La alfabetización mediática e informacional en la era de la desinformación

Retos y propuestas de desarrollo

Javier Marzal Felici - Francisco Fernández Beltrán
Roberto Arnau Roselló - Andreu Casero Ripollés
(editores)



Colección Cuadernos de Pensamiento Comunicación y Cultura 03

Aullibres

(CP) 03
Colección Cuadernos de Pensamiento Comunicación y Cultura

La alfabetización mediática e informacional en la era de la desinformación

Retos y propuestas de desarrollo

* * * * *

Javier Marzal Felici,
Roberto Arnau Roselló,
Francisco Fernández Beltrán y
Andreu Casero Ripollés
(eds.)

UAllibres

Colección Cuadernos de Pensamiento, Comunicación y Cultura, 3

Directores de la colección:

Javier Marzal Felici. Catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universitat Jaume I de Castellón

Patricia Núñez Gómez. Catedrática de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad Complutense de Madrid

Comité Científico:

Juan Miguel Aguado. Catedrático de Periodismo. Universidad de Murcia.
Ericka Patricia Álvarez Flores. Catedrática de Comunicación Social. Universidad Estatal de Sonora, México.
Andreu Casero Ripollés. Catedrático de Periodismo. Universitat Jaume I de Castellón.
Fernando Canet Centellas. Catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Univ. Politécnica de Valencia.
Luis Deltell Escolar. Catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Universidad Complutense de Madrid.
Pietsie Feenstra. Catedrática de Estudios Fílmicos. Université Paul Valéry 3, Montpellier, Francia.
Berta García Orosa. Catedrática de Periodismo. Universidad de Santiago de Compostela.
Gloria Jiménez-Marín. Catedrática de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Universidad de Sevilla.
Inmaculada Martínez Martínez. Catedrática de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Universidad de Murcia.
Dolors Palau Sampío. Catedrática de Periodismo. Universitat de València.
Nekane Parejo Giménez. Catedrática de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Universidad de Málaga.
Patricia Prieto-Blanco. Lecturer in Digital Media Practice. Lancaster University, Reino Unido.
Mar Ramírez Alvarado. Catedrática de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Universidad de Sevilla.
Salvador Rubio Marco. Catedrático de Estética y Teoría de las Artes. Universidad de Murcia.
Sandrina Francisca Teixeira. Catedrática de Estrategias de Marketing Digital. Universidad de Porto, Portugal.
Santiago Tejedor Calvo. Catedrático de Periodismo. Universitat Autònoma de Barcelona.
Marisa Torres da Silva. Catedrática de Ciencias de la Comunicación. Universidad Nova Lisboa, Portugal
Victoria Tur Viñes. Catedrática de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Universidad de Alicante.

Comité Editorial

Roberto Arnau Roselló. Profesor Titular de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Universitat Jaume I de Castellón.
Leire Azkúnaga García. Profesora Ayudante Doctora de la Universidad del País Vasco.
Marta de Miguel Zamora. Profesora Ayudante Doctora de la Universidad Complutense de Madrid.
Víctor Manuel Cerdán Martínez. PPL de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Univ. Complutense de Madrid.
Antonio Loriguillo López. Profesor Titular de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Univ. Jaume I de Castellón.
Luis Rodrigo Martín. Profesor Titular de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Universidad de Valladolid.
Teresa Sorolla Romero. Profesora Titular de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Universitat Jaume I de Castellón.

© Javier Marzal Felici, Roberto Arnau Roselló,
Francisco Fernández Beltrán y Andreu Casero Ripollés (eds.)
© De esta edición:
Nau Llibres. Periodista Badía 10. 46010 València. Tel.: 96 360 33 36
E-mail: nau@naullibres.com web: www.naullibres.com
ISBN: 978-84-19755-79-7 Depósito Legal: V-5376-2025

Diseño de cubierta y maquetación:
Pablo Navarro y Artes Digitales Nau Llibres
Ilustración de la cubierta:
[rootstocks] / Depositphotos.com
Impresión: Podiprint

Este obra se distribuye bajo licencia Creative Commons
Atribución-No Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

Índice

Introducción: el papel de la Alfabetización Mediática e Informacional en un mundo polarizado.....15
Javier Marzal Felici, Roberto Arnau Roselló, Francisco Fernández Beltrán y Andreu Casero Ripollés

1. ¿Cómo hemos llegado hasta aquí? El impulso de la educación mediática desde la UNESCO, la Comisión Europea, Iberoamérica y otros contextos.....17
2. Retos y desafíos de la AMI ante la expansión de la desinformación.....23
3. Estructura de la obra La alfabetización mediática e informacional en la era de la desinformación. Retos y propuestas de desarrollo.....31
4. Un poco de cronología, créditos de la obra y agradecimientos.....37

BLOQUE I.
El campo científico de la AMI: debates y desafíos

1. El compromiso del servicio público audiovisual con la AMI.....45
José Manuel Pérez Tornero

1. La AMI en la agenda política global.....46
2. El impulso de la UNESCO.....47
3. El enfoque de la Unión Europea.....53
4. El papel de la Directiva europea sobre servicios audiovisuales.....55
5. El impacto de la Directiva.....57
6. El caso español.....59
7. El COVID y el relanzamiento de la AMI.....61
8. Las obligaciones de los servicios públicos audiovisuales.....63
9. Campos de actuación.....64

2. Reflexiones acerca de la alfabetización mediática e informacional, como fórmula para salvaguardar la democracia . 67
Carmen Marta Lazo

1. Contexto de la desinformación en una sociedad cada vez más polarizada 68
2. La alfabetización mediática e informacional como solución 73
3. Propuestas para el desarrollo de la AMI en educación formal y no formal 75
4. Hacia una sociedad informada y crítica 76
5. El Factor Relacional y el humanismo digital ante la desinformación 79
6. Conclusiones 81

3. El papel de la alfabetización mediática en la lucha de la Unión Europea contra la desinformación 85
Charo Sádaba

1. Introducción 86
2. Alfabetización mediática en la Unión Europea: características y enfoques 88
3. Políticas y marcos de acción en la Unión Europea. Observatorios, guías y buenas prácticas 91
4. La alfabetización mediática en acción 95
5. Desafíos y limitaciones 97
6. Perspectivas de futuro 99
7. Conclusión 101

4. Funciones esenciales de la Alfabetización Mediática e Informacional en la sociedad digital contemporánea 103
Marc Pallarès Piquer y Juan Diego Hernández Albarracín

1. Introducción 105
2. La función descriptivo-explicativa de la AMI 107
3. La función crítico-comprensiva de la AMI 110
4. La función propia de la tecnología/digitalización 113
5. Consideraciones finales 115

5. Prosumidores en formación: alfabetización ética y responsabilidad comunicativa en la infancia y en la adolescencia 119
Beatriz Feijoo, Patricia Núñez-Gómez y Arantxa Vizcaíno-Verdú

1. Introducción 120
2. Aproximación al ecosistema comercial digital contemporáneo 122
3. Adolescentes como prosumidores en entornos persuasivos 125
4. La centralidad de la alfabetización ética en el contexto digital 128
5. Desafíos éticos emergentes en la comunicación digital 131

6. Alfabetización mediática e informacional en la Era de la Inteligencia Artificial: Aspectos clave 133
Alfonso Gutiérrez Martín

1. Precisiones terminológicas 134
2. Inteligencia artificial y educación 137
3. La enseñanza en la era de la IA 139
4. La AMI en la era de la IA 141
5. IA y Educación Mediática. Aspectos clave 143
6. Conclusiones. AMI para un futuro incierto 147

7. Alfabetizar en IA… y más, con inteligencia natural 151
Fátima Martín Gómez de Carvallo, Roberta Marilia Bezerra Moraes y Agustín García Matilla

1. Introducción 152
2. Alfabetización en IA para que la desinformación no redefina la realidad 153
3. Facetas en las que la IA aún no puede competir con relación a la Inteligencia Humana 156
4. La necesidad de ampliar la alfabetización mediática e informacional en la era de la IA 160
5. La educomunicación y el contexto postdigital 162
6. Competencias para alfabetizar en IA: conocimiento, ética y regulación 163
7. Propuestas y retos para la alfabetización en IA: Un enfoque centrado en el ser humano 166
8. Conclusión 168
9. Consideraciones adicionales 169

8. Los jóvenes ante la encrucijada de la alfabetización mediática e inteligencia artificial informacional 171
Félix Ortega-Mohedano, Teresa Martín García y María Marcos Ramos
1. Oportunidades de la IA en la AMI 172
2. Creación de contenido interactivo 175
3. Pensamiento crítico mejorado y verificación de hechos 178
4. Riesgos y amenazas en la inteligencia artificial mejorada con inteligencia artificial 182
5. Brecha digital y disparidades socioeconómicas 183
6. Conclusiones 184

9. La alfabetización mediática en el diseño institucional de las corporaciones públicas de radiodifusión en Europa: del mandato supranacional a los marcos normativos y estratégicos 187
Francisco Fernández Beltrán
1. La importancia creciente de la alfabetización mediática y el papel de los PSM 188
2. La regulación europea como marco de referencia 190
3. Objetivos y alcance de la investigación 193
4. Resultados 194
5. Conclusiones 206

10. Alfabetización mediática en Italia: evolución y nuevas perspectivas 209
Luciano di Mele
1. Orígenes y desarrollo de la alfabetización mediática en Italia 210
2. Orígenes y desarrollo de MED Asociación Italiana de Educación Mediática 215
3. Educación mediática e IA: la fuerza de la red 224
4. Conclusiones 227

11. La promoción de la alfabetización mediática por los defensores de la audiencia en las televisiones públicas autonómicas de España 229
Rubén Nieto-González
1. Introducción 230
2. Marco teórico 231

3. La investigación 236
4. Conclusiones 245

12. Alfabetización mediática y medios de comunicación de proximidad: análisis, reflexiones y propuestas para Castilla-La Mancha 247
María-José Establés

1. Introducción 248
2. La diversidad y las desigualdades territoriales de Castilla-La Mancha 249
3. Medios de comunicación de proximidad y brechas de acceso 252
4. ¿Se piensa en la alfabetización mediática de la ciudadanía en Castilla-La Mancha? Experiencias formativas entre la universidad y medios de comunicación locales y regionales 254
5. La Estrategia AMI del Gobierno de Castilla-La Mancha: un enfoque centrado principalmente en la alfabetización digital 258
6. Propuestas para mejorar la alfabetización mediática de la ciudadanía de Castilla-La Mancha 259
7. Conclusiones 263

13. Instrucción fílmica: la posverdad en la trama de la cultura y el pensamiento 267
José Antonio Palao Errando

1. Mito y Logos 268
2. La gran mitología del siglo XX 270
3. Las mitologías digitales 273
4. La posverdad 276
5. Agenda, visibilización y odio 282
6. Corrección política y posverdad ultrarreferencial 286
7. Conclusiones 288

14. Reescrituras fan y mundos posibles desde la perspectiva de la educación mediática. El fanfiction como espacio de reapropiación subversiva del canon de Harry Potter 291
Claudia Ferrando-Paulo y Teresa Sorolla-Romero

1. La escritura participativa en Harry Potter 293
2. La reescritura del canon como política 302
3. Conclusiones 307

BLOQUE II.
Propuestas para el desarrollo de la AMI

15. Una educación mediática que desinforma.....313
Joan Ferrés Prats
1. Contradicciones de la educación mediática.....314
2. Ámbitos de la desinformación.....317
3. Justificación de la reivindicación.....327

16. La Alfabetización Mediática e Informacional frente a la desinformación electoral: diagnóstico y recomendaciones.....329
Andreu Casero-Ripollés y Gonzalo Peña-Ascacíbar
1. Introducción.....330
2. La desinformación electoral.....331
3. El relieve de la Alfabetización Mediática e Informacional.....335
4. Recomendaciones para abordar la desinformación electoral desde la Alfabetización Mediática e Informacional.....341
5. Conclusiones.....344

17. Discursos de odio en los medios de comunicación y redes sociales: Impacto en la percepción social y los estándares estéticos de las nuevas generaciones.....347
Bruna Scaratti Selau y Ignacio Aguaded
1. Introducción.....349
2. Objetivos.....352
3. Material y métodos.....352
4. Resultados.....361
5. Discusión.....367

18. Por una alfabetización mediática crítica, estructural y afectiva: propuestas desde los márgenes.....369
Paloma Contreras-Pulido
1. Introducción: alfabetizar afectivamente en tiempos de infoxicación.....370
2. Genealogía crítica de la alfabetización mediática.....372
3. Aproximación teórica-política a una AMI afectiva.....377
4. Hacia un Plan Nacional de AMI: propuesta situada.....382

19. AMI para el compromiso democrático en la era de la desinformación: de lo instrumental a lo ciudadano.....387
Nereida Carrillo Pérez
1. La AMI: una historia al lado del compromiso democrático.....388
2. La AMI ante los retos de la democracia.....392
3. Iniciativas de AMI para el compromiso ciudadano.....397
4. Recomendaciones para impulsar la AMI para el compromiso ciudadano.....401

20. Ciudadanía mediática y alfabetización publicitaria: claves para una sociedad crítica, ética y protegida.....403
Victoria Tur-Viñes y Ingrid Zacipa-Infante
1. Introducción.....404
2. De la alfabetización al concepto de ciudadanía mediática.....406
3. Alfabetización publicitaria y ciudadanía mediática. La ciudadanía, inmersa en un entorno publicitario.....410
4. Menores y publicidad.....413
5. Casos de marcas que promueven la ciudadanía mediática en sus estrategias publicitarias.....422
6. Propuestas de intervención en alfabetización publicitaria para una ciudadanía mediática.....433
7. Conclusiones.....441

21. Trabajar la Alfabetización Mediática en la etapa de primaria. La intervención en el aula para combatir la desinformación.....443
Eva Herrero-Curiel y Belinda de Frutos Torres
1. Introducción.....444
2. La Alfabetización Mediática a través de la intervención en el aula.....445
3. Aportaciones desde la psicología cognitiva sobre la adquisición de competencias AMI.....449
4. Las habilidades mediáticas a través de las competencias curriculares, una propuesta para la etapa de educación primaria.452
5. Conclusiones.....456

22. Análisis del programa educativo Gasteiztxo: Educar en medios desde la educación secundaria 459
Ainhoa Fernández de Arroyabe Olaortua, Leire Azkunaga García y Ainara Miguel Sáez de Urabain

1. Conceptualización y contextualización de la AMI 460
2. Metodología 468
3. Estructura del programa Gasteiztxo 470
4. Análisis y evaluación del programa Gasteiztxo 472
5. Conclusiones 477

23. Pensamiento crítico para un fact-checking en el aula: problemas y perspectivas 481
Mónica Rodríguez Díaz y Raúl Rodríguez Ferrándiz

1. El pensamiento crítico como eje de las competencias de AMI 482
2. Fake news en el marco epistemológico de la posverdad. 485
3. Fact checkers profesionales y fact-checking amateur 487
4. Fact-checking: problemas y oportunidades 489
5. El fact-cheching en el aula: una experiencia concreta. 492

24. Proyectos e investigaciones sobre AMI: Desafíos y oportunidades de la alfabetización mediática e informacional como objeto de estudio 495
Santiago Tejedor y Stephanie Vick

1. Antecedentes: revisión de literatura 497
2. Metodología 500
3. Discusión y Resultados 501
4. Conclusiones 514

25. Los medios locales ante el reto de la alfabetización mediática 517
Adrián Beltrán

1. Introducción 518
2. La fatiga informativa y la pérdida de referentes 520
3. El valor del periodismo de proximidad 523
4. Los profesionales de comunicación ante la alfabetización mediática 526
5. Conclusión 533

26. Propuestas para un Plan Nacional de Alfabetización Mediática, Informacional y Comunicacional (Plan AMIC) 535
Juan Zafra

1. Introducción 536
2. Plan AMIC 541
3. Punto de partida 543
4. Estrategia nacional 544
5. Enseñanza en todos los niveles 546
6. Modernización de la Administración pública 548
7. Medidas legislativas 549
8. Compromisos de los medios de comunicación 551
9. Estados generales de la información y de la comunicación 554

27. Impulsar la educación mediática en tiempos de desinformación: retos y desafíos en la era de la posverdad 557
Javier Marzal Felici, Roberto Arnau Roselló y Maria Soler Campillo

1. Acotaciones previas: en torno al concepto de Alfabetización Mediática e Informacional 558
2. El marco de la regulación audiovisual y el desarrollo de la AMI: el rol de la CNMC y de los reguladores audiovisuales regionales .. 567
3. Mapa de medidas para impulsar la AMI 579
4. Algunas reflexiones finales: el papel de las universidades y la regeneración política, claves para el desarrollo de la educación mediática 596

Referencias bibliográficas y documentales 601

Curriculum Vitae de las autoras y autores 707

Acerca de la colección 729

18 Por una alfabetización mediática crítica, estructural y afectiva: propuestas desde los márgenes

Paloma Contreras-Pulido, Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), paloma.contreras@unir.net

Resumen:

La Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) es una herramienta clave para la democracia en un ecosistema marcado por la desinformación, la polarización y la emocionalidad algorítmica. Este capítulo reivindica una AMI crítica y estructural, pero también afectiva: capaz de reconocer el impacto emocional de los discursos, cuidar los vínculos y dignificar las voces marginadas. Desde experiencias con personas presas, mayores, migrantes y jóvenes en redes, se articula una propuesta situada y transformadora para un esperado Plan Nacional de AMI, basada en la legislación vigente y estructurada en los ámbitos educativo, comunicativo, social y cultural, con enfoque participativo.

Abstract

Towards critical, structural and affective media literacy: proposals from the margins

Media and Information Literacy (MIL) is a key tool for democracy in an ecosystem marked by misinformation, polarization, and algorithmic emotionality. This chapter calls for a critical and structural MIL, but also an affective one: capable of recognizing the emotional impact of discourse, nurturing connections, and dignifying marginalized voices. Based on experiences with prisoners, the elderly, migrants, and young people in networks, a situated and transformative proposal is articulated for a long-awaited National MIL Plan, based on current legislation and structured in the educational, communicative, social, and cultural spheres, with a participatory approach.

1. Introducción: alfabetizar afectivamente en tiempos de infoxicación

El ecosistema mediático actual está marcado no solo por la saturación informativa (aquella sobrecarga que Alfons Cornella (2000) definió como infoxicación) sino también por una intensificación de las emociones provocada, amplificada y monetizada por los algoritmos. En este contexto, la alfabetización mediática e informacional (AMI) debe lograr ser más que una herramienta instrumental: ha de ser crítica, estructural y afectiva, capaz de responder a los desafíos de esa emocionalidad que está hoy mediada tecnológicamente.

A este respecto, Jose van Dijck (2013) ya señalaba cómo las plataformas digitales condicionan la forma en que sentimos, nos expresamos y participamos, no siendo meros canales neutros, sino

sofisticadas infraestructuras que moldean lo afectivo. Esto ayudaría a comprender la que podría denominarse como "emocionalidad algorítmica", una lógica que amplifica las emociones que en muchos casos son también polarizantes. Asimismo, Shoshana Zuboff (2019), o el propio Zygmunt Bauman, en su obra *Vigilancia líquida* (Bauman y Lyon, 2013), advierten sobre cómo el capitalismo de la vigilancia explota nuestras emociones como datos, comprometiendo la agencia individual y colectiva, lo que es público y lo que es o debe ser privado.

A partir de aquí se propone una AMI como práctica cultural y pedagógica que reconozca el impacto emocional de los discursos, que cuide los vínculos comunitarios y entre las personas y que, también, dignifique las voces históricamente marginadas en el espacio mediático (Contreras-Pulido et al., 2015; Marzal-Felici et al., 2021; Pérez-Tornero y Cervi, 2021).

Esta perspectiva no surge en el vacío. Retoma una larga tradición iberoamericana de educomunicación crítica que parte del mismo Freire (1970), pero también se alimenta de corrientes contemporáneas que integran epistemologías feministas del cuidado o pedagogías de la ternura (Jandrić y Ford, 2022) y prácticas decoloniales del conocimiento o de desobediencia epistémica (Jaramillo-Dent y Arora, 2025; Mignolo, 2010) entendidas como una forma de reapropiación simbólica: una manera de decir el mundo desde los márgenes, desde lo 'otro'. También desde el auge de movimientos como Slow EdTech o Digital Humanism que abogan por una educación tecnológica más lenta, en comunidad y ética. La afectividad por tanto no es un adorno, se sustenta en bases epistemológicas a las que se volverá de nuevo posteriormente.

Y es que, tal y como ya se argumentó (Gozálvez y Contreras-Pulido, 2014), en una ciudadanía mediática atravesada por la desinformación, la polarización ideológica, el rechazo a la diversidad y el infoactivismo superficial, la AMI no puede reducirse

a enseñar a "leer la prensa" o limitarse únicamente a trabajar la verificación de hechos, dado que nos encontramos en una crisis profunda del saber compartido, del marco común de interpretación y de la confianza en las fuentes, particularmente entre la juventud (Sádaba, 2022). Tiene que formar para la participación pública, para la toma de decisiones informadas, para el compromiso ético y para la construcción de lo común en contextos de diferencia y conflicto.

Así, este capítulo se articula en torno a esa perspectiva: iniciaremos con una genealogía crítica de la AMI; propondremos una aproximación teórica-política a una AMI afectiva a partir también de experiencias desde los márgenes, para cerrar con propuestas para un Plan Nacional de AMI.

2.
Genealogía crítica de la alfabetización mediática

Hablar hoy de alfabetización mediática e informacional (AMI) exige tomar distancia de su formulación más superficial como "conjunto de competencias" y revisitar críticamente su evolución conceptual. A lo largo de las últimas décadas, la AMI ha sido objeto de múltiples reinterpretaciones, tensiones y apropiaciones, tanto desde el campo educativo como desde la comunicación, la legislación particular y los organismos internacionales.

2.1.
De la alfabetización funcional a la perspectiva crítica

La noción de *media literacy* surge en los años 60 y 70 en contextos anglosajones, inicialmente con un enfoque proteccionista frente a los efectos de los medios de masas sobre las y los jóvenes.

Esta primera etapa se caracterizó por una visión instrumental, centrada en la "defensa" del receptor. Con el tiempo, y en diálogo con las pedagogías críticas, evolucionó hacia una concepción más activa y participativa, que integra la comprensión crítica de los medios, la producción de contenidos y la reflexión ética sobre los discursos (Buckingham, 2003; Pérez Tornero, 2008).

En el ámbito iberoamericano, esta evolución fue acompañada (e incluso de manera anticipada) por la tradición de la educomunicación, con figuras clave como Mario Kaplún (2010), Paulo Freire (1970), Jesús Martín-Barbero (2009) y Rosa María Alfaro (2005), quienes entendieron la alfabetización no como transmisión de contenidos, sino como proceso dialógico, liberador y situado. Desde esta perspectiva, alfabetizar mediáticamente es también leer el mundo (Freire) y disputar los sentidos que lo configuran.

Ya en las últimas dos décadas, la AMI ha sido reconfigurada por el auge de las tecnologías digitales, lo que ha provocado tanto convergencias necesarias como confusiones conceptuales. En el contexto europeo, la fusión de *media literacy* con *digital literacy* e *information literacy* bajo la etiqueta de *Media and Information Literacy* (MIL) fue impulsada por organismos como la UNESCO (2013), con el objetivo de abarcar todas las competencias necesarias para la ciudadanía en la era digital.

2.2. Tensiones, convergencias y confusiones: alfabetización mediática, digital e informacional

Así, esta integración no siempre ha ido acompañada de una mirada crítica. Como advierten Pérez-Tornero y Cervi (2021) y Gutiérrez y Tyner (2012), muchas políticas públicas han adoptado un enfoque tecnocrático o mercantilista de la AMI, reduciéndola a la capacitación técnica en el uso de dispositivos o a la verificación de noticias falsas. Esta visión instrumental olvida dimensiones

fundamentales como la participación cultural, la autorrepresentación simbólica o el sentido político de la comunicación.

Por eso, uno de los grandes desafíos en el desarrollo de la alfabetización mediática ha sido su traducción pedagógica: cómo convertir un enfoque crítico, ético y cultural en propuestas educativas concretas, evaluables y contextualizadas. En esta línea, el trabajo de Ferrés y Piscitelli (2012) resulta clave al ofrecer una definición amplia de competencia mediática que va más allá de lo técnico para integrar dimensiones expresivas, críticas y éticas. Esta perspectiva es ampliada por Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012), quienes proponen una estructura que articula comprensión crítica y producción activa, incorporando la evaluación ética, estética e ideológica y fomentando la participación responsable en los medios. Siguiendo este marco, y ante la creciente complejidad del entorno comunicativo, propusimos (Vizcaíno-Verdú et al., 2022) una actualización del modelo mediante una revisión sistemática y el método Delphi. El resultado fue una propuesta de ocho dimensiones y 43 indicadores, que incorpora nuevas formas de lectura estética, participación digital, gestión emocional, producción simbólica y verificación informativa, lo que permite consolidar un enfoque integral de la alfabetización (trans)mediática (Scolari, 2013) adaptado al contexto contemporáneo.

Pero también han emergido otras propuestas iberoamericanas que buscan ampliar el campo de la alfabetización mediática más allá del plano educativo. Entre ellas, las TRIC (Tecnologías de la relación, la información y la comunicación) propuestas por Gabelas y Marta-Lazo (2020) que supone integrar la dimensión relacional, ética y comunicativa de la experiencia mediada, reconociendo que la interacción con las tecnologías no es solo técnica, sino también emocional y simbólica. Si bien no abordan de forma explícita los afectos como categoría central, su enfoque contribuye a preparar el terreno para una alfabetización mediática más humana, situada y consciente del vínculo.

En definitiva, y como explica Potter (2022), la proliferación de términos y definiciones ha generado una cierta fragmentación conceptual, lo que complica su traducción en políticas educativas y su evaluación concreta. A partir de su revisión de más de veinte definiciones académicas, Potter concluye que, si bien hay consensos en torno al pensamiento crítico, el análisis y la producción de medios, aún falta una coherencia operativa clara.

Por tanto, en este escenario, se hace necesario recuperar una definición densa, situada y e incluso política de la AMI, que no se limite a "competencias" ni a "consumos responsables", sino que ponga en el centro la agencia comunicativa, la justicia simbólica y también el derecho a narrarse.

2.3. Marcos normativos: de la UE a España

La definición actual de AMI en el ámbito europeo encuentra sustento legal en la Directiva 2018/1808 del Parlamento Europeo, que reconoce la alfabetización mediática un como derecho ciudadano y bajo la responsabilidad de los Estados miembros. Esta directiva fue transpuesta a la legislación española a través de la Ley 13/2022, General de Comunicación Audiovisual, cuyo artículo 89 establece la obligación de fomentar la alfabetización mediática e informacional desde todos los agentes del sistema comunicativo, incluyendo a las instituciones educativas.

Sin embargo, y pese a estos avances normativos, España aún no cuenta con un Plan Nacional de AMI, como sí han desarrollado otros países europeos. De hecho, en la actualidad el European Digital Media Observatory está mapeando el sector para visibilizar las experiencias de Alfabetización mediática llevadas a cabo en cada uno de los países que conforman la Comisión Europea[20]

20 A fecha de septiembre de 2025 algunos países como España o Portugal no tienen recogida información alguna sobre planes o proyectos de AMI en sus territorios.

(https://edmo.eu/resources/repositories/mapping-the-media-literacy-sector/) con el objeto de poder aglutinarlas todas.

Este vacío (que no solo sucede en España) se traduce en una implementación desigual y fragmentada, sostenida por el trabajo de redes académicas, colectivos educomunicativos, medios comunitarios y experiencias impulsadas por el profesorado. Todo ello refuerza la necesidad de una estrategia nacional coherente, articulada y dotada de recursos, con participación efectiva de los sectores implicados.

Sin embargo, por ejemplo, en el actual contexto legislativo español, resulta especialmente relevante mencionar el reciente Anteproyecto de ley sobre la protección de menores en entornos digitales (Ministerio de Juventud e Infancia, 2024), que propone medidas como la prohibición del uso de dispositivos móviles en los centros escolares. Aunque parte de preocupaciones legítimas (el bienestar digital, el uso compulsivo, el ciberacoso o la sobreexposición), concluimos que este enfoque refleja una visión reduccionista y punitiva del entorno digital. Desde la AMI no se ha defendido nunca una presencia acrítica de la tecnología en la escuela. Pero tampoco podemos avalar una política que opta por restringir en lugar de formar, que prohíbe antes que acompañar, y que desconfía del alumnado en lugar de empoderarlo. La lógica del veto no resuelve el problema estructural: la falta de competencias críticas, éticas y expresivas frente a los medios y plataformas digitales. Por el contrario, abogamos por ofrecer una respuesta estructural más sólida: la institucionalización de la AMI como política educativa y cultural, transversal y sostenida, que prepare a las nuevas generaciones no solo para convivir con las pantallas, sino para comprenderlas, cuestionarlas y transformarlas.

3.
Aproximación teórica-política a una AMI afectiva

La urgencia de una alfabetización más integral se intensifica al considerar los desafíos actuales del ecosistema digital. No basta con saber buscar, contrastar o crear contenido: necesitamos también resistir emocionalmente a la exposición, interpretar la lógica algorítmica que ordena la visibilidad, y proteger nuestra integridad mental en entornos diseñados para sacar partido al impacto afectivo.

Y es que, como plantea Daniel Innerarity (2020), estamos intentando "civilizar" un entorno como el digital, y eso solo puede hacerse a través de la alfabetización mediática e informacional ciudadana. El problema ya no es solo qué vemos, sino si somos vistos y cómo somos representados en un entorno mediado por algoritmos. Por ejemplo, como hemos analizado en investigaciones sobre *influencers* migrantes en TikTok (Jaramillo-Dent et al., 2022), la visibilidad digital está condicionada por lógicas algorítmicas que tienden a ocultar o estigmatizar cuerpos, acentos o narrativas que no encajan en los promedios dominantes. Algo similar ocurre con la afectividad digital: en nuestro estudio reciente sobre *hatedom* (Vizcaíno-Verdú y Contreras-Pulido, 2025), evidenciamos cómo la exposición pública se convierte en una fuente de vulnerabilidad emocional, especialmente cuando las plataformas no protegen ni representan de forma equitativa.

Así, Lorena Jaume-Palasí (2019), directora ejecutiva del Ethical Tech Society, subraya que los algoritmos operan por promedios estadísticos: si la participación en las redes no es equitativa, por razones económicas, culturales o sociales, esos promedios invisibilizan a quienes no entran en la media. Por eso, una alfabetización que no forme en ética algorítmica, pensamiento computacional o

inteligencia artificial o neuroderechos está dejando fuera cuestiones esenciales para la ciudadanía digital. De hecho, Rafael Yuste, neurocientífico impulsor del proyecto Brain[21], alerta sobre la necesidad de garantizar, pero también de educar, sobre la importancia de nuestros neuroderechos, ya que, como él mismo señala, es diferente que te roben los datos a que te roben el cerebro. Es decir, defiende la necesidad urgente de que protejamos la privacidad mental frente a tecnologías capaces de modificar patrones de atención, respuesta emocional o incluso estados de ánimo.

Sin embargo, cualquier propuesta de AMI debe reconocer que no todas las alfabetizaciones son posibles para todas las personas. Como advertía Pierre Bourdieu (1986), la desigual distribución del capital cultural marca diferencias profundas en el acceso, comprensión y uso crítico de los medios. Pero hablamos también de tiempo, infraestructura, formación docente, prioridades curriculares y acompañamiento emocional. Las brechas digitales no son solo de acceso técnico: son brechas de uso, de sentido (Aguaded y Contreras-Pulido, 2020).

3.1. De la crítica funcional a la crítica afectiva

La somera revisión histórica y normativa del punto 2 ha mostrado que la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) ha sido un campo en constante movimiento, tensionado entre visiones tecnocráticas, centradas en competencias funcionales y operativas, y enfoques críticos que apuestan por la transformación social. Esta segunda línea, afianzada en las pedagogías de la liberación y la educomunicación latinoamericana, ha sido clave para reconocer el poder de los medios en la configuración de las subjetividades, las identidades, la cultura y la ciudadanía. De he-

21 La web del proyecto Brain puede consultarse en https://www.braininitiative.nih.gov/

cho, como señalan Camilli-Trujillo y Römer-Pieretti (2021) en su revisión sistemática sobre alfabetización mediática, solo desde una educomunicación crítica es posible formar sujetos capaces de comprender el poder de los medios, interrogarlo y ejercerlo de forma responsable.

Sin embargo, este enfoque, aunque fundamental, también requiere ser ampliado. La alfabetización crítica no puede agotarse en la lectura ideológica o la producción discursiva. Necesita incorporar una dimensión hasta ahora marginal: la afectividad como espacio estructural del poder mediático.

Sabemos que los medios no solo informan ni forman opinión: nos conmueven, nos avergüenzan, nos generan deseo, miedo, rechazo. La representación en ellos incluso hiere, pero también emociona y moviliza (Contreras-Pulido et al., 2023; Vizcaíno-Verdú y Contreras-Pulido, 2025; Contreras-Pulido y Thomas, 2023). Por eso, una AMI afectiva no puede ser vista como una propuesta "blanda", anecdótica o secundaria, sino como una profundización de la alfabetización crítica.

3.2. Estado actual de la investigación en alfabetización mediática afectiva

La alfabetización mediática afectiva es un campo de estudio emergente que integra las dimensiones emocionales, sociales y cognitivas de la interacción con los medios. Se podría definir como la capacidad de reconocer, comprender y abordar críticamente las dimensiones emocionales y sociales de los mensajes. Enfatiza el papel de las emociones y los procesos afectivos reconociendo que el consumo de medios no es solo un proceso cognitivo, sino que está profundamente influenciado por las respuestas emocionales y los contextos sociales.

Los conceptos clave de la alfabetización mediática afectiva incluyen:

1. Compromiso afectivo: La inversión emocional y el apego que las personas desarrollan con el contenido multimedia, como los sentimientos de empatía, alegría o enojo (Regis, 2023).
2. Inteligencia emocional: la capacidad de reconocer y gestionar las emociones propias y las de los demás en las interacciones con los medios, lo cual es crucial para una alfabetización mediática eficaz (Vizcaíno-Verdú et al., 2025).
3. Mediación radical: La idea de que las tecnologías de los medios moldean y son moldeadas por procesos afectivos, creando "paisajes emocionales" complejos (Regis, 2023; Regis, 2020).
4. Alfabetización multimodal: la capacidad de interpretar y crear significado a través de múltiples formas y modos mediáticos, incluidos los elementos textuales, visuales y auditivos (Guichot-Muñoz y De Sarlo, 2023; Hobbs, 2020).

Desde esta perspectiva, la afectividad no es un obstáculo para la alfabetización, sino lo que también la hace posible, sobre todo frente a los retos presentes y futuros de la mediación tecnológica de nuestras vidas.

Por ejemplo, el trabajo de Louisa Stein (2014) sobre prácticas de *fandom* permite comprender cómo los públicos jóvenes reconfiguran narrativas mediáticas a partir de una implicación emocional activa. Estas prácticas de relectura, remix y reapropiación de contenidos no solo expresan gusto o pertenencia, sino que conforman auténticas formas de agencia crítica. En este contexto destacan también algunos de nuestros últimos estudios (Vizcaíno-Verdú y Contreras-Pulido, 2025; Contreras-Pulido et al., 2023). De manera similar, Zizi Papacharissi (2015) ha señalado que las emociones compartidas son fundamentales en la construcción de lo público

digital, dando lugar a lo que denomina "afiliaciones afectivas" que influyen en la participación política y en la circulación de significados. Como vemos, este cuerpo teórico está siendo nutrido por estudios que abordan los vínculos entre emoción, plataformas y exclusión simbólica.

La investigación educativa, por su parte, también comenzó por incorporar propuestas como con un enfoque emocional (Silke et al., 2024) insistiendo en la necesidad de formar al alumnado, también, en la comprensión crítica de las emociones que circulan en narrativas multiplataforma. Asimismo, el trabajo de Guichot-Muñoz y De Sarlo (2023) demuestran que una pedagogía mediática afectiva favorece no solo el pensamiento crítico, sino también la empatía, la expresión emocional y la conciencia de las propias narrativas.

Y es que, en las plataformas digitales, la afectividad no solo se expresa: se registra, se monetiza, se instrumentaliza. Como advierte Remedios Zafra (2010), en la cultura del rendimiento afectivo vivimos simulacros de intimidad, donde las emociones se vuelven capital simbólico, y los vínculos, "apéndices red". Incluso fenómenos como el *ghosting* (desaparición repentina de un vínculo) pueden leerse hoy más allá del plano amoroso. En lo mediático y en los discursos, también se *ghostea*: se deja de ver, de representar, de escuchar.

Nuestra propuesta se sitúa, por tanto, en la necesidad en la que convergen estos estudios: avanzar hacia una alfabetización mediática que forme sujetos capaces no solo de decodificar mensajes, sino también de reconocer su propio lugar emocional en los procesos de comunicación. En este sentido, los márgenes no solo aportan experiencias pedagógicas innovadoras, sino también claves epistemológicas y políticas para redefinir el campo de la AMI.

4.
Hacia un Plan Nacional de AMI: propuesta situada

Como ya apuntamos, la invisibilidad algorítmica, la desaparición simbólica de los márgenes y la no respuesta social son formas contemporáneas de exclusión afectiva donde la AMI ha de hacerse cargo. No basta con enseñar a leer noticias o identificar bulos: también es necesario formar en reconocimiento, autorrepresentación y afectos. Ello requiere compromiso estructural traducido en políticas públicas, recursos y estrategias sostenidas: un Plan Nacional de AMI.

Desde la experiencia acumulada con colectivos en riesgo de exclusión (personas presas, migrantes, adultos mayores, personas con enfermedad mental, menores tutelados), una preocupación constante es garantizar que no sean objeto del discurso, sino constructores del mismo: narrarse, representarse con sus códigos y romper estigma y autoestigma (Contreras-Pulido, 2015). En un mundo tecnologizado, esto implica participación, acceso y, sobre todo, eco y resonancia.

Una AMI situada y afectiva debe abrir espacios de participación, escucha y visibilidad para ejercer el derecho a comunicar, ser vistas con justicia y para construir ciudadanía. La regulación es necesaria pero la formación también si se aspira a bases igualitarias en lo legal, cultural y emocional. Con este horizonte, la estrategia propuesta se articula en cuatro ejes: educativo, comunicativo, cultural y social, atravesados por interseccionalidad, justicia simbólica y afectividad, y se fundamenta en el marco normativo y en desarrollos teóricos recientes como los señalados en este capítulo.

Desde este posicionamiento, se han impulsado diversas experiencias que constituyen un sustrato fértil para pensar una estrategia nacional. Iniciativas desarrolladas en universidades, centros

penitenciarios, espacios comunitarios o con colectivos de personas mayores han demostrado que la alfabetización mediática se vuelve más urgente (y más potente) precisamente en los territorios de la exclusión.

Una de estas experiencias fue UniRadio[22], la radio de la Universidad de Huelva, concebida como espacio de servicio público y plataforma de participación ciudadana. Lejos de limitarse a la formación técnica, la emisora funcionaba como un laboratorio de educomunicación crítica, en el que personas migrantes, mayores, estudiantes o pacientes de salud mental generaban contenidos propios, ejercitaban el derecho a la palabra y tejían vínculos. La radio era allí un espacio de narración y de escucha activa, pero también de afectos.

Esa misma lógica ha sido aplicada en contextos penitenciarios, donde la AMI adquiere una dimensión profundamente ética, política y reparadora (Thomas y Contreras-Pulido, 2024). Proyectos de radio como "El zapato roto", desarrollado en el Centro Penitenciario de Huelva, pusieron en práctica una alfabetización mediática crítica, participativa y afectiva, en la que las personas privadas de libertad dejaban de ser objeto del discurso para convertirse en sujetos emisores. En estos contextos, la alfabetización no solo forma: dignifica, repara y reconstruye lazos sociales desde la palabra.

Otra línea de intervención se ha centrado en la alfabetización mediática de personas mayores, tradicionalmente invisibilizadas por las políticas digitales. Así, en el marco del proyecto D-INCLUSION65[23], se trata la participación en entornos digitales de estas personas para que no sea residual, sino crítica, creativa y profundamente conectada con el derecho a narrar la vejez desde otra perspectiva.

Este recorrido es solo una visión que configura un modelo de AMI que se funda en la praxis. Por ello, y ante la ausencia de un

22 https://uhu.es/uniradio/

23 Para más información puede consultarse la web del proyecto https://www.uhu.es/d-inclusion65/

marco estatal que articule estas prácticas, se plantea la necesidad de un Plan Nacional de Alfabetización Mediática e Informacional que, como se ha apuntado anteriormente, podría actuar simultáneamente en el ámbito educativo, comunicativo, social y cultural.

En el plano educativo supondría la integración curricular de la AMI como competencia central desde la etapa Infantil hasta la universidad, con identidad propia, criterios de evaluación claros y metodologías participativas. Implica también repensar la formación inicial y permanente del profesorado, con enfoque crítico, ético y situado, que incluya análisis de medios, creación de contenidos, lectura multimodal y reflexión sobre plataformas digitales. Por otro lado, la escuela no puede seguir leyendo medios solo para analizarlos: debe convertirse en un espacio de producción, circulación y disputa simbólica, donde el alumnado cree podcasts, escriba guiones, edite vídeos, reflexione sobre algoritmos y redes sociales, y proponga nuevas formas de contar y contarse. Por último, poner el foco en la evaluación: no solo con test de competencias digitales, sino con indicadores que valoren la capacidad crítica, la participación cívica, la ética comunicativa y la diversidad narrativa.

Desde el plano social, este plan debe involucrar también a las familias, a los medios locales y comunitarios, a los centros culturales y a los agentes sociales, para que se amplíen los espacios de alfabetización fuera del aula, fomentando, por ejemplo, proyectos intergeneracionales de alfabetización mediática.

Desde el espacio comunicativo, la alfabetización debe dejar de ser un "asunto escolar" para convertirse en principio rector de las políticas de comunicación. La acción comunicativa debe pasar de la autorregulación débil a un compromiso estructurado: campañas públicas con perspectiva crítica y plural, apoyo a medios comunitarios, colaboración con plataformas tecnológicas para promover algoritmos responsables, e integración de la AMI en los sistemas de recomendación, visibilidad y verificación.

Ya en el ámbito cultural, impulsar la creación de una red estatal de espacios AMI: museos, bibliotecas, universidades, medios, así como financiar la producción de contenido cultural y educativo en medios digitales.

Para todo lo anterior y su estructuración se propone la creación de un Observatorio Nacional de AMI, con participación académica, social y ciudadana, que impulse investigación, evaluación y mejora constante de las políticas en el área.

Finalmente, la alfabetización mediática no puede seguir siendo un gesto voluntarista ni un apéndice curricular. Tampoco puede dejarse en manos exclusivas de la buena voluntad de algunos medios o plataformas. Requiere una política pública coherente, dotada de recursos, diseñada con participación y basada en la convicción de que alfabetizar mediáticamente es garantizar el derecho a comprender, a narrar y a ser escuchados, también desde la afectividad.

“Esta publicación ha sido posible con la ayuda del proyecto de investigación “Alfabetización mediática en los medios de comunicación públicos. Análisis de estrategias y procesos de colaboración entre medios e instituciones educativas en Europa y en España (AMI-EDUCOM)”, con código PID2022-13884NB-I00, bajo la dirección de Javier Marzal Felici (IP1) y Roberto Arnau Roselló (IP2), en el periodo 2023-27, financiado por la Agencia de Investigación Estatal (AEI) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España.

Además, esta obra ha recibido apoyo económico de la Cátedra de Análisis y Prospectiva del Audiovisual del Consejo Audiovisual de la Comunidad Valenciana en la Universitat Jaume I, bajo la dirección de Javier Marzal Felici y de la Cátedra RTVE de "Cultura Audiovisual y Alfabetización Mediática" en la Universitat Jaume I, bajo la dirección de Teresa Sorolla Romero”.

Colección Cuadernos de Pensamiento Comunicación y Cultura

La presente obra colectiva parte de la consideración de que la alfabetización mediática e informacional sea entendida como "una dimensión esencial de la educación moral y cívica", en palabras de Audrey Azoulay, Directora General de la UNESCO entre 2017 y 2025. En este sentido, las competencias mediáticas no deben verse solamente como un conjunto de habilidades productivas y comunicativas, sino que implican en especial el desarrollo del pensamiento crítico.

Este libro colectivo se articula en torno a una estructura en dos bloques que combinan la reflexión teórica, con el análisis empírico y la formulación de propuestas de acción orientadas a fortalecer la alfabetización mediática e informacional (AMI) en un contexto de grandes desafíos por el desarrollo de la digitalización y el auge de la desinformación. Con la participación de 45 investigadores e investigadoras de reconocida trayectoria, procedentes de universidades y entidades de España y Europa, la publicación se organiza en 27 capítulos que avanzan desde la conceptualización del campo de estudio hasta su institucionalización como política pública y derecho ciudadano.

En definitiva, los trabajos e investigaciones que integran este libro, *La alfabetización mediática e informacional en la era de la desinformación. Retos y propuestas de desarrollo*, comparten un propósito común: contribuir al desarrollo de la Alfabetización Mediática e Informacional que, en España, tiene todavía un largo camino por recorrer.



Aullibres
ISBN13: 9788419755780
9 788419 755780