

# Competencia Mediática del profesorado sudamericano: una revisión sistemática de la literatura<sup>1</sup>

Media Competence of south American teachers: a systematic review of the literatura

Competência mediática dos professores sul-americanos: uma revisão sistemática da literatura

Mario Montaner Bastías\*<sup>2</sup> Manuel Alejandro Rivera Careaga\*<sup>3</sup>; Andrés Seguel Arriagada\*\*<sup>4</sup>  
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile\*, Universidad Viña del Mar, Chile\*\*

Página | 1

Fecha de Recepción: 16-2-2025

Fecha de Aceptación: 25-5-2025

Autor de correspondencia: Manuel Alejandro Rivera Careaga, [mrivera@ucsc.cl](mailto:mrivera@ucsc.cl)

Cómo citar:

Montaner B., M.; Rivera C., M. A. y Seguel A., A. (2025). Competencia mediática del profesorado sudamericano: una revisión sistemática de literatura. *Revista Científica Cuadernos de Investigación*, 3, e46, 1-17. <https://doi.org/10.59758/rcci.2025.3.e46>

## Resumen

**Objetivo:** Este artículo tiene como objetivo analizar las investigaciones recientes sobre la competencia mediática del profesorado en Sudamérica, con el fin de describir sus objetivos, métodos y hallazgos principales.

**Metodología:** Se realizó una revisión sistemática de la literatura utilizando el método PRISMA, que incluyó la búsqueda en bases de datos como SciELO, Scopus y WoS. De un total de 1478 artículos identificados, se seleccionaron cuatro tras aplicar criterios de inclusión rigurosos. **Resultados:** Los estudios analizados se basan en un modelo teórico común y emplean principalmente un enfoque cuantitativo. Además, se observó que todos los estudios fueron liderados por equipos internacionales de investigadores asociados a una misma red.

**Conclusiones:** Todos los estudios coinciden en la necesidad de desarrollar programas de formación en alfabetización mediática para el profesorado sudamericano, con el objetivo de mejorar sus niveles de competencia mediática y enfrentar los desafíos del nuevo ecosistema comunicativo.

**Palabras clave:** Competencia Mediática; Profesorado; Sudamérica; Revisión Sistemática; Alfabetización Mediática.

---

<sup>1</sup> Copyright: © 2025, Montaner, Rivera y Seguel. Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo la licencia **Creative Commons de Atribución No Comercial 4.0**. Permite su uso sin restricciones, su distribución y reproducción por cualquier medio, siempre que no se haga con fines comerciales y el trabajo original sea fielmente citado.

<sup>2</sup> <https://orcid.org/0000-0002-8878-1475>

<sup>3</sup> <https://orcid.org/0000-0001-9501-4277>

<sup>4</sup> <https://orcid.org/0000-0003-2549-5890>

## Abstract

**Objective:** This article aims to analyse recent research on teachers' media competence in South America in order to describe its objectives, methods and main findings. **Methodology:** A systematic literature review was conducted using the PRISMA method, which included searching databases such as SciELO, Scopus and WoS. From a total of 1478 articles identified, four were selected after applying rigorous inclusion criteria. **Results:** The studies analysed are based on a common theoretical model and mainly employ a quantitative approach. Furthermore, it was observed that all studies were led by international teams of researchers associated with the same network. **Conclusions:** All the studies agree on the need to develop media literacy training programmes for South American teachers, with the aim of improving their levels of media competence and facing the challenges of the new communicative ecosystem.

**Keywords:** Media Competence; Teacher Training; South America; Systematic Review; Media Literacy.

## Resumo

**Objetivo:** Este artigo tem como objetivo analisar a investigação recente sobre a competência mediática dos professores na América do Sul, a fim de descrever os seus objectivos, métodos e principais conclusões. **Metodologia:** Foi realizada uma revisão sistemática da literatura utilizando o método PRISMA, que incluiu a pesquisa em bases de dados como SciELO, Scopus e WoS. De um total de 1478 artigos identificados, foram selecionados quatro após a aplicação de rigorosos critérios de inclusão. **Resultados:** Os estudos analisados baseiam-se num modelo teórico comum e utilizam maioritariamente uma abordagem quantitativa. Além disso, verificou-se que todos os estudos foram conduzidos por equipas internacionais de investigadores associados a uma mesma rede. **Conclusões:** Todos os estudos concordam com a necessidade de desenvolver programas de formação em literacia mediática para professores sul-americanos, com o objetivo de melhorar os seus níveis de competência mediática e enfrentar os desafios do novo ecossistema comunicativo.

**Palavras Chave:** Competição de Mídia; Faculdade; América do Sul; Revisão Sistemática; Alfabetização midiática.

## Introducción

La sociedad hipercomunicada (Caldeiro-Pedreira y Aguaded, 2015) y los bajos costos de acceso a las nuevas tecnologías, han permitido que gran parte de la población mundial pueda acceder con relativa facilidad a su adquisición y beneficios, pero con un costo latamente estudiado y descrito: la alta exposición a vicios surgidos al alero del nuevo entorno mediático.

Entre los vicios emergentes se pueden mencionar a la *infoxicación* (Cornella, 2003), referida al exceso de contenidos e informaciones a las que están expuestas las personas que se mueven y conviven al interior del entorno mediático y a la incapacidad que muestran para filtrar lo que es útil de lo que no lo es y; a la *infoxicación digitovisual* (Aguaded et al., 2018), que advierte efectos similares provocados por el consumo de

contenidos audiovisuales sin filtros ni sentido crítico. Si se considera, además, que el desarrollo exponencial que ha experimentado la internet y las tecnologías de la información, no ha demostrado ser de gran utilidad para estimular las habilidades y el conocimiento cultural que permita transformarlas en herramientas para beneficio de quienes las utilizan (Jenkins, 2006), se hace evidente la necesidad de educar a las personas para que sean consciente de lo que implica asumir el rol de ciudadanos responsables y comprometidos (Culver & Jacobson, 2012).

Investigaciones (Alcolea-Díaz et al., 2020; Guess et al., 2020; Montaner, 2021; Kačínová y Sádaba, 2022) y organismos internacionales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1982; Parlamento Europeo, 2008) sugieren que la respuesta a este problema emergente debe ser encausada a través de la incorporación en el currículo educativo (en todos sus niveles) de contenidos asociados a alfabetización y competencia mediática.

Aun cuando los efectos del entorno mediático son observables como un fenómeno de nuestros tiempos, una de las primeras voces de alerta se levantó a nivel internacional en el último tramo del siglo pasado, en lo que se conoce como la declaración de Grünwald (UNESCO, 1982), que hizo notar la necesidad de educar a la ciudadanía en el consumo de medios de comunicación. De esta forma se asume que si la educación mediática, entendida como herramienta que permite posicionarse críticamente ante los medios para interactuar con ellos (Mateus et al., 2019), es fundamental para la ciudadanía, ha de serlo aún más para los profesionales que se desempeñan en educación en calidad de formadores.

### *Origen y alcances de la competencia mediática*

La competencia mediática es un constructo que funda sus orígenes en la competencia en comunicación audiovisual, surgida a mediados de la primera década de este siglo, y que, en su autor es referida como una combinación de conocimientos y actitudes para enfrentar un determinado contexto (Ferrés, 2007). Posteriormente, Ferrés & Piscitelli (2012) introducen modificaciones al constructo inicial, que es reconceptualizado con un mayor nivel de alcance bajo el nombre de competencia mediática, la que comporta el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes que explican cómo las personas reciben mensajes e interactúan con ellos (Ferrés & Piscitelli, 2012). Esta competencia permite el acceso a la autorrealización efectiva, en el contexto de una sociedad altamente atravesada por los medios de comunicación y la información (Kačínová y Sádaba, 2022).

En el detalle, la competencia mediática se compone de seis dimensiones. Cada una se desglosa en indicadores, los que a su vez son separados en dos niveles: ámbito de análisis y ámbito de expresión, el primero, en relación con el cómo las personas procesan los mensajes que consumen y al cómo interactúan con ellos; el segundo, relacionado con el cómo las personas producen contenidos y mensajes en el contexto del entorno mediático. De este modo, se nombran y describen las dimensiones de la siguiente manera (Ferrés & Piscitelli, 2012):

Tabla 1. Competencia Mediática: Dimensiones e Indicadores

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN
Estética	<p><b>Ámbito de análisis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de extraer placer de los aspectos formales, es decir, no solo de lo que se comunica sino también de la manera cómo se comunica.</li> </ul>
Ideología y Valores	<p><b>Ámbito de análisis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de detectar las intenciones o intereses que subyacen tanto en las producciones corporativas como en las populares, así como su ideología y valores, explícitos o latentes, adoptando una actitud crítica ante ellos.</li> <li>• Capacidad de evaluar la fiabilidad de las fuentes de información, extrayendo conclusiones críticas tanto de lo que se dice como de lo que se omite.</li> </ul> <p><b>Ámbito de expresión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de aprovechar las nuevas herramientas comunicativas para transmitir valores y para contribuir a la mejora del entorno, desde una actitud de compromiso social y cultural.</li> </ul>
Lenguaje	<p><b>Ámbito de análisis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de interpretar y de valorar los diversos códigos de representación y la función que cumplen en un mensaje.</li> </ul> <p><b>Ámbito de expresión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de modificar productos existentes, confiriéndoles un nuevo sentido y valor.</li> </ul>
Proceso de Interacción	<p><b>Ámbito de análisis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimientos básicos sobre el concepto de audiencia, sobre los estudios de audiencia, su utilidad y sus límites.</li> </ul> <p><b>Ámbito de expresión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de llevar a cabo un trabajo colaborativo mediante la conectividad y la creación de plataformas que facilitan las redes sociales.</li> </ul> <p><b>Ámbito de expresión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actitud activa en la interacción con las pantallas, entendidas como oportunidad para construir una ciudadanía más plena, un desarrollo integral, para transformarse y para transformar el entorno.</li> </ul>
Tecnología	<p><b>Ámbito de análisis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de manejo de las innovaciones tecnológicas que hacen posible una comunicación multimodal y multimedial.</li> </ul> <p><b>Ámbito de expresión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de adecuar las herramientas tecnológicas a los objetivos comunicativos que se persiguen.</li> </ul>
Proceso de Producción y Difusión	<p><b>Ámbito de expresión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de manejar la propia identidad online/offline y actitud responsable ante el Control de datos privados, propios o ajenos.</li> </ul> <p><b>Ámbito de análisis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimientos básicos sobre los sistemas de producción, las técnicas de programación y los mecanismos.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir del modelo teórico de Ferrés & Piscitelli (2012).

A partir de la definición y los alcances declarados de la competencia mediática, se han publicado en revistas científicas numerosos estudios abocados a medir el nivel de dominio de esta competencia a nivel internacional y -particularmente- en el contexto iberoamericano. Se han estudiado diferentes grupos de la sociedad bajo criterios de rango etario, laboral y académico, que incluye estudiantes de todos los niveles de los sistemas educativos y el profesorado asociado a ellos. Los resultados han permitido contar con elementos de juicio, a partir de los cuales es posible generar propuestas y sugerir acciones y estrategias para consolidar y fortalecer el dominio que de la competencia poseen las personas (Sánchez-Carrero y Aguaded, 2013).

Los estudios en el ámbito internacional, para dar con un diagnóstico certero del nivel de dominio de la competencia mediática, han arrojado estadísticas relativas al contexto de Iberoamérica (Aguaded, Marín-Gutiérrez y Caldeiro-Pedreira, 2018) en el que se ha estudiado varios segmentos de la población, entre los que se incluye el profesorado no universitario, cuyo resultado en el tercer y más alto nivel de dominio de la competencia mediática solo alcanza el 18,4%. La cifra pone una voz de alerta sobre la academia que, en el contexto social se erige como el grupo llamado a formar a las personas en estas temáticas desde y al alero de las instituciones educativas.

La competencia mediática ha sido objeto de un creciente interés en la investigación educativa, especialmente en el contexto sudamericano, donde los desafíos del entorno digital exigen una formación docente integral. Estudios recientes destacan que, aunque los docentes reconocen la importancia de estas competencias, su nivel de dominio sigue siendo limitado. (Pinto-Ayala et al., 2024; Rojas-Estrada et al., 2024).

La formación inicial docente juega un papel crucial en el desarrollo de estas competencias. Sin embargo, estudios realizados en Chile y Perú revelan que los programas educativos actuales no integran de manera suficiente contenidos relacionados con la alfabetización mediática. Esto ha llevado a que muchos docentes recurran al aprendizaje autodidacta para suplir estas carencias, lo que genera desigualdades en los niveles de competencia entre profesores con diferentes trayectorias formativas (Villacrez-Cuadros et al., 2024; Jarpa-Candia et al., 2024; Mateus y Quiroz-Velasco, 2022). Además, se observa una brecha entre las expectativas institucionales y las capacidades reales del profesorado para implementar estrategias pedagógicas mediáticas.

Finalmente, la pandemia de COVID-19 aceleró la adopción de tecnologías digitales en la enseñanza, pero también evidenció limitaciones estructurales en los sistemas educativos. Investigaciones recientes subrayan la necesidad de políticas públicas que promuevan programas formativos específicos para docentes. Estas iniciativas deben abordar tanto aspectos críticos como prácticos de la competencia mediática, garantizando un equilibrio entre el análisis crítico de contenidos y el uso efectivo de herramientas digitales (Villegas-Reimers et al., 2023).

## Metodología

El presente estudio, correspondiente a una revisión sistemática de la literatura, ha sido desarrollado bajo los estándares y rigor propuestos en la declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses [PRISMA]*) (Page et al., 2021). Bajo las directrices de PRISMA, se inició un proceso de búsqueda en bases de datos que alojan documentos de producción científica y que contempla fases procedimentales rigurosas de identificación, cribado e inclusión (Moraga y Cartes-Velásquez, 2015) conducentes al análisis de investigaciones de naturaleza empírica desarrolladas en Sudamérica, cuyo objeto de estudio ha sido la competencia mediática y las seis dimensiones que la componen, según el constructo teórico de Ferrés & Piscitelli (2012): Estética, Ideología y Valores, Lenguaje, Proceso de Interacción, Tecnología y Proceso de Producción y difusión.

**Fase 1: Identificación**

La búsqueda en las bases de datos de SciELO, Scopus y WoS, fue iniciada y cerrada el 20 de junio de 2024. El procedimiento de búsqueda consideró palabras clave, replicadas en español e inglés que en la siguiente tabla se expresan como algoritmos de búsqueda en las bases de datos ya mencionadas.

**Tabla 2.** Algoritmos de búsqueda en español e inglés

Español	Inglés
"competencia" AND "mediática" AND "profesorado" OR "profesores" OR "académicos" OR "docentes" OR "educador" OR "maestro"	"media" AND "competence" AND "professors" OR "teachers" OR "academics"

Fuente: Elaboración propia.

Para concretar la búsqueda se aplicaron los siguientes filtros: período de publicaciones (2019-2023), tipo de documento (artículo), tipo de acceso (acceso abierto/*open Access*), idioma (español e inglés), temas de citación meso (educación e investigación educativa) y tipo de competencia (mediática). Como resultado fueron identificados 88 artículos científicos en la base de datos SciELO, 43 en Scopus y 1347 en WoS, registrando un total de 1478 investigaciones. Finalmente fueron agregados dos artículos siguiendo las directrices del método de bola de nieve en el contexto de búsqueda complementaria, es decir, por la vía de una revisión bibliográfica no sistemática, pues este método puede ayudar a identificar artículos relevantes que no se encuentran fácilmente a través de búsquedas sistemáticas (Naderifar et al., 2017). En tal sentido, se logró obtener un total de 1480 artículos, de los cuales fueron eliminados 25 por corresponder a documentos duplicados (WoS-SciELO 16; WoS-Scopus 8; SciELO-Scopus 1) con lo que el número final de unidades seleccionadas se fijó en 1455.

**Fase 2: Cribado**

La fase de cribado consistió en la evaluación independiente de los 1.455 artículos por parte de dos revisores del equipo investigador, quienes aplicaron los criterios de inclusión y exclusión establecidos (Tabla 3).

**Tabla 3.** Criterios de inclusión y exclusión

Criterios	Inclusión	Exclusión
Países	Estudios desarrollados en países de Sudamérica.	Estudios realizados en países sudamericanos que, si bien mencionan la región, no contextualizan sus hallazgos en el sistema educativo local ni establecen vínculos concretos con el quehacer docente, dificultando su incorporación analítica en el marco de esta revisión.
Tipo de documento	Artículos empíricos con metodología explícita.	Artículos que, pese a declararse como investigaciones empíricas, presentan limitaciones relevantes en la descripción del diseño metodológico, omiten la caracterización de su muestra o no detallan adecuadamente sus procedimientos de recolección de datos, impidiendo una evaluación crítica rigurosa.
Acceso	Documentos de acceso abierto ( <i>open access</i> ).	Estudios que, a pesar de identificarse como publicaciones de acceso abierto, no se encuentran disponibles en su versión completa o íntegra a través de medios legítimos, lo que impide su revisión exhaustiva y la aplicación de los criterios definidos.

Idioma	Español, inglés	Estudios redactados en español o inglés que, pese a cumplir con el criterio idiomático, no presenten resumen o palabras clave que posibiliten una valoración preliminar clara respecto de su pertinencia temática o su alineación con los objetivos de esta revisión sistemática.
Período de publicaciones	2019- 2023	Estudios publicados entre los años 2019 y 2023 que, aun ubicándose en el rango temporal definido, reporten hallazgos cuya aplicabilidad al contexto del profesorado sudamericano resulte limitada o carente de vigencia para el análisis propuesto.
Temas de citación meso	Educación e investigación educativa	Investigaciones que, aunque aborden la competencia mediática u otras competencias afines, no consideren explícitamente al profesorado como población objeto de estudio, ni establezcan conexiones directas con contextos educativos o procesos de formación docente.
Tipo de Competencia	Competencia Mediática	Investigaciones que, si bien abordan competencias relacionadas con lo digital, informacional o tecnológico, no delimitan ni conceptualizan de manera explícita la competencia mediática, ni operativizan dimensiones que permitan su análisis.

Fuente: Elaboración propia.

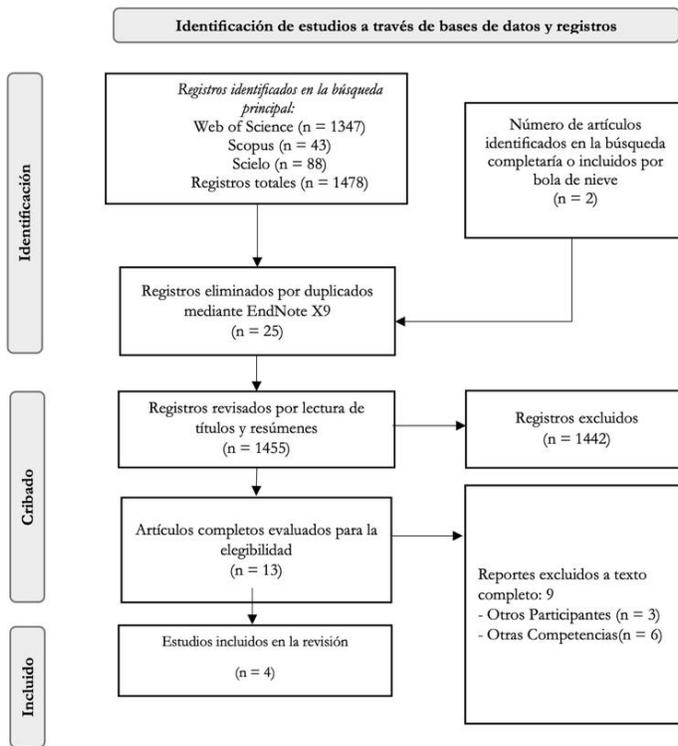
Ambos revisores analizaron la totalidad de los títulos y resúmenes para garantizar la exhaustividad del proceso. En los casos donde surgieron discrepancias entre sus decisiones (por ejemplo, sobre la inclusión o exclusión de un artículo), se recurrió a un tercer revisor externo al proyecto, quien resolvió las controversias y tomó la decisión final. Este procedimiento, alineado con las directrices del método PRISMA, asegura transparencia y minimiza el sesgo.

### ***Fase 3: Inclusión***

Correspondió en esta fase dar lectura a todo el contenido de los 13 artículos seleccionados, a los que se les aplicó los criterios de inclusión y exclusión, con el objetivo de identificar los estudios no alineados con los objetivos declarados por esta Revisión Sistemática de la Literatura (RSL). Como resultados 4 artículos fueron seleccionados para la revisión final.

Es importante señalar que, para el procesamiento de los metadatos y la eliminación de los artículos duplicados, se utilizó el programa EndNote X9. El Diagrama de flujo que se presenta a continuación, da cuenta del detalle de los procedimientos descritos.

Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de gestión, búsqueda y selección de artículos



Fuente: Elaboración propia.

Terminada la etapa de búsqueda, se inició un proceso analítico del contenido de los cuatro artículos seleccionados que consideró los siguientes elementos: ID (asignación de número identificador), autoría y país en el que se desarrolló la investigación, enfoque de la investigación (cuantitativa, cualitativa o mixta), objetivos de la investigación, nivel educativo en el cual se desempeña el profesorado estudiado, tipo de instrumentos para recolección de datos y principales hallazgos. El proceso referido se realizó con los cuatro estudios que pasaron todos los filtros de selección, para constituirse como las unidades de análisis de esta revisión sistemática de la literatura.

A continuación, se presentan en tabla el número de identificación asignado a cada artículo, cita, país(es) donde se realizó el trabajo de campo y/o análisis de datos, nivel educativo en el que desempeñan su labor docente los profesores participantes en los estudios y constructo o modelo teórico al que suscriben las investigaciones para el estudio-análisis de la competencia mediática.

Tabla 5. Muestra de artículos seleccionados.

ID	Cita	País	Nivel	Constructo/Modelo Teórico
1	Arenas-Fernández et al., 2021	Colombia	Universitario	Ferrés & Piscitelli, 2012
2	Mateus et al., 2022b	Argentina, Ecuador, Chile, Perú	Básica	Ferrés & Piscitelli, 2012
3	Gonzales-Miñán et al., 2020	Perú	Básica	Ferrés & Piscitelli, 2012
4	Romero-Rodríguez et al., 2019	Venezuela, Brasil	Universitario	Ferrés & Piscitelli, 2012

Fuente: Elaboración propia.

## Resultados

Durante el quinquenio observado (2019-2023), la producción científica vinculada a la competencia mediática del profesorado sudamericano se remitió a estudios que cubren las realidades de siete países, como consta en la tabla 5 (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela). Se observa, además, la influencia y respaldo de Alfamed (Red Interuniversitaria Euroamericana de investigación sobre competencias mediáticas para la ciudadanía), pues de los 14 investigadores autores de los cuatro artículos bajo análisis, 11 son activos participantes de la red distribuidos en los capítulos nacionales que la componen. La cobertura de los estudios solo incluyó a profesores que desempeñan funciones en el contexto de la educación básica (ID2, ID3) y universitaria (ID1, ID4).

Esta revisión se abocó a la pesquisa de los objetivos declarados por las investigaciones que tuvieran directa relación con el estudio de la competencia mediática del profesorado sudamericano de todos los niveles. Es importante precisar lo anterior, pues los estudios ID2 e ID4, incluyeron a otros participantes y otros países respectivamente. En tal sentido, la tabla 6 da cuenta, únicamente, de aquellos objetivos que presentan concordancia con el criterio descrito.

**Tabla 6.** Objetivos de los estudios

ID	Objetivos de los estudios
1	Describir el nivel de competencia mediática en docentes universitario (Colombia)
2	Conocer la percepción de los docentes de primaria (Argentina, Ecuador, Chile y Perú) sobre sus competencias mediáticas.
3	Conocer los niveles de autopercepción de la competencia mediática de profesores (peruanos) de educación básica.
4	Analizar y comparar el nivel de la competencia mediática en profesores universitarios (Brasil, Venezuela).

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto la suscripción de las investigaciones seleccionadas a un método, se observa una predominancia del enfoque cuantitativo (ID1, ID3, ID4), con una consecuente aplicación de cuestionarios autoadministrados para la obtención de resultados. El estudio ID2, fue el único que presentó un enfoque cualitativo y un instrumento para la recogida de datos distinto, léase grupos focales, como se presenta en la siguiente tabla.

**Tabla 7.** Método, muestra e instrumentos

ID	Método	Muestra	Instrumentos
1	Enfoque cuantitativo, diseño no experimental, transaccional y descriptivo	No probabilística aplicada 103 participantes	Cuestionario
2	Enfoque cualitativo	8 grupos focales (2 por país) de entre 7 y 9 participantes	Grupos focales
3	Enfoque cuantitativo, diseño no experimental, descriptivo, correlacional	No probabilística aplicada 78 participantes	Cuestionario
4	Enfoque cuantitativo, diseño no experimental, exploratorio y comparativo	No probabilística aplicada 274 participantes (156 Brasil, 118 Venezuela)	Cuestionario

Fuente: Elaboración propia.

La influencia referida de la red Alfamed es constatable, pues dos de los artículos seleccionados (ID1, ID4) utilizaron instrumentos para la recogida de datos que fueron creados y validados por ésta, en algunos casos se introdujeron modificaciones para adaptar el instrumento a la realidad particular de los países y participantes. La propia red había estimulado la acción de adaptarlo bajo esta lógica, considerando que se había diseñado para aplicar en 13 países con distintas culturas e idiomas.

De los dos artículos restantes, ID3 declaró la aplicación de un cuestionario de autopercepción de la competencia mediática para docentes en formación, creado por Mateus et al. (2019). Dado que el instrumento fue desarrollado para un público distinto, el estudio declaró haberlo sometido a revisión de jueces expertos especialistas en el modelo teórico de referencia sobre la competencia mediática, sus dimensiones e indicadores (Ferrés & Piscitelli, 2012). El objetivo perseguido, fue evaluar su pertinencia y validez, para aplicar a los profesores participantes, lo que finalmente fue evaluado en positivo. Por su parte, ID2 determinado por su enfoque cualitativo diseñó grupos focales fundamentados en la revisión de literatura, que decantaron en preguntas orientadoras organizadas en tres ejes temáticos de los cuales el descrito como Cultura Digital y Formación en Alfabetización Mediática, es objeto de interés para esta revisión.

Los resultados presentados por ID1 dan cuenta de la autopercepción del nivel de competencia mediática en profesores universitarios pertenecientes a siete instituciones de educación superior distribuidas en cinco regiones de Colombia. Previa asignación de peso estadístico a cada una de las seis dimensiones que componen la competencia mediática, considerando los indicadores y ámbitos de expresión y análisis -según refiere el modelo teórico propuesto por Ferrés & Piscitelli (2012)- se procedió a establecer una escala de cuatro niveles de dominio: mínimo, básico, medio y avanzado. En tanto que para cada uno de estos niveles se establecieron rangos numéricos expresados finalmente en cantidades porcentuales.

La sistematización de los resultados obtenidos arrojó que la competencia mediática del profesorado universitario de Colombia se sitúa en nivel general de dominio medio. En lo referido al detalle de las dimensiones, todas se encuentra en nivel medio, exhibiendo el mejor resultado la de Ideología y Valores y el peor la de Tecnología.

Entre los hallazgos más relevantes informados en ID1, se indica que el 88% de los participantes considera necesario incorporar contenidos de alfabetización mediática en el currículo universitario, en tanto que 75% cree que son ellos mismos los que tienen una importante responsabilidad en esa labor.

Entre los datos reveladores que ofrece ID1, hay uno que pudiera explicar por qué los profesores colombianos de educación superior no superan el nivel medio. El 44% declaró no haber recibido formación en la temática y un 19% se declaró autodidacta, en razón de estos guarismos el estudio se permite entre sus conclusiones acusar un vacío, por lo que instan a las instituciones de educación superior a implementar programas formales de alfabetización mediática (ID1).

ID2 incorporó entre los participantes que integraron los ocho grupos focales (dos por cada país) a profesores de enseñanza básica de centros privados y públicos. Es importante mencionar que el diseño del instrumento

de recogida de datos fue ajustado y validado por medio de un grupo focal piloto previo, como también informar que fue el único de los cuatro estudios que publicó el diseño de su grupo focal, describiendo ejes y la batería de preguntas asociadas a las que se puede acceder vía enlace alojado en internet y aún disponible a la fecha de cierre de este artículo.

Entre los objetivos declarados la investigación se abocó a explorar la percepción que los docentes de los 4 países tienen en torno a los retos y oportunidades asociados a la competencia mediática en el contexto particular que impuso la pandemia de COVID-19, con sus restricciones de movilidad y presencialidad que impactó a la sociedad toda, incluidos los sistemas educativos de la región.

Pese a que no se preguntó directamente a los participantes sobre el concepto competencia mediática, el eje 1 y las preguntas asociadas en el desarrollo de los grupos focales consideró pesquisar información para conocer las percepciones en torno a las directrices y áreas que cubre la competencia mediática. En lo medular, sus hallazgos revelan que en los cuatro países los docentes coinciden en que las tecnologías son asociadas más a una visión instrumental que a una que les asigne valor como mediadoras culturales. El estudio refiere que, en Argentina, Perú y Ecuador, existen marcadas diferencias entre docentes que desarrollan su labor en escuelas públicas y privadas, marcadas principalmente por las condiciones de acceso que sus estudiantes tienen en torno a dispositivos tecnológicos. Se puede inferir la importancia que en el contexto educativo y social gana la competencia mediática, pues el estudio señala que los profesores de instituciones privadas de Ecuador y Chile reconocen un cambio de paradigma precipitado por el contexto de pandemia, en el que se abandona el modelo de enseñanza lineal ampliando la mirada a otros medios (ID2).

La competencia mediática considera entre sus dimensiones el análisis, uso y producción de contenidos, temas que fueron sometidos al escrutinio de los profesores participantes del estudio. A este respecto, indican que aun cuando existen programas de capacitación impulsados por los respectivos gobiernos, no sienten que sea suficiente como esfuerzos de formación, lo que les ha empujado a aprender sobre estos temas de manera autodidacta. El estudio resalta que en Argentina los docentes creen que los esfuerzos de capacitación deberían hacerse extensivos a las familias de sus estudiantes, algo por lo que aboga el Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática publicado al alero de la red Alfamed, cuyo objetivo es que estas temáticas sean de dominio de la ciudadanía y no solo de los sistemas educativos (Aguaded et al., 2021).

ID2, En términos generales indica que el profesorado sugiere crear una agenda crítica sobre educación mediática, como también formar en capacidades críticas para comprender los medios.

La investigación ID3, recogió datos de profesores de educación básica de tres instituciones educativas de Perú con asiento en la capital del país. Su propósito también se orientó a conocer el nivel de autopercepción de la competencia mediática de los profesores participantes. A diferencia del estudio ID1, consideró definir solo tres y no cuatro niveles de autopercepción de la competencia mediática: bajo, medio y alto. Sin embargo, no se describe una tabla de graduación o rangos de logro porcentual que refieran los criterios para asignar los mencionados niveles.

Los resultados informados en ID3, muestran que en términos generales la autopercepción de la competencia mediática del profesorado se sitúa mayoritariamente en nivel medio y bajo. En lo que respecta a las dimensiones, la mejor aspectada corresponde a Ideología y Valores, cuyo nivel más alto se expresa en un 29,5%, lo que no alcanza un tercio del total; en tanto, en el otro extremo se sitúa la dimensión de Proceso de Producción y Difusión con solo un 15,4%. La investigación pone sobre relieve un hallazgo transversal a todas las dimensiones: el nivel alto es el que muestra los resultados porcentuales más débiles. Resulta particularmente interesante que ID3, describiera una correlación entre la edad de los profesores y la autopercepción sobre su propia competencia mediática, logrando determinar que conforme aumenta la edad, aumenta el nivel de la competencia. Sin embargo, se advierte que dicha correlación, aunque existente, es baja. Lo mismo ocurre con los años de experiencia docente y formación de postgrado del profesorado, es decir, a mayor experiencia y formación, mejores niveles de percepción de la competencia mediática (Gonzales-Miñán et al., 2020).

En el cuerpo de conclusiones ID3 sugiere que, dada la correlación entre los años de experiencia docente y un nivel de autopercepción de la competencia mediática más alta, sería oportuno abrir espacios colaboración para la co-enseñanza, en la que profesores más experimentados puedan transferir sus capacidades y buenas prácticas docentes, para constituir grupos de trabajo que estimulen el desarrollo de la competencia mediática.

En el caso de ID4 y como ya se ha señalado, el estudio incluyó a otros participantes (estudiantes universitarios) y otros países (España y Portugal). Pero para efectos de esta RSL y sus objetivos solo se consideró lo que se informa sobre el profesorado universitario de Brasil y Venezuela.

Al igual que ID3, determinó establecer tres niveles de competencia mediática, los que describe como grados: avanzado, medio y básico. El Cuestionario aplicado, descrito como instrumento de autoinforme y fundado en el modelo teórico de Ferrés & Piscitelli (2012), añade dos dimensiones nuevas: Uso y conocimientos de los medios y la Web 2.0; Responsabilidad y uso correcto de las tecnologías en educación. El estudio ID4, además, declara que los datos obtenidos de Brasil y Venezuela corresponden a una investigación de mayor alcance internacional que consideró 13 países de Europa y América.

Para asegurar una distribución de participantes de diversas áreas del saber y disciplinas, se consideró integrar docentes universitarios de las ciencias de sociales y humanidades (33,72%), ciencias duras y experimentales (23,97%), ciencias de la salud (18,53%), ingeniería y arquitectura (23,78%).

En cuanto resultados, ID4 no ofrece datos generales de la competencia mediática observada por países, sino más bien, profundiza directamente en los niveles de cada dimensión, además, por tratarse de un estudio de naturaleza comparativa (estudiantes y profesores y cuatro países), no describe detalles particulares de cada dimensión, solo expresiones porcentuales destacadas en los extremos. De tal manera, la dimensión de lenguaje, se sitúa para Brasil (55,12%) y Venezuela (56,78%) en nivel medio; dimensión de ideología y valores, sitúa al profesorado de Brasil (60,9%) y Venezuela en nivel medio (55,08%); dimensión de tecnología, Brasil (64,74%) y Venezuela (67,80%) en nivel medio; dimensión de producción y difusión, Brasil y Venezuela se sitúan en nivel básico, 75% y 55,93% respectivamente; dimensión de interacción, Brasil (63,46%) presenta un nivel Avanzado, en tanto que el 100% de los profesores venezolanos se situaron en nivel medio; finalmente,

en la dimensión estética Brasil (43,91%) se ubicó en nivel avanzado y Venezuela (39,41%). Es importante señalar que muchos de los porcentajes fueron sometidos a corrección factorial con tendencia a la baja, pero sin alterar los niveles informados.

Entre sus conclusiones ID4 concluye que el contexto universitario no se exime de lo que denomina como exclusión social como efecto de la falta de aptitudes mediáticas, por lo comparte con los otros estudios una mirada crítica que considera esencial impulsar programas de alfabetización mediática que puedan ser extendidos a la ciudadanía.

## Discusión

Los hallazgos revelan una concentración de estudios en siete países sudamericanos y únicamente en los niveles de educación básica y universitaria, lo que limita la comprensión de la competencia mediática en contextos como la educación inicial o técnica. Esta focalización coincide con lo reportado por Pinto-Ayala et al. (2024), quienes también observaron desigualdades de cobertura geográfica en investigaciones latinoamericanas. La ausencia de datos procedentes de Bolivia, Paraguay y Uruguay sugiere la necesidad de diversificar el muestreo para construir un panorama verdaderamente representativo de la región.

La adhesión mayoritaria al modelo de Ferrés & Piscitelli (2012) ha permitido comparaciones cuantitativas consistentes, pero podría estar sesgando la interpretación hacia un único marco teórico. Recientes propuestas de competencia aumentada integran factores culturales y colaborativos que, en el contexto sudamericano, podrían enriquecer tanto el diseño de instrumentos como la discusión de resultados (Kačínová y Sádaba, 2022). Incluir estos enfoques alternativos favorecería una comprensión más matizada de cómo la cultura mediática local influye en el dominio de cada dimensión.

Aunque los estudios cuantitativos predominan con cuestionarios autoadministrados como principal herramienta, el único análisis cualitativo (Mateus et al., 2022) aportó percepciones profundas sobre la adaptación docente en tiempos de pandemia. Este contraste evidencia que, si bien los datos numéricos permiten trazar tendencias generales, las metodologías interpretativas son fundamentales para desvelar barreras y estrategias emergentes que los cuestionarios no capturan (Gonzales-Miñán et al., 2020).

En cuanto a las seis dimensiones de la competencia mediática, “Ideología y Valores” mostró sistemáticamente los mejores resultados, reflejando una conciencia crítica consolidada entre el profesorado (Arenas-Fernández et al., 2021). Por el contrario, “Tecnología” y “Producción y Difusión” registraron los niveles más bajos, lo que coincide con Villacrez-Cuadros et al. (2024), quienes señalan una brecha significativa en habilidades prácticas y creativas. Este patrón subraya la urgencia de equilibrar la formación crítica con talleres y proyectos de producción real en entornos digitales.

La experiencia de la COVID-19 aceleró la incorporación de herramientas digitales en la enseñanza, sacando a la luz carencias estructurales en la formación mediática formal. Aunque muchos docentes recurrieron al aprendizaje autodidacta, sus esfuerzos individuales no reemplazan la necesidad de un currículo robusto que

integre la alfabetización mediática desde la formación inicial (Mateus y Quiroz-Velasco, 2022). Políticas públicas y programas institucionales deben asegurar una formación continua que articule aspectos críticos y prácticos de manera equilibrada.

La red Alfamed ha jugado un papel clave en la estandarización de instrumentos y el intercambio de buenas prácticas, pero su influencia omnipresente plantea interrogantes sobre la centralización del conocimiento. Para fomentar la diversidad epistemológica, resulta esencial promover estudios longitudinales que evalúen el impacto de intervenciones formativas, así como investigaciones cualitativas profundas en contextos no representados hasta ahora. Así se podrá diseñar programas de alfabetización mediática verdaderamente inclusivos y adaptados a las singularidades sudamericanas.

Otro aspecto que emerge con fuerza es la necesidad de vincular la competencia mediática del profesorado con las políticas curriculares de cada país, particularmente en lo referido al rol que estas asignan a las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tal como lo evidencian los estudios revisados, persiste una brecha entre los marcos normativos y la realidad pedagógica, lo que conlleva que muchas veces la competencia mediática sea tratada de forma tangencial o subordinada a la alfabetización digital básica. Esta tensión normativa no solo afecta la implementación de programas efectivos, sino que también debilita la visión integradora que debiera sostener la formación docente en un ecosistema mediático expandido (Ferrés & Piscitelli, 2012).

En consecuencia, resulta clave comprender que la competencia mediática no puede ser considerada un añadido marginal en la formación del profesorado, sino una dimensión estructural que atraviesa tanto las prácticas pedagógicas como la relación del docente con su entorno cultural y comunicacional. Estudios como los de Arenas-Fernández et al. (2021) y Gonzales-Miñán et al. (2020) refuerzan esta idea al demostrar que el fortalecimiento de esta competencia repercute directamente en la capacidad del profesorado para fomentar el pensamiento crítico, la producción significativa de contenidos y la mediación pedagógica con criterios de inclusión y diversidad. Así, el desarrollo de una competencia mediática robusta no solo responde a las exigencias técnicas del presente, sino también a un compromiso ético con la calidad y equidad educativa.

## Conclusiones

La revisión sistemática realizada evidencia avances significativos, pero limitados en el estudio de la competencia mediática del profesorado sudamericano. Los hallazgos permiten extraer varias conclusiones relevantes, tanto para el ámbito académico, como para las políticas educativas. En primer lugar, se confirma la necesidad urgente de desarrollar programas formativos específicos que mejoren las competencias mediáticas del profesorado. Estos programas deben ser integrales, abordando tanto aspectos críticos como prácticos, para garantizar un desarrollo equilibrado de todas las dimensiones propuestas por Ferrés & Piscitelli (2012).

Asimismo, se identifican desigualdades significativas entre contextos educativos públicos y privados en países como Argentina, Ecuador y Perú. Estas desigualdades no solo reflejan diferencias en acceso a recursos tecnológicos sino también en oportunidades formativas para el profesorado. Además, los datos sugieren que

gran parte del aprendizaje relacionado con competencias mediáticas proviene de esfuerzos autodidactas por parte de los docentes, lo que pone en evidencia una carencia estructural en los sistemas educativos, para proporcionar formación formal adecuada.

El impacto del contexto pandémico representó un punto de inflexión clave para reflexionar sobre estas competencias. La rápida transición hacia entornos digitales, expuso tanto limitaciones como oportunidades para repensar el rol de las tecnologías en la educación, sin embargo, este cambio abrupto también subraya la importancia de integrar contenidos relacionados con alfabetización mediática dentro del currículo educativo en todos los niveles.

Por último, aunque el modelo teórico común adoptado por los estudios revisados ha facilitado comparaciones regionales e internacionales, sería valioso explorar enfoques complementarios que consideren factores culturales locales o enfoques interdisciplinarios. También se identifican áreas clave para futuras investigaciones: estudios longitudinales que evalúen el impacto de programas formativos; investigaciones cualitativas más profundas sobre percepciones docentes; y análisis comparativos entre países no representados actualmente.

En síntesis, esta revisión pone de manifiesto, tanto los avances, como los desafíos pendientes en torno a la competencia mediática del profesorado sudamericano. La implementación estratégica de programas formativos sostenidos es esencial, no solo para fortalecer al profesorado, sino también para garantizar una educación acorde con las demandas contemporáneas del ecosistema comunicativo actual.

## Agradecimiento

Los autores agradecen el apoyo del programa de Doctorado en Educación en Consorcio de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, para la concreción de esta investigación.

## Conflicto de Intereses

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

## Referencias

- Aguaded, I.; Jaramillo-Dent, D.; Delgado-Ponce, Á.; Pérez Rodríguez, M. A.; Vizcaíno-Verdú, A.; Ramírez-García, A.; Bonilla-del-Río, M.; Dos-Santos, V.; Zeballos, R.; Villarubia, A.; González, N.; Hernando, Á.; Contreras-Pulido, P.; Civilá, S.; Matos, A.; Tirocchi, S.; Sandoval-Romero, Y.; Rivera, D.; Avalos, C. y Machin-Mastromatteo, J. (2021). *Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática*. Octaedro.
- Aguaded, I.; Marín-Gutiérrez, I. y Caldeiro-Pedreira, M. (2018). Desarrollo de la competencia mediática en el contexto iberoamericano. *Revista Letral*, 20, 156–182. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/letral/article/view/7814>

- Alcolea-Díaz, G. y Reig, R.; Mancinas-Chávez, R. (2020). Currículo de alfabetización mediática e informacional de la UNESCO para profesores desde la perspectiva de la Estructura de la Información. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 28(62), 99–109. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-09>
- Arenas-Fernández, A.; Aguaded, I. y Sandoval-Romero, Y. (2021). Competencia mediática en docentes universitarios en Colombia. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(3), 272–286. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i3.36769>
- Caldeiro-Pedreira, M. y Aguaded, I. (2015). Alfabetización comunicativa y competencia mediática en la sociedad hipercomunicada. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1(9), 37–56. <https://www.redalyc.org/pdf/4985/498573046003.pdf>
- Cornella, A. (2003). *Infoxicación. Buscando un orden en la información*. Infonomía.
- Culver, S. & Jacobson, T. (2012). Media Literacy and Its Use as a Method to Encourage Civic Engagement. *Comunicar*, 20(39), 73–80. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-07>
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Quaderns del CAC*, 25, 9–17. <https://doi.org/10.3916/C29-2007-14>
- Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). Media competence. Articulated proposal of dimensions and indicators. *Comunicar*, 19(38), 75–81. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Gonzales-Miñán, M. D-C.; Turpo-Gebera, O. y Suárez-Guerrero, C. (2020). La autopercepción de competencia mediática y su relación con variables sociodemográficas del profesorado de tres instituciones educativas ubicadas en Lima. *Aula Abierta*, 49(2), 103–111. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.2.2020.103-11>
- Guess, A.; Lerner, M.; Lyons, B.; Montgomery, J.; Nyhan, B.; Reifler, J. & Neelanjan, S. (2020). A digital media literacy intervention increases discernment between mainstream and false news in the United States and India. *PNAS*, 117(27), 15536–15545. <https://doi.org/10.1073/pnas.1920498117>
- Jarpa-Candia, P.; De la Torre-Espinosa, M. y Gómez-Pérez, F. J. (2024). Adolescentes y políticas educativas de alfabetización mediática en Chile. *Cuadernos.Info*, 58, 255–277. <https://doi.org/10.7764/cdi.58.68949>
- Jenkins, H. (Ed.). (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MacArthur Foundation.
- Kačínová, V. y Sádaba Chalezquer, M. R. (2022). Conceptualización de la competencia mediática como una 'competencia aumentada'. *Revista Latina de Comunicación Social*, 80, 21–38. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2022-1514>
- Mateus, J. C.; Hernández-Breña, W. y Figueras-Maz, M. (2019). Validación de un instrumento de autopercepción de competencia mediática para docentes en formación. *Cultura y Educación*, 31(2), 436–464. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1597440>
- Mateus, J. y Quiroz-Velasco, M. T. (2022). Futuros docentes peruanos frente a la educación mediática: Entre la deuda y la esperanza. *Diálogos sobre educación*, 13(24), e00016. <https://doi.org/10.32870/dse.vi24.900>
- Mateus, J.; Andrada, P.; González-Cabrera, C.; Ugalde, C. & Novomisky, S. (2022). Teachers' perspectives for a critical agenda in media education post COVID-19: Estudio comparativo en Latinoamérica. *Comunicar*, 70, 9–19. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-01>

- Montaner, M. (2021). Nivel de la competencia mediática en entorno escolar con restricción para el uso de dispositivos 'smartphone'. *Trípodos*, 46, 119–133. <https://doi.org/10.51698/tripodos.2020.46p119-133>
- Moraga, J. y Cartes-Velásquez, R. (2015). Pautas de chequeo, parte II: Quorum y PRISMA. *Revista Chilena de Cirugía*, 67(3), 325–330. <https://doi.org/10.4067/S0718-40262015000300015>
- Naderifar, M.; Goli, H. & Ghaljaie, F. (2017). Snowball sampling: A purposeful method of sampling in qualitative research. *Strides in Development of Medical Education*, 14, e67670. [https://sdme.kmu.ac.ir/article\\_90598.html](https://sdme.kmu.ac.ir/article_90598.html)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1982). *Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación*. [Consulta: 29-4-2025]. <https://www.revistacomunicar.com/pdf/28/28-16-manifiestos.pdf>
- Page, M. J.; McKenzie, J. E.; Bossuyt, P.; Boutron, I.; Hoffmann, T. C.; Mulrow, C.; Shamseer, L.; Tetzlaff, J.; Akl, E.; Brennan, S.; Chou, R.; Glanville, J.; Grimshaw, J.; Hróbjartsson, A.; Lalu, M.; Li, T.; Loder, E.; Mayo-Wilson, E.; McDonald, S.; McGuinness, L.; Stewart, L.; Thomas, J.; Tricco, A.; Welch, V.; Whiting, P. & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 Statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *PLoS Medicine*, 18(3), e1003583. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003583>
- Parlamento Europeo, Comisión de Cultura y Educación (2008). *Informe sobre la alfabetización de los medios de comunicación en un mundo digital* (Informe A6-2008-0461). Europarl. [Consulta: 29-4-2025]. [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-6-2008-0461\\_ES.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-6-2008-0461_ES.html)
- Pinto-Ayala, B. A.; Castañeda-Fuentes, F. G. y Sojos-Tubay, A. M. (2024). Competencias digitales en docentes latinoamericanos de educación primaria en los años 2018–2022. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 9(1), 49–57. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v9i1.5773>
- Rojas-Estrada, E. G.; Aguaded, I. & García-Ruiz, R. (2024). Media competence in the early, primary and secondary education curriculum: presence and progression in Latin America. *Journal of Curriculum Studies*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/00220272.2024.2404047>
- Sánchez-Carrero, J. y Aguaded, I. (2013). El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19(1), 265–280. [https://doi.org/10.5209/REV\\_ESMP.2013.V19.N1.42521](https://doi.org/10.5209/REV_ESMP.2013.V19.N1.42521)
- Villacrez-Cuadros, A.; Vite-León, V. O., & Poggi-Parodi, C. (2024). Development of media literacy in pedagogical practice by teachers during the Covid-19 pandemic. En: P. C. López-López; D. Barredo Ibáñez; C. I. Ríos C. & J. Rúas-Araújo (Eds.). *Proceedings of the International Conference on Communication and Applied Technologies 2023 (ICOMTA 2023)*, pp. 248–258. Atlantis Press. [https://doi.org/10.2991/978-94-6463-254-5\\_25](https://doi.org/10.2991/978-94-6463-254-5_25)
- Villegas-Reimers, E.; Pogr , P.; Freire, S. & N slund-Hadley, E. (2023). *Preparing teachers to deliver hybrid education: A framework for Latin America and the Caribbean*. Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0005008>