencias mediáticas en Ecuador* (pp. 10-81). Pearson Hispanoamérica.
- Torres-Lima, H. J. (2017). La educomunicación y el diseño instruccional. *Razón y Palabra*, 21(398), 22-31. <https://bit.ly/3t58pd8>
- Torres-Toukoumidis, A. y Mendoza-Zambrano, D. (2019). Buenas prácticas para la incorporación de las competencias mediáticas en Ecuador. En E. López Sánchez (ed.), *Libro blanco. Competencias mediáticas en Ecuador* (pp. 133-141). Pearson Hispanoamérica.
- Trejo-Quintana, J. (2016). *La otra enseñanza. Alfabetización Mediática e Informacional en América Latina y el Caribe*. TV UNAM y SPR D.R
- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization] (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO. <https://bit.ly/3R7Ge5e>
- Wilson, C. (2012). Media and information literacy: Pedagogy and possibilities - Alfabetización mediática e informacional: proyecciones didácticas. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 20(39), 15-24. <https://www.doi.org/10.3916/C39-2012-02-01>