



Enseñanza-aprendizaje

Educación en medios en la pedagogía iberoamericana del siglo XXI: Sus significados, valores y expresión crítica *21st century media education in Ibero-American pedagogy: Its meanings, values and critical expression*

Dra. Paula Renés-Arellano

Universidad de Cantabria (España)
paula.renes@unican.es

Sandra-Ruperta Pérez-Lisboa

Universidad de Playa Ancha (Chile)
sandra.perez@upla.cl

Dra. Mónica Hinojosa-Becerra

Universidad Nacional de Loja (Ecuador)
decanato.feac@unl.edu.ec

Dra. M. Carmen Caldeiro-Pedreira

Universidad de Santiago de Compostela (España)
mcarmen.caldeiro@usc.es

Resumen

La realidad hipermedia actual requiere de nuevos replanteamientos éticos, sociales y educativos, que promuevan principios democráticos, críticos y responsables. Por ello, los profesionales de la educación deben poseer el conjunto de conocimientos que les permitan promover proyectos humanizadores que integren contenidos audiovisuales y herramientas digitales en la práctica diaria. En este trabajo, se plantea una metodología descriptiva sustentada en la revisión de materiales sobre la educación en medios en el contexto español y chileno. El objetivo fundamental es descubrir las iniciativas sobre educación mediática y su repercusión educativa en ambos contextos. Además, se invita a reflexionar sobre los futuros elementos que podrían vertebrar el proceso de alfabetización mediática en la nueva ciudadanía global y digital. Se finaliza con propuestas pedagógicas y educativas sobre la educación en medios, los valores, el desarrollo de la autonomía moral y la necesidad de formar personas críticas y autónomas para una ciudadanía mediática.

Abstract

The current hypermedia reality requires new ethical, social and educational rethinking that promotes democratic, critical and responsible principles. Therefore, education professionals must have all the knowledge that has been achieved by humanizing projects that integrate audiovisual content and digital tools in daily practice. In this paper, a descriptive methodology based on the review of materials on media education in the Spanish and Chilean contexts is presented. The main objective is to discover the media education initiatives and their instructional impact in both contexts. In addition, we put forth an invitation to reflect on future elements that can structure the literacy process within new global and digital citizenship. The paper ends with pedagogical and educational proposals on media education, values, the development of moral autonomy and the need to train people in media citizenship.

Palabras clave / Keywords

Recursos digitales, pedagogía, actitud crítica, valores, educación.
Digital resources, pedagogy, critical attitude, values, education.

1. Justificación

La sociedad líquida a la que se ha referido Bauman (2000) está protagonizada por una ingente cantidad de medios y pantallas que transmiten los contenidos audiovisuales de forma inmediata y permiten que la información fluya, en ocasiones, de modo desordenado. Este contexto hipermedia exige de una capacitación que posibilite el alcance de la actitud crítica. Una formación a lo largo de toda la vida o “life long learning” (Longworth, 2005), centrada en la actualización permanente de la persona. En este sentido, la realidad certifica la necesidad de un cambio en la estructura académica, una transformación en los niveles educativos inferiores, superiores y entre los agentes educativos. Por otra parte, estas deben estar formadas tecnológicamente y cognitivamente para contribuir a la tarea que se desarrolla en el aula. En esta línea de colaboración el docente debe conocer cuáles son las herramientas digitales que su alumnado utiliza a diario y ha de proponerse integrarlas adecuadamente en el aula. Para facilitar en la medida de lo posible esta tarea existen diferentes proyectos a nivel europeo y en Latinoamérica centrados en el diseño de estrategias que permiten el alcance de la ciudadanía mediática (Gozálvez, 2013) y el desarrollo de la autonomía moral crítica (Caldeiro-Pedreira, 2014).

Esta investigación parte de la contextualización de la situación mediática actual, realizando un acercamiento al entorno legislativo de las políticas educativas y de las Recomendaciones del Parlamento Europeo (2009) que apuestan por la alfabetización mediática de la ciudadanía para el desarrollo de la libertad de expresión y la recepción crítica, reflexiva y participativa de contenidos audiovisuales.

Por último, se presentan las herramientas y estrategias didácticas que se están desarrollando en el contexto mencionado y se justifica la necesidad de aplicación a la educación, una exigencia que se ejemplifica en el caso chileno con la aplicación de un aula didáctica en el Campus de San Felipe perteneciente a la Universidad de Playa Ancha.

1.1. Contextualización de la sociedad actual: educación en medios, valores y expresión crítica

La realidad social actual gira en torno a la sociedad digital, hipermedia o multipantalla. Diferentes estudios como el emitido por el “Common Sense Media” (2016) señalan que los niños pasan alrededor de nueve horas frente a las pantallas. Una situación que resulta si no alarmante, cuando menos, llamativa (Figura 1). Además,

Figura 1. Multiplicidad de pantallas a un clic



la interactividad acerca las culturas, ideologías y valores que se difunden a través de los distintos medios.

Desde el ámbito educativo se centra el interés en la disminución de la escisión de la brecha que, a priori, se establece entre la vida académica y la de fuera de los muros (Carpenter & McLuhan, 1974). En este contexto la realidad pedagógica debe dar un giro que contribuya a la resolución de las necesidades emergentes al docente del siglo XXI, empoderando a la audiencia y dotándola de conocimientos que le permitan contar con las habilidades mínimas para desenvolverse en la sociedad mediática. El docente actual debe contribuir a la alfabetización digital, favoreciendo la capacitación del alumnado quien se convierte en sujeto activo capaz de recibir contenidos y procesarlos de forma crítica y autónoma (San-Miguel, Hinojosa-Becerra, & Marín-Gutiérrez,

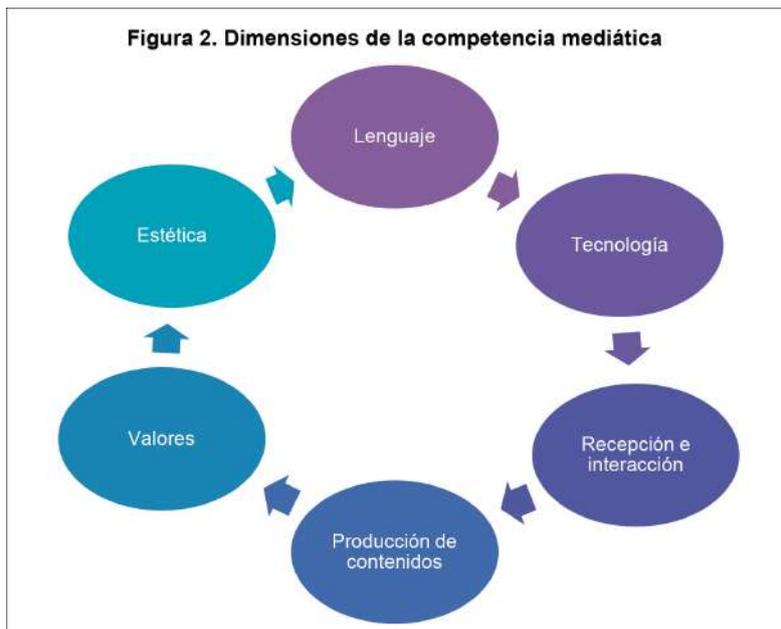
2017). La realidad multipantalla requiere no solo de meros receptores, sino de productores de información a los que Sánchez-Carrero y Contreras-Pulido (2012) denominan “prosumer”. Es decir, sujetos capaces de recibir, analizar y producir información de modo responsable y autónomo. A ello contribuye de forma determinante la alfabetización mediática entendida, siguiendo las recomendaciones del Parlamento Europeo (2009), como el proceso formativo que hace posible el alcance de sujetos competentes, críticos y reflexivos ante los contenidos mediáticos. En este ecosistema mediático actual la alfabetización resulta determinante en tanto que, permite al sujeto alcanzar la capacidad de consultar, comprender y apreciar críticamente los contenidos, al tiempo que favorece su creación autónoma y responsable (Marín-Gutiérrez, Díaz-Pareja, & Aguaded, 2013).

La totalidad de argumentos certifican la necesidad de que la ciudadanía alcance el nivel más elevado de competencia mediática entendida, según señala Ferrés (2007) y posteriormente Ferrés y Piscitelli (2012) como la habilidad que engloba las seis dimensiones básicas e interdependientes que la conforman (Figura 2).

La competencia mediática con base en la comunicativa y la audiovisual focaliza el interés en el desarrollo de la dimensión del lenguaje que permite la adecuada decodificación de los contenidos audiovisuales. En esta línea, la dimensión de la tecnología permite al receptor utilizar de forma adecuada las herramientas que pueblan el entorno digital actual. Más allá de un uso estrictamente tecnológico persigue la correcta utilización de los dispositivos y su aplicación al ámbito cotidiano y por extensión al académico. Por tanto, el cultivo de esta dimensión resulta fundamental especialmente cuando la formación a distancia se erige como una de las formas más relevantes de enseñanza en la sociedad digital. Parafraseando a San-Millán y Mazzucchelli (2016) hoy en día el adecuado uso de la tecnología redonda en un amplio aprovechamiento de los recursos y favorece el aprendizaje. Para ello, conviene destacar el valor de las dimensiones de la estética y la axiología que conforman la mencionada competencia. Ambas contribuyen al análisis de los contenidos desde una óptica crítica y autónoma. Asimismo, en la decodificación de su significado la dimensión de la estética trasciende el valor de la imagen o el plano y se centra en el significado de ambos. Por su parte, la axiología focaliza el interés en los valores y contravalores que imperan en la sociedad actual y permite el alcance de la dimensión de recepción y análisis.

Teniendo en cuenta las seis dimensiones que componen la competencia mediática, esta busca, por un lado, empoderar al ciudadano frente a los contenidos audiovisuales y, por otro, su adecuada participación en el mundo digital e interactivo. Para el alcance de tal objetivo, adquiere un valor determinante la comunicación que está regulada por una legislación internacional y nacional y que constituye el marco de acción que requiere de una revisión del lugar que ocupan los medios en la sociedad y la repercusión de sus contenidos (Caldeiro-Pedreira & Rodríguez-Vázquez, 2014). En este contexto y ante la necesidad de formación debe estar presente una serie de medidas base para la elaboración de los contenidos mínimos que han de llevarse a cabo en las escuelas.

Sería deseable que tanto la legislación chilena como la española respaldasen los contenidos audiovisuales que posee una leve presencia en los contenidos curriculares hoy en día como una enseñanza única. La realidad curricular actual muestra que determinadas carreras universitarias de los diferentes países cuentan con disciplinas relacionadas con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) o, en el caso español con la recepción de contenidos. En España, la legislación referida a los estudios preuniversitarios contempla la asignatura de TIC. Sin embargo, en la mayoría de las titulaciones universitarias están ausentes estos contenidos a excepción del área de Ciencias Sociales. En este sentido, en el caso chileno la presencia de asignaturas relacionadas con esta temática resulta escasa salvo en las carreras de Comunicación o de Pedagogía. En este último caso resulta relativamente importante dado que las carreras de pedagogía constituyen el nicho en el cual se forman los futuros maestros encargados de enseñar a los menores a lo largo de sus primeros años.



Tentativamente se puede afirmar que desde la actualidad hasta el 2020 se incluirán estos contenidos de forma creciente como puede apreciarse en el Informe emitido por la UNESCO (2010) que lleva por título “Metas educativas 2021: desafíos y oportunidades”.

1.2. El formador y el proceso de enseñanza-aprendizaje del siglo XXI

Actualmente, el conocimiento se produce y desarrolla en la llamada sociedad tecno digital protagonizada por una ingente cantidad de pantallas que transmiten la realidad a la que Villa (2006) caracterizaba por poseer un notable exceso de información. Sin embargo, ha de tenerse en cuenta que la información y la tecnología no garantizan el conocimiento si no que su cultivo corresponde únicamente a la educación (Marina, Joyanes, Toharia, Bartolomé & Martín, 1999). No obstante, las TIC favorecen la propagación y la capacidad de compartir las identidades sociales y culturales de cada comunidad al mismo tiempo, siguiendo a Ortega-Carrillo (2004), contribuyen a la internacionalización de la educación y la difusión de aprendizajes en el tiempo y el espacio, permitiendo el acceso a la educación de los hasta entonces excluidos.

La situación tecnológica actual justifica un nuevo cableado neuronal referido a cambios en los hábitos, valores y formas de relacionarnos e interactuar.

La brecha digital implica una brecha cognitiva relacionada con las distintas formas de procesar la información y contenidos audiovisuales y con su comprensión (Small & Vorgan, 2008). En este sentido, llama la atención el proceso de enseñanza-aprendizaje caracterizado por ser continuo y estar ligado a los cambios tecno digitales que certifican la necesidad de alcanzar un fin claro: la formación de una audiencia activa y de públicos críticos, capaces de distinguir entre la realidad y la ficción, entre la veracidad y la creación (Buckingham, 2002).

Para ello, se requiere de la integración de las formas de comunicación propias del momento en el aula y se propone un nuevo tipo de aprendizaje: el conectivismo que pretende explicar el aprendizaje complejo en un mundo social digital en rápida evolución. Este permite la integración de los principios explorados por el caos de la Red, y la complejidad y las teorías de la auto-organización. Centra el interés en la capacidad de establecer distinciones entre la información importante y la que no es vital y en la capacidad de reconocer cuando la nueva información altera el paisaje.

Esta teoría no solo se propone como idónea y apta para el desarrollo de la educación en la e-sociedad (Aguaded & Cabero, 2013), sino que, además, permite la aplicación y puesta en práctica del aprendizaje colaborativo basado en la cooperación y la teoría entre iguales. Asimismo, este tipo de aprendizaje se concibe como una forma de convivencia democrática que puede llevarse a cabo on-line y que permite la construcción de la identidad digital a través de la adopción de una serie de valores presentes en el ciberespacio.

Su desarrollo se ha facilitado gracias a las nuevas aplicaciones y herramientas TIC, como YouTube (Ruiz-San-Miguel, Hinojosa-Becerra, & Marín-Gutiérrez, 2016), que nos han permitido el desarrollo de situaciones didácticas que ayudan al desarrollo de este tipo de aprendizaje, gracias a los entornos virtuales. En este sentido, en España, a lo largo de los últimos 25 años, el Grupo Comunicar desarrolla una amplia tarea en pro de la educomunicación entendida como la forma de enseñar a la audiencia a consumir y a producir contenidos audiovisuales. De igual forma, el proyecto de investigación de I+D+i “La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales” busca detectar necesidades y carencias que repercutan en un déficit en la competencia en comunicación audiovisual de la ciudadanía. Además, se ha diseñado una serie de herramientas adaptadas a los niveles educativos inferiores que persiguen el alcance de la competencia mediática de los más pequeños como El Monosabio (<https://goo.gl/X2pQ>), Guías didácticas (<https://goo.gl/MB5Cz6>); o Bubuskiski: (<https://goo.gl/9JWPrb>). Todos ellos, buscan despertar en el receptor, independientemente de su edad o conocimiento, la competencia crítica (Caldeiro-Pedreira & Aguaded, 2015), una habilidad con base en la competencia mediática que persigue el entendimiento presencial y virtual entre los usuarios de la red y la tecnología.

En el caso de Chile y pese a no haber un amplio desarrollo del término competencia mediática ni un marco teórico que lo refuerce están presentes ejemplos como el de la Fundación Mediabus que de la mano de Escuela+ trabajan en la educación en medios y la alfabetización como ejes fundamentales de su trabajo. Según figura en la web de Mediabus pretenden “Contribuir activamente al proceso de aprendizaje, la calidad y equidad

educativa de los estudiantes de edad preescolar, básica y media del país a través de la alfabetización mediática y la producción audiovisual” (<https://goo.gl/Bn82d2>). Por otra parte, la Universidad de Playa Ancha en Chile se ha trabajado la dimensión de la tecnología en el sentido de que cuentan con herramientas como pizarra digital o aulas didácticas a donde acuden los niños de cinco años para aprender diferentes contenidos. Este tipo de iniciativas confirma el interés de los pedagogos en introducir las TIC en su quehacer diario de un modo práctico y funcional (Robalino-Campos & Körner, 2005). En este sentido, en el Campus de San Felipe viene desarrollándose, a lo largo de los últimos años, una iniciativa consistente en llevar a los niños de colegios municipalizados a la universidad donde cuentan con un aula didáctica y el alumnado universitario en prácticas trabaja con los niños de infantil.

“La brecha digital implica una brecha cognitiva relacionada con las distintas formas de procesar la información y contenidos audiovisuales y con su comprensión.

2. Objetivos

El objetivo fundamental de este trabajo es descubrir las iniciativas sobre educación mediática y su repercusión educativa en un contexto iberoamericano, el chileno, y otro europeo, el español. Además, se invita a reflexionar sobre los futuros elementos que podrían vertebrar los procesos de alfabetización mediática en la nueva ciudadanía global y digital.

3. Metodología y planteamiento

La necesidad de adquirir la conciencia crítica que permite discernir contenidos veraces de otros subjetivos y parciales ha llevado a utilizar una metodología descriptiva centrada en la revisión y análisis de los materiales existentes. Se han revisado páginas web, informes y artículos científicos que permiten dar cuenta de la situación en el contexto iberoamericano desde la óptica chilena en comparación con la española. Permite descubrir las iniciativas que con base en España se han extendido a otros contextos como el Latinoamericano y por otro, analizar los casos concretos de España y Chile.

El estudio pretende mostrar, de forma general, la situación iberoamericana, analizando los casos de España y el surgimiento del término competencia mediática (Ferrés, 2007). Asimismo, se explica el caso de Chile donde comienzan a verse proyectos vinculados al desarrollo de la mencionada competencia. En ambos casos se aprecian importantes investigaciones y grupos de profesionales interesados en la temática de la alfabetización mediática y el alcance de la actitud crítica, reflexiva y creativa.

4. Resultados

La competencia mediática según se ha definido no figura de forma explícita en el currículo de pedagogía en España ni en Chile. Sin embargo, en ambos casos se aprecia una preocupación real a la hora de formar sujetos que desarrollen actitudes críticas y responsables. La educación en medios, educomunicación y alfabetización mediática comparten una filosofía similar: la capacitación del sujeto para recibir de los contenidos audiovisuales y la necesidad de empoderarlo para analizarlos de forma reflexiva y autónoma (Caldeiro-Pedreira, Aguded, & Pérez-Rodríguez, 2019).

En el caso español, adquieren gran importancia las políticas educomunicativas dictadas por la UNESCO o por los principales organismos europeos, así como los dictámenes y recomendaciones de los diferentes consejos de comunicación y la legislación educativa. Tanto la realidad chilena como la española son similares en el sentido de que los contenidos educativos mínimos están dictados por el ministerio, aunque cada institución puede adaptarlos, en cierta medida, a su experiencia concreta.

En este proceso de adaptación entra en juego la importancia de la tarea que desarrollan organismos como Escuela plus o Mediabus, en Chile y el Grupo Comunicar o el Gabinete de Comunicación en España. Además, adquiere un valor determinante la Red Temática Alfamed formada por académicos de diferentes países

que trabajan a favor de la alfabetización y su aplicación en la educación; y el Observatorio Latinoamericano y del Caribe, que cuenta con recursos formativos presenciales y virtuales para capacitar a las personas sobre contenidos audiovisuales.

5. Conclusión y discusión

La realidad mediática condiciona la forma de pensar y el comportamiento de la audiencia e implica un cambio en el modo de impartir docencia del profesorado. La pedagogía no puede seguir utilizando únicamente herramientas ni estrategias propias de contextos anteriores, dado que, emulando las palabras del pedagogo John Dewey (1995), si enseñamos con las herramientas del pasado truncamos la forma de expresarse del discente y le abocamos a vivir fuera de su época. Por ende y para que esto no suceda, en el contexto iberoamericano, están llevándose a cabo diferentes iniciativas como las descritas en la investigación, que buscan el alcance de la autonomía crítica y reflexiva de la audiencia.

En el alcance de estos objetivos la educación por competencias ha supuesto un hito importante en la educación europea y concretamente en la española. Si bien buscamos similitudes en el contexto latinoamericano observamos casos como el de Chile donde comienzan a implantarse desde una óptica relativamente diferente. En este ambiente donde, siguiendo a Campos-Domínguez y Redondo-García (2015), la transparencia mediática no siempre se cumple, adquiere gran importancia la formación de la audiencia. En este sentido, destacan la multiplicidad de proyectos que apuestan por la capacitación en medios como una estrategia de crecimiento.

Por otra parte, y en este sentido, al margen de los documentos teóricos que se encargan de constatar la realidad, han de tenerse en cuenta las herramientas y materiales que pueden consultarse en acceso abierto, y sirven al profesorado como materiales de apoyo para fomentar la expresión crítica entre su alumnado. Hoy en día es posible que los “nativos digitales” (Prensky, 2005) tengan más conocimientos tecnológicos que los “inmigrantes digitales”, si bien ello no implica un mayor grado de desarrollo de la dimensión del lenguaje o la producción de contenidos. Por su parte, la necesidad formativa se amplía y contribuye al alcance de prosumers, personas capaces de analizar y producir contenidos de forma reflexiva.

En la sociedad líquida adquiere un valor relevante el desarrollo de la competencia mediática que se vincula de forma directa con el manejo de herramientas tecnológicas y la emisión de contenidos por los diferentes sectores de la población, tanto los “residentes” como los “visitantes digitales” (White & Le-Cornu, 2011). Los primeros, usuarios habituales y, los segundos, ocasionales, han de poseer las habilidades que confirman su completa alfabetización y el alcance de la mirada crítica en la sociedad multipantalla. En este sentido, surge la necesidad de que los “nativos digitales” (Fernández-García, Blasco-Duatis, & Caldeiro-Pedreira, 2016), es decir, los nativos y los visitantes convivan en el ecosistema digital y mediático de forma oportuna.

Según indicaba el Informe de Unicef (2012), los estudiantes de edades comprendidas entre 12 y 14 años que trabajan y están escolarizados muestran tasas de asistencia menor que los que no lo hacen. Además, en algunos países los niños y niñas afro-descendientes atraviesan con frecuencia situaciones de ingreso tardío y fracaso escolar. Pese a los cambios que se han ido experimentando la realidad certifica las dificultades que se suman a la situación formativa actual. Por ende, en el referido contexto es necesario implementar conocimientos tecnológicos y actitudinales acordes al entorno en el que ha de realizarse la tarea. La dificultad se incrementa debido principalmente a que, en Latinoamérica no están presentes las Recomendaciones del Parlamento y la Comisión Europea sobre alfabetización (DOUE, 2009). Por tanto, la situación se complejiza más; no obstante, se constata una ligera y creciente inclusión de contenidos en el ámbito académico e investigativo. Una inclusión que comienza a dar sus frutos en ejemplos como el que recogen Zapata, Hincapié, Díaz-León y Mesías (2014) cuando analizan los contenidos digitales como forma de reactivación del patrimonio.

En este sentido en Chile, se ha pretendido la inclusión de las TIC en el ámbito educativo. Tal pretensión se ha venido desarrollando desde la década de los 90 del siglo XX con el programa Enlaces y continúa en la actualidad. En esta línea de inclusión se encuentran los materiales didácticos que han sido diseñados en las escuelas, la inserción de estos contenidos en el currículo y su evaluación. Asimismo, focaliza el interés, el incremento del uso de la tecnología y el acceso a Internet que, a lo largo de los últimos años del siglo XX y primeros del siglo XXI, se ha desarrollado en Chile. Según mostraba el Informe OCDE (2006), el uso que hace unos años

se hacía de Internet en las escuelas en Chile era similar al que el alumnado realizaba en sus casas en países como Finlandia. En este sentido y conforme ha ido transcurriendo el tiempo se han constatado avances como el que refleja el Informe de la UNESCO (2013) que recoge enfoques estratégicos sobre las TIC en Educación en América Latina y El Caribe. La investigación hace referencia a las políticas públicas e indica que “en educación y TIC deben basarse en enfoques contextuales e integrales” (UNESCO, 2013: 51). Por tanto, conviene subrayar el valor no solo del acceso a la tecnología y la formación sino, además, a “los mecanismos necesarios que garanticen el derecho a la privacidad e intimidad de todos, especialmente los menores de edad, el respeto de los derechos de autor, el cuidado y la promoción de las culturas locales, y el reciclaje del equipamiento, entre otras” (UNESCO, 2013: 51).

La totalidad de objetivos guardan estrecha relación con el alcance de la autonomía moral y la ciudadanía mediática que se forjan sobre la base de la competencia mediática. En esta línea y según recoge la página Web de Enlaces (<https://goo.gl/vaHWH>), no solo existen cursos de capacitación para docentes que nivelan los conocimientos y los generan en quienes carecen de ellos, sino que se está implantando el uso de las tabletas en las aulas. Una iniciativa similar a la que se ha desarrollado en el aula didáctica del Campus de San Felipe donde acuden niños y niñas de escuelas a aprender ciencia con TIC. Además, para favorecer el alcance de la competencia mediática y crítica cuentan con programas de desarrollo de habilidades TIC. Iniciativas que pueden considerarse el germen sobre el cual florecerán, potencialmente, las mencionadas competencias. Como colofón puede afirmarse que la introducción de las TIC en la pedagogía se ha convertido en una necesidad general, porque se hace necesaria una sociedad que promueva valores sociales y personales sustentados en la corresponsabilidad social (Renés-Arellano, 2019). En esta línea, cabe subrayar que el desarrollo de la competencia mediática como forma de expresión crítica requiere de un mayor grado de desarrollo en los diferentes contextos analizados.

Referencias

- Aguaded, I., & Cabero, J. (2013). *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. México: FCE. <http://bit.ly/2lIX0wx>
- Buckingham, D. (2002). *Creecer en la era de los medios electrónicos tras la muerte de la infancia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Caldeiro-Pedreira, M.C., Aguaded, I., & Pérez-Rodríguez, A. (2019) Educomunicación y buenas prácticas en los nuevos escenarios tecnológicos: Análisis del caso gallego (España). *Hamutay*, 6(1), 96-111. <https://doi.org/10.21503/hamu.v6i1.1577>
- Caldeiro-Pedreira, M.C. (2014). *Alfabetización comunicativa para el desarrollo de la autonomía mediática. Estudio de la competencia mediática de los adolescentes de Lugo* (Galicia). <http://bit.ly/2lRNGGx>
- Caldeiro-Pedreira, M.C., & Aguaded, I. (2015). Estoy aprendiendo, no me molestes: La competencia mediática como forma de expresión crítica de nativos e inmigrantes digitales. *Redes.com*, 12. <http://bit.ly/2lKeTLA>
- Caldeiro-Pedreira, M.C., & Rodríguez-Vázquez, A.I. (2014). *Políticas públicas educomunicativas y formación mediática de docentes y discentes*. <http://bit.ly/2lQBzcO>
- Campos-Domínguez, E., & Redondo-García, M. (2015). Meta periodismo y transparencia informativa en el periodismo del siglo XXI. *OBETS*, 10(1), 185-209. <http://bit.ly/2me3unq>
- Carpenter, E., & McLuhan, M. (1974). *El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación*. Barcelona: Laia.
- Common Sense Media (Ed.) (2016). *2015-2016 Annual Report. Common Sense*. <http://bit.ly/2mbdNIN>
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- DOUE (Ed.) (2009). *Recomendación de la Comisión sobre alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente*. <http://bit.ly/2lQ7bzC>
- Fernández García, N., Blasco-Duatis, M., & Caldeiro-Pedreira, M.C. (2016). Comunicación y educación en transmedia. Informe sobre competencias en TIC en cuatro centros de educación secundaria de Europa. *Cuadernos Artesanos de Comunicación*, 108. La Laguna: La Latina.

- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: Dimensiones e indicadores. [Competence in media studies: its dimensions and indicators]. *Comunicar*, 29, 100-107. <http://bit.ly/2ILsqLY>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. [Media competence. Articulated proposal of dimensions and indicators]. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Gozálvez, V. (2013). *La ciudadanía mediática. Una mirada educativa*. Madrid: Dyckinson.
- Longworth, N. (2005). *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Marina, J.A. Joyanes, L., Toharia, A. R., Bartolomé, A. R., & Martín, E. (1999). *Educación e Internet. 1º Congreso Educación e Internet*. Educnet 99. Madrid: Santillana.
- Marín-Gutiérrez, I., Díaz Pareja, E., & Aguaded, I. (2013). La competencia mediática en niños y jóvenes: La visión de España y Ecuador. *Chasqui*, 124, 41-47. <http://bit.ly/21Qu59K>
- OCDE (Ed.) (2006). *Pisa 2006. Rendimiento de estudiantes*. Chile: Ministerio de Educación.
- Ortega-Carrillo, J.A. (2004). La alfabetización digital: Perspectivas creativas y éticas. In Aguiar, M.V., & Farray, J.I. (Eds.), *Sociedad de la información y cultura mediática*. A Coruña: Netbiblo.
- Parlamento Europeo (Ed.) (2009). *Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital*. <http://bit.ly/2m8cslX>
- Premsky, M. (2005). Engage me or enrage me. What today's learners demand. *Educause Review*, 40(5), 60-65. <http://bit.ly/21S695O>
- Renés-Arellano, P. (2019). La escuela en la sociedad red: Un espacio de encuentro con los valores. *Hamutay*, 6(1), 112-123. <https://doi.org/10.21503/hamu.v6i1.1578>
- Robalino-Campos, M., & Körner, A. (2005). *Experiencias de formación docente utilizando tecnologías de información y comunicación. Estudios realizados en Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y Perú*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Ruiz-San-Miguel, F.J., Hinojosa-Becerra, M., & Marín-Gutiérrez, I. (2016). Teaching with videos on YouTube: Case study of the subject technical and editing still image. In *11th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)*. <https://doi.org/10.1109/CISTI.2016.7521384>
- Ruiz-San-Miguel, F.J., Hinojosa-Becerra, M., & Marín-Gutiérrez, I. (2017). Use of tools 2.0 in students of the faculty of communication sciences of the University of Malaga. In *12th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)*. <https://doi.org/10.23919/CISTI.2017.7975751>
- San-Millán, N., & Mazzucchelli, P.C. (2016). De la reflexión a la acción. Relato de la experiencia Roads MOOC, como viaje educativo de transformación personal y social. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 7(2), 81-97. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.2.17>
- Sánchez-Carrero, J., & Contreras-Pulido, P. (2012). De cara al prosumidor. Producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0. *Icono14*, 10(3), 62- 84. <https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.210>
- Small, G., & Vorgan, G. (2008). *El cerebro digital: Cómo las nuevas tecnologías están cambiando nuestra mente*. Barcelona: Uran.
- UNESCO (Ed.) (2010). *Metas educativas 2021. Desafíos y oportunidades. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2010*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- UNESCO (Ed.) (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y El Caribe*. Santiago de Chile: Orealc/UNESCO.
- UNICEF (Ed.) (2012). *Completar la escuela. Un derecho para crecer, un deber para compartir*. <http://bit.ly/2kIliFw>
- Villa, A. (2006) El proceso de convergencia europeo y el papel del profesorado. *Foro de Educación*, 7-8. <http://bit.ly/2meRthB>
- White, D., & Le-Cornu, A. (2011). *Visitantes y residentes: Una nueva tipología para el 'enganche online'*. <http://bit.ly/2kxM1Gb>
- Zapata, M.I., Hincapié, E.M., Díaz- León, C., & Mesías, C. (2014). Generación de contenidos digitales para la reactivación del patrimonio arquitectónico: Estudio de caso: plaza de mercado de techo cubierto de Guayaquil, Medellín. *Anagramas*, 13(25), 145-166. <http://bit.ly/2kG6VTp>