

Educomunicación en la era de la hiperconectividad: Educación libertadora para fomentar la ciudadanía crítica

Educommunication in the era of hyperconnectivity: Liberating education to promote critical citizenship

Mayte Santos Albardía¹

Irati Agirreazkuenaga Onaindia²

Simón Peña Fernández³

Resumen: *Vivimos en una sociedad hipermediatizada e hiperconectada, en la que sufrimos una infoxicación tecnológica que demanda la formación en competencias mediáticas para promover una ciudadanía crítica. La educomunicación supone una herramienta idónea para abordar el uso de las TIC dentro de las aulas, fomentando el pensamiento crítico. Se realiza un recorrido por las definiciones asociadas a la alfabetización y educación mediáticas, buscando contribuir a la construcción de significados en una era marcada por constantes cambios tecnológicos. Además, se traslada la praxis freiriana a la realidad contemporánea, colocando el diálogo y reflexión crítica como mediadores en las relaciones con los medios de comunicación en el entorno educativo. La metodología se basa en una revisión bibliográfica sistemática realizada a partir de las bases de datos Scopus, Dialnet y Web of Science.*

Palabras clave: *Educomunicación; alfabetización mediática; educación mediática; diálogo; pensamiento crítico.*

1 Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Bilbao, Espanha. <https://orcid.org/0000-0003-4735-7114>. E-mail: mayte.albardia@ehu.eus

2 Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Bilbao, Espanha. <https://orcid.org/0000-0002-4258-7714>. E-mail: irati.agirreazkuenaga@ehu.eus

3 Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Bilbao, Espanha. <https://orcid.org/0000-0003-2080-3241>. E-mail: simon.pena@ehu.eus

Abstract: *We live in a hyper-mediatized and hyper-connected society, in which we are impacted by a technological infoxication that demands developing media skills for promoting a critical citizenship. Educommunication is presented as an ideal tool to address the use of ICT in education, developing critical thinking. This article walks through the definitions of media literacy and media education, in order to contribute to building meanings in an era marked by constant technological changes. Besides, Freire's praxis is transferred to contemporary reality, placing dialogue and critical reflection as mediators in relationships with the media in the educational environment. The methodology is based on a systematic bibliographic review carried out from Scopus, Dialnet and Web of Science databases.*

Keywords: *Educommunication; media literacy; media education; dialogue; critical thinking.*

Introducción

Vivimos en la era de la hiperconectividad (REIG; VILCHEZ, 2013), en una sociedad hipermediatizada (ÁLVAREZ GANDOLFI, 2021) en la que recibimos estímulos en todo momento. Nuestras actividades diarias se fundamentan en una conexión constante, ininterrumpida (MARFIL-CARMONA, 2014) y los estímulos que nos atraviesan dan forma a las relaciones que establecemos en sociedad (MATEUS, 2021).

Con la aparición de Internet, los medios online se han convertido en una fuente universal de información y, en consecuencia, de la formación de opinión (ROBERTSON *et al.*, 2022). En esta época de sobreabundancia informativa, la infoxicación que sufrimos, que la Organización Mundial de la Salud ha llegado a calificar como una infodemia (WHO, 2020), acaba siendo mucho más tecnológica que reflexiva (MARFIL-CARMONA, 2014), pues la velocidad a la que recibimos las diferentes informaciones deja poco espacio para establecer un diálogo sobre las mismas.

El uso generalizado de las tecnologías digitales es cada vez más común y su omnipresencia en nuestra vida diaria es incuestionable (GUTIÉRREZ-MARTÍN; TYNER, 2012), pero por sí mismas no contribuyen a formar sociedades más justas e igualitarias (MESQUITA *et al.*, 2022). A pesar de la abundancia de dispositivos e información que permean nuestra vida pública y privada, queda poco espacio para la mediación dialógica de los contenidos que nos alcanzan. En este sentido, los/as jóvenes representan el público más entusiasta, pero también el más vulnerable frente a los medios de comunicación (DE LEYN *et al.*, 2021).

Nos encontramos en un contexto hiperconectado, pero no necesariamente empoderado (AGUADED *et al.*, 2020, p. 13) que demanda la formación en competencias mediáticas para promover una ciudadanía crítica, una formación integral que pase por el “acceso, selección, producción y consumo de información, mensajes y contenido” (ÁVILA-MELÉNDEZ, 2020, p. 271). En las últimas décadas, la alfabetización mediática ha pasado a ocupar un lugar

central en la agenda pública (CORSER *et al.*, 2021) y se han debatido conceptos y propuestas directamente asociados a ella como la educación mediática, la educomunicación y, en general, las nuevas dimensiones de la alfabetización (GUTIÉRREZ-MARTÍN; TYNER, 2012).

Este artículo aborda el concepto de la educomunicación, asociándolo a la pedagogía freiriana y la educación libertadora como promotoras de la ciudadanía crítica, y presentándola como una rama del conocimiento que propone usar el contenido mediático y el diálogo dentro de las aulas con fines educativos, así como hacer de los medios de comunicación un espacio pedagógico.

Por tanto, el objetivo general de este trabajo es elaborar una revisión bibliográfica sobre el concepto de la educomunicación y su relación con la alfabetización y educación mediáticas, destacando los aportes teóricos existentes sobre la lectura crítica de la comunicación, predominante en América Latina y haciendo énfasis en las contribuciones de Paulo Freire y su pedagogía libertadora al ecosistema educomunicativo.

Para la elaboración del artículo se ha realizado una revisión bibliográfica sistemática, escogida por su capacidad de asegurar la validez y la fiabilidad de los trabajos científicos (CODINA, 2020). El contenido analizado se ha extraído a partir de las bases de datos Scopus, Dialnet y Web of Science, con la intención de priorizar las publicaciones recogidas en índices de alto impacto y asociadas al enfoque de la lectura crítica de la comunicación.

Las palabras clave más efectivas para las búsquedas fueron educomunicación, alfabetización mediática, educación mediática, diálogo, Paulo Feire y educación popular. Estas se combinaron de diversas formas para alcanzar los resultados esperados. Las búsquedas se realizaron en español, portugués e inglés. Además, a la hora de seleccionar las publicaciones que sirven como fuente bibliográfica, se han priorizado los trabajos más relevantes de los últimos 15 años.

Educomunicación, alfabetización y educación mediática: hacia una conceptualización

La comunicación y la educación han dialogado a lo largo de los siglos de forma puntual, a pesar de su proximidad natural. La educomunicación nace en los movimientos populares de América Latina, a partir de la experiencia práctica de educadores-comunicadores populares como Freire, Kaplún, Martín-Barbero y Prieto Castillo, quienes entienden que en la relación entre comunicación y educación surge un campo de actuación crítica y transformadora (TOTH *et al.*, 2012).

En la década de los 80 comienza a tomar forma este término, acuñado por el argentino Mario Kaplún en su libro *A la educación por la comunicación* (2001), quien basándose en la pedagogía freiriana quiso hacer referencia a un nuevo campo de intervención social.

Inicialmente, la preocupación de Kaplún (2001) estaba centrada en los contenidos de los medios de comunicación y el modo en el que podían contribuir a la formación crítica de las clases populares. Así, inició grupos de comunicación donde existiese la oportunidad de reflexionar y discutir/debatir sobre el contenido de los medios y sus mensajes, y donde el público pudiese articular sus propias palabras y, a través de ellas, sus ideas, creciendo como emisores de mensajes (KAPLÚN, 1985).

Por su parte, algunos años antes, el pedagogo brasileño Paulo Freire trabajaba también la educomunicación sin hacer referencia al término de forma explícita. Desde 1946, Freire (1965) trabajó con grupos populares, alfabetizando a decenas de millares de trabajadores en pocos meses, a través de los círculos de cultura, en los que la palabra y el diálogo guiaban la alfabetización y el aprendizaje del grupo.

Según Freire, las palabras y el diálogo que emergen a partir de la realidad vivida de los alfabetizandos construyen el conocimiento sobre la misma. Considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje es indisoluble y que solo a través de la comunicación y el diálogo se puede hacer consciente a la población (FREIRE, 2011). Para él, no existe educación sin comunicación, ya que el diálogo es intrínseco a todo ser humano y este es un ser relacional por su propia naturaleza.

Ante la emergencia y constante renovación de la era tecnológica, se hace necesario adquirir competencias cada vez más específicas, que han sido definidas con términos como “educación para los medios, alfabetización audiovisual, digital, multimodal, alfabetización mediática, informacional, competencia digital, etc.” (GUITÉRREZ-MARTÍN; TYNER, 2012, p. 32). Y esta misma necesidad de dar nombre a las competencias necesarias para vivir en la sociedad actual dio origen a la educomunicación.

La educomunicación atiende a un detalle importante pero olvidado con frecuencia: “la comunicación posee una intención educativa” (GUÉ-MARTINI, 2020, p. 680), supone la búsqueda del diálogo entre la comunicación y la educación (SOARES, 2011) y continúa siendo un área en constante reformulación. Diversos autores en todo el mundo han investigado directa o indirectamente sobre este concepto y, según Aparici, es en Latinoamérica donde encontramos más aportes en relación a esta visión, que abarca “la formación del sentido crítico, inteligente, frente a los procesos comunicativos y sus mensajes para descubrir los valores culturales propios y la verdad” (APARICI, 2010, p. 9).

La educomunicación trata dos cuestiones fundamentales. Primero, aproxima los medios a los espacios educativos, haciendo que los procesos de enseñanza-aprendizaje los consideren, transformando la escuela un espacio dialogal y abierto a los intercambios a través de los medios (ALVARENGA *et al.*, 2014). Por otro lado, la educomunicación trata de garantizar que la comunicación mediática, prácticamente omnipresente, sea también educativa, promoviendo que los mensajes e información que consumimos puedan contribuir a la formación crítica del individuo. Así, la educomunicación tiene el potencial de generar espacios para el diálogo educativo y constructivo sobre las diversas formas de comprender la realidad (CARIAS-PÉREZ *et al.*, 2021) y, hoy en día, tiene la responsabilidad de atender a cuestiones cruciales, promoviendo la “conciencia crítica ante los nuevos escenarios que crean los medios” (MESQUITA-ROMERO *et al.*, 2022, p. 48).

Se distinguen dos ramas principales en el ámbito de la educomunicación. Por un lado, el campo anglosajón, conocido como *media literacy* (LIVINGSTONE, 2004) o *media education*, basado principalmente en el uso de los dispositivos y soportes de comunicación en el entorno educativo (RODRÍGUEZ GARCÍA, 2017). Este sería el campo más cercano a la *educación en medios* o *educación con los medios* (MATEUS, 2019) que prevalece en Europa (CARIAS-PÉREZ *et al.*, 2021) y que pretende acercar la comunicación a las aulas en su faceta más técnica y tecnológica. A finales de los 90, la definición más habitual para definir la educación en medios se centraba en los medios de comunicación masivos y la pedagogía. En las últimas décadas, se ha insistido en la importancia de reconocer la cultura participativa (JENKINS, 2009) y el empoderamiento de los usuarios como prosumidores (MATEUS, 2021).

Por otro lado, encontramos el campo latinoamericano, cuya protagonista es la lectura crítica de la comunicación, un término usado desde la década de los 70 y 80 (CARIAS-PÉREZ *et al.*, 2021). Sería esta la *educación sobre los medios*, que los aborda desde dimensiones políticas, históricas, sociales, comunicativas y culturales (MATEUS, 2019). Es la rama de la educomunicación que coloca el diálogo y la reflexión crítica sobre la comunicación como núcleo de las investigaciones. Este campo también es conocido como educación en materia de comunicación, didáctica de los medios, comunicación educativa, alfabetización mediática o pedagogía de la comunicación (RODRÍGUEZ GARCÍA, 2017).

A pesar de las diferencias entre ambas vertientes, las principales corrientes actuales, alejadas hace años de una visión meramente instrumentalista y tecnológica, conciben la educomunicación como una actividad dialógica, participativa y crítica (BERMEJO-BERROS, 2021, p. 112).

Gutiérrez-Martín y Tyner (2012) exponen las dicotomías que han surgido a lo largo del tiempo en relación a los términos usados para designar estos campos. Detallan la prevalencia de “educar <<con>>

medios” sobre “educar <<sobre>> medios” de forma generalizada y destacan la importancia de distinguir los matices entre la alfabetización mediática (*media literacy*) y la educación en medios (*media education*).

Tal y como señala Buckingham (2013), la educación mediática es el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre los medios, mientras que la alfabetización mediática es su resultado: el conocimiento y las destrezas que el estudiantado adquiere.

El Centro para la Alfabetización Mediática (*Center for Media Literacy*) (2018) la define como “la capacidad de acceder, analizar, evaluar y crear mensajes mediáticos en diversas formas”. Por su parte, el Grupo IC MEDIA, que forma parte del Grupo de Expertos en Alfabetización Mediática de la UE (*Media Literacy Expert Group*) hace referencia a “todas las capacidades técnicas, cognitivas, sociales, cívicas y creativas que permiten a un ciudadano acceder a los medios, tener un entendimiento crítico de los mismos e interactuar con ellos”.

Por tanto, se considera que la alfabetización mediática aumenta el conocimiento sobre los medios y los efectos de los mismos, así como capacita a la ciudadanía para que distinga el realismo de la representación mediática de la realidad en sí misma (JONES-JANG *et al.*, 2021).

Es cierto que en una sociedad profundamente marcada por los constantes cambios en el surgimiento, uso y consumo de las tecnologías, las posibilidades para referirse a este campo se presentan casi como infinitas. Los términos alfabetización mediática, alfabetización informacional, alfabetización informativa y alfabetización digital han recibido una mayor atención en los últimos años (JONES-JANG *et al.*, 2021).

De Abreu *et al.*, (2017) defienden una transición de la alfabetización en sí misma a las multialfabetizaciones, mientras que Gutiérrez-Martín y Tyner (2012) hacen hincapié en la importancia de que, en lugar de hablar de nuevas alfabetizaciones, hagamos referencia a nuevas dimensiones, siendo la alfabetización del siglo XXI necesariamente mediática, digital, multimodal, crítica y funcional.

En América Latina también puede apreciarse escasa precisión a la hora de denominar la educación mediática, pues “se traslapan conceptos como el de pedagogía de los medios, alfabetización visual, mediática, informacional o digital, o más recientemente competencias para el nuevo milenio o transmediales” (MATEUS *et al.* 2020, p. 447).

Es fundamental abandonar cualquier enfoque puramente tecnicista para elaborar sentidos sobre los procesos mediáticos (MARQUETTO, 2021) y, a partir del diálogo y la pedagogía crítica, educar para una ciudadanía mediática como “un modo de empoderar a la ciudadanía en sociedades plurales y democráticas hipercomunicadas” (GOZÁLVEZ; CONTRERAS-PULIDO, 2014).

Además, la educación mediática debe ser un ejercicio basado en la libertad y en la responsabilidad desde el punto de vista político (MATEUS *et al.*, 2020). El análisis crítico de los medios debe introducirse en los contextos culturales, sociales y políticos (KELLNER, 2020), dirigiendo el proceso educativo hacia la transformación social y hacia la sensibilización sobre la existencia de una sociedad basada en desigualdades de género, raza y clase y discriminación (KELLNER; SHARE, 2007).

A pesar de que los medios pueden representar, desde una postura conservadora, una amenaza para la sociedad y en especial para aquellos/as jóvenes que no sepan hacer un uso adecuado de los mismos, también pueden suponer una herramienta para su empoderamiento cuando son usados de manera creativa y proactiva (DE LEYN *et al.*, 2021). Así, la educomunicación que nace de la “alfabetización crítica, dignificante y liberadora” (GUTIÉRREZ-MARTÍN; TYNER, 2012, p. 32), se opone a una simple formación del estudiantado como usuarios de dispositivos tecnológicos.

Pedagogía de la comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje: el legado de Paulo Freire

La educomunicación, entendida desde la perspectiva de la lectura crítica de la comunicación, propone salir de una pedagogía basada meramente en la transmisión de contenidos, de forma vertical y jerárquica y tomando como detentor y dueño del conocimiento a la figura representante del profesorado, y partir hacia una visión interdisciplinar de la enseñanza (SOARES, 2011). Esta última se refiere a un tipo de mediación dialógica de los procesos educativos que propone salir del libro -sin abandonarlo- y utilizar otras herramientas comunicativas y la tecnología para que los procesos de enseñanza-aprendizaje sucedan; es decir, una pedagogía necesariamente orientada al proceso, más que al contenido (KENDALL; MCDUGALL, 2012).

La enseñanza dialógica se presenta como un método para “enseñar y aprender con, a través de y para el diálogo” (MIN-YOUNG; WILKINSON, 2019, p. 70). Consolidando la reflexión crítica y el diálogo como prácticas pedagógicas, una de las grandes potencialidades de las estrategias educomunicativas es la formación crítica de la ciudadanía a partir de la observación y análisis de la realidad mediática. Entramos en el campo de la educación libertadora, también conocida como educación popular, que busca que los sujetos se asuman como actores políticos (MENDES, 2022).

Mesquita-Romero *et al.* (2022) defienden que el mero uso extensivo de los medios no garantiza las competencias digitales y mediáticas que la ciudadanía del siglo XXI necesita, por lo que deben desarrollarse competencias para crear formas beneficiosas de relacionarse con los medios de comunicación (ARENAS-FERNÁNDEZ *et al.*, 2022).

A nivel educativo y social, formar para el futuro se suele asociar al uso y manejo de las tecnologías. Pero no podemos olvidar que, detrás de cualquier dispositivo y medio, existen seres humanos con intenciones, ideas y valores, que son a su vez productores, consumidores o simples observadores de aquello que circula en forma de mensajes en todo tipo de soportes. Los medios “proporcionan versiones selectivas del mundo,

en lugar de un acceso directo a él” (OSUNA-ACEDO *et al.* 2018, p. 33). Por ello, se hace indispensable formar a la ciudadanía, a través de la educomunicación, sobre la conciencia de que los medios y sus contenidos en ningún caso son neutros, sino que más bien “están al servicio de alguien y con algún propósito” (FREIRE *et al.*, 2013, p. 48).

Paulo Freire contribuyó de forma fundamental a pensar en una educación basada en la reflexión crítica y mediada y lideró una gran transformación a nivel educativo y social en Brasil, un país que hoy es referencia en materia de educación popular y educomunicación gracias a su legado.

Freire defendía que la educación y comunicación van de la mano, y que, al ponerlas en práctica, no solo se obtendría como resultado un aprendizaje o la alfabetización en sí misma, sino que se estaría formando a sujetos críticos y conscientes. Planteó el diálogo como el “eje estructural de la educación para la práctica de la libertad” (JACKIW *et al.*, 2021, p. 13).

Uno de los conceptos clave que acuñó este autor es el de la superación de la educación bancaria (FREIRE, 2011). Esta se caracteriza por ser unidireccional, vertical y jerárquica, y en ella el educador, en lugar de comunicarse, transmite comunicados (FREIRE, 2012) que serán replicados por el estudiantado.

Freire (2012) defiende que la formación del individuo, así como del grupo, deben pasar necesariamente por la curiosidad, la reflexión crítica y el diálogo. Propone cultivar una educación problematizadora en la que la curiosidad epistemológica (que trasciende la curiosidad ingenua) conduzca a la búsqueda del aprendizaje. A través de la curiosidad epistemológica nace la voluntad de conocer y se abre espacio para reflexionar de forma crítica sobre la realidad (FREIRE, 1965). De esta forma se supera el carácter forzado, obligatorio e incluso opresor que pueden llegar a promover los modelos de enseñanza tradicionales.

Ubicando el diálogo como mediador, las/os participantes de los círculos de cultura serán conducidas/os por la construcción del conocimiento crítico, reflexivo y con conciencia de clase (FREIRE,

1965). Se ha demostrado que la adopción de una actitud dialógica por parte del/a educador/a contribuye a que el estudiantado desarrolle sus propios procesos de creación de significado (RAPANTA *et al.*, 2021). Así, este será un proceso de enseñanza-aprendizaje sostenido en el compartir los saberes que van emergiendo del grupo; y los aprendizajes obtenidos deberán aplicarse a la realidad, generando transformaciones sobre las condiciones de opresión e injusticia (PERUZZO, 2020).

Aydemir y Demirkan (2021) defienden la necesidad de ir más allá de simplemente reconocer y analizar el contenido mediático problemático y orientar al estudiantado para convertirse en productores de medios responsables y efectivos, capaces de contribuir a la transformación social. Para ello, es necesario que los/as educadores de hoy rescaten la figura del educador popular, que solía estar bastante alejado de la academia y actuaba en medios comunitarios, movimientos sociales o políticos (KAPLÚN, 2019) y la lleven a la educación formal, transformando la pedagogía desde la educación popular.

Las relaciones que Freire propone se centran en la educación problematizadora que promueve la igualdad, la horizontalidad y la construcción de una realidad compartida, a partir del diálogo (FREIRE, 2011). Esto se asocia directamente a la educocomunicación que, más allá del análisis crítico de la comunicación, propone generar verdaderas transformaciones a la hora de pensar, consumir y construir los medios.

Si trasladamos la praxis freiriana al escenario actual, donde las tecnologías son prácticamente omnipresentes, debemos considerar que el simple hecho de usarlas no garantizará que el aprendizaje suceda a través de ellas. Pues utilizando las tecnologías sin una mirada crítica y sin diálogo corremos el riesgo de replicar el modelo educativo bancario (CROVI DRUETTA, 2018), esta vez mediado por dispositivos.

Las/os educadoras/es pueden escoger usar o no las tecnologías para fomentar el diálogo y la reflexión crítica en sus aulas, pero no podrán desarrollar ciertas competencias fundamentales simplemente a través de la tecnología: se hace necesario el factor dialógico, comunicativo y humano. En ningún caso se trata de rechazar la introducción de las

tecnologías en el sistema educativo, sino de usarlas conservando una postura curiosa, crítica y dialógica frente a ellas (FREIRE *et al.*, 2013).

Trabajar con recursos que están más allá de los muros de la escuela contribuye a la inserción del estudiantado “en el mundo y su medio de forma crítica, activa y proactiva” (INOCÊNCIO; FERREIRA, 2021, p. 287), mientras que usar la tecnología con una intención dialógica permite que educadores/as y educandos/as compartan, interpreten, argumenten, critiquen y reformulen ideas públicamente, utilizando el lenguaje y otras representaciones simbólicas (MERCER *et al.*, 2019).

Según Kendall y McDougall, el trabajo docente en la alfabetización mediática crítica es el de “facilitar y estructurar la narración auto-etnográfica de los estudiantes y aceptar y abrazar los más inexplorados espacios de aprendizaje que emergen” (2012, p. 7). Encontramos casos como el Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática (PÉREZ-RODRÍGUEZ *et al.*, 2021) que plantea de forma específica las competencias transversales que cualquier educador/a debe tener para hacer frente a la sociedad digitalizada.

Así, y en busca de construir autonomía (en relación a las tecnologías, pero también en relación al aprendizaje en sí mismo), Freire propone algunos puntos sobre los que los/as educadores/as deben apoyarse para construir y ofrecer procesos de enseñanza-aprendizaje basados en el diálogo y la reflexión crítica. El autor fundamenta su trabajo en aquello que considera que la enseñanza exige: rigurosidad metódica, investigación, respeto a los saberes de los educandos, criticidad, estética y ética, la corporificación de las palabras a través del ejemplo, riesgo, aceptación de lo nuevo y rechazo a cualquier forma de discriminación, reflexión crítica sobre la práctica y el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural (FREIRE, 2012).

Conclusiones y discusión

Los medios de comunicación juegan un papel fundamental en la creación y transmisión de conceptos e imágenes al público receptor (GÓMEZ-QUINTERO *et al.* 2021). Atribuyen significados a los sucesos

ARTIGO

con el objetivo de establecer formas socialmente aceptadas de entender el mundo y actuar sobre él (SCHANDER *et al.*, 2019, p. 162). Por ello, “la interacción con las tecnologías y los contenidos digitales requiere una actitud reflexiva y crítica, aunque curiosa, abierta y avanzada respecto a su evolución” (CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, 2018, p. 9).

La educación en medios debe superar el paradigma tecnológico y asumir e integrar su importancia e impacto en la cultura (MATEUS, 2021). Esto es, el uso de los medios de comunicación dentro de las aulas no se debe limitar a los beneficios como herramientas para innovar en las propuestas educativas, sino también debe servir para mejorar las relaciones entre educadores/as y estudiantado y sus relaciones con el mundo a través de la mediación dialógica y no solo tecnológica. El acceso a las tecnologías no alcanzará su potencial transformador si no se realiza desde un nuevo paradigma que atañe a la educación (MATEUS, 2021).

Revisar y analizar el concepto de la educomunicación ayuda a entender las posibilidades de integrar el diálogo y las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) dentro de las aulas, en busca de la formación del pensamiento crítico.

Asimismo, es fundamental definir, delimitar y diferenciar los conceptos de alfabetización mediática y educación mediática para entender la importancia de abordar tanto los procesos (educativos) como los resultados esperados (alfabetización), en relación al consumo e interacción con los medios desde el entorno educativo. En este sentido, la educación basada en el diálogo y la pedagogía crítica se presentan como esenciales para la formación del pensamiento crítico.

Es necesario otorgar a la alfabetización del siglo XXI nuevas dimensiones, pues cualquier alfabetización a nivel social, cultural, educativo y político debe buscar integrar el diálogo, las tecnologías y las herramientas para el uso y consumo de los medios de forma funcional para los individuos y la sociedad. El diálogo debe ser el principal mediador de todas las relaciones -entre los individuos, individuo-instituciones e individuo-TIC- de forma que los medios de comunicación sean vistos

no como simples herramientas externas para la ciudadanía (MATEUS, 2021), sino como una herramienta para provocar potenciales transformaciones desde el entorno educativo.

Referências

- AGUADED, I.; DÁVILA, G. Prólogo. In: AGUADED, I.; VIZCAÍNO-VERDÚ, A. (Eds.). *Redes sociales y ciudadanía: hacia un mundo ciberconectado y empoderado*. España: Grupo Comunicar Ediciones, 2020. p. 13-17. Disponible en: <https://redalfamed1.wixsite.com/redesyciudadania>.
- ALVARENGA, C.; AQUINO, R.; BARROS, J. M.; RIBEIRO, N. A comunicação no Plano Nacional de Educação do Brasil: uma aproximação crítica. *Cuadernos. info*, n. 35, p. 69-81, 2014. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0719-367X2014000200005&lng=e&nrm=iso&tlng=pt.
- ÁLVAREZ GANDOLFI, F. Fanificación y conectividad en las sociedades hipermediatizadas. Un estudio de caso de la plataforma YouTube. *In Mediaciones de la Comunicación*, v. 16, n. 2, p. 181-206, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.18861/ic.2021.16.2.3155>.
- APARICI, R. Introducción: la educomunicación más allá del 2.0. In APARICI, R. (Coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa, 2010. p. 9-27. Disponible en: https://amsafe.org.ar/wp-content/uploads/Aparici-Educomunicacion_Mas_Alla_del_2-0.pdf
- ARENAS-FERNÁNDEZ, A.; AGUADED, I.; SANDOVAL-ROMERO, Y. Competencia mediática en docentes universitarios en Colombia. *Revista de ciencias sociales*, v. 27, n. 3, p. 272-286, 2022. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8090620>.
- ÁVILA-MELÉNDEZ, L. R. (2020). Redes sociales y la competencia mediática en adolescentes. In AGUADED, I.; VIZCAÍNO-VERDÚ, A. (Eds.) *Redes sociales y ciudadanía: hacia un mundo ciberconectado y empoderado*. España: Grupo Comunicar Ediciones, 2020. p. 271-278. Disponible en: <https://redalfamed1.wixsite.com/redesyciudadania>.
- AYDEMIR, S.; DEMIRKAN, O. Gender and media literacy training: a curricular experience with pre-service teachers. *Educational Studies*, p. 1-20, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1994375>
- BERMEJO-BERROS, J. El método dialógico-crítico en Educomunicación para fomentar el pensamiento narrativo. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, v. 29, n. 67, p. 111-12, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.3916/C67-2021-09>.
- BUCKINGHAM, D. *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity. 2013.

CARIAS-PÉREZ, F.I.; MARÍN-GUTIÉRREZ, I.; Y HERNANDO-GÓMEZ, A. Educomunicación e interculturalidad a partir de la gestión educativa con la radio. *Universitas-XXI*, n. 35, p. 39-60, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.17163/uni.n35.2021.02>.

CENTER FOR MEDIA LITERACY. Media Literacy. A Definition and More. *Center for Media Literacy*. Disponible en: <https://www.medialit.org/media-literacy-definition-and-more>. Acceso en: 2 jun. 2022.

CODINA, L. Cómo hacer revisiones bibliográficas tradicionales o sistemáticas utilizando bases de datos académicas. *Revista ORL*, v. 11, n. 2, p. 139-153, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.14201/orl.22977>.

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. (2018, 22 de mayo). *Recomendación del consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Disponible en: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV). Acceso en: 3 may. 2023.

CORSER, K.; DEZUANNI, M.; NOTLEY, T. How news media literacy is taught in Australian classrooms. *The Australian Educational Researcher*. n. 49, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00457-5>.

CROVI DRUETTA, D. Comunicación, interacción y diálogo. Contribuciones desde América Latina a la educomunicación. *Perspectivas de la Comunicación*, v. 11, n. 2, p. 137-175, 2018. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7251164>.

DE ABREU, B. S.; MIHAILIDIS, P.; LEE, A.Y.L.; MELKI, J.; MCDOUGALL, J. (Eds.) *International Handbook of Media Literacy Education*. Routledge. 2017.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Paz e terra. 1965. Disponible en: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra. 2011. (Original publicado en 1970).

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra. 2012. (Original publicado en 1996).

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação*. Paz e terra. 2013.

GÓMEZ-QUINTERO, J. D.; AGUERRI, J. C.; GIMENO-MONTERDE, C. Representaciones mediáticas de los menores que migran solos: Los MENA en la prensa española. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, v. 29, n. 66, p. 95-105, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.3916/C66-2021-08>.

GUÉ-MARTINI, R. Educomunicación: ¿Contracampo o intersección? In AGUADED, I.; VIZCAÍNO-VERDÚ, A. (Eds.). *Redes sociales y ciudadanía: hacia un mundo ciberconectado y empoderado*. España: Grupo Comunicar Ediciones, 2020. p. 677-685. Disponible en: <https://redalfamed1.wixsite.com/redesy Ciudadania>.

GUTIÉRREZ-MARTÍN, A.; TYNER, K. Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, v. 19, n. 38, p. 31-39, 2012. Disponible en: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>.

- IC MEDIA. Grupo de Expertos de Media Literacy. *IC Media*. Disponible en: <https://www.icmedianet.org/es/grupo-de-expertos-de-media-literacy/>. Acceso en: 3 may. 2023.
- INOCÊNCIO, K. C. M.; FERREIRA, J. B. M. O jornal impresso e a teoria de alfabetização de Paulo Freire: a mídia escrita como recurso didático-pedagógico para a alfabetização de crianças. *Revista NUPEM*, v. 13, n. 29, p. 278-292, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.33871/nupem.2021.13.29.278-292>.
- JACKIW, L.; HARACEMIV, S. M. C. Educomunicação e alfabetização midiática: diálogos freireanos na América Latina. *Práxis Educativa*, v. 16, p. 1-21, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.16614.031>.
- JENKINS, H. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. The MIT Press. 2009. Disponible en: <https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.001.0001>.
- JONES-JANG, S. M.; MORTENSEN, T.; LIU, J. Does Media Literacy Help Identification of Fake News? Information Literacy Helps, but Other Literacies Don't. *American Behavioral Scientist*, v. 65, n. 2, p. 371-388, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0002764219869406>.
- KAPLÚN, G. La comunicación alternativa entre lo digital y lo decolonial. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, n. 141, p. 75-94, 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i141.4077>.
- KAPLÚN, M. *El comunicador popular*. CIESPAL; CESAP; Radio Nederland. 1985. Disponible en: https://biblio.flacsoandes.edu.ec/shared/biblio_view.php?bibid=106492&tab=opac.
- KAPLÚN, M. *A la educación por la comunicación*. Ediciones CIESPAL. 2001. (Original publicado en 1992). Disponible en: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/126221-opac>.
- KELLNER, D. *Media Culture: Cultural Studies, Identity, and Politics in the Contemporary Moment*. Routledge. 2020.
- KELLNER, D.; SHARE, J. Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. In MACEDO, D.; STEINBERG, S. R. *Media literacy: A reader*. Los Ángeles: Peter Lang Publishing, 2007. p. 3-23. Disponible en: https://pages.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/essays/2007_Kellner-Share-Steinberg%20and%20Macedo_ch1.pdf
- KENDALL, A.; MCDUGALL, J. Critical media literacy after the media. [Alfabetización mediática crítica en la postmodernidad]. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, v. 19, n. 38, p. 21-29, 2012. Disponible en: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-02>.
- LIVINGSTONE, S. What is media literacy? *Intermedia*, v. 32, n. 3, p. 18-20, 2004. Disponible en: http://eprints.lse.ac.uk/1027/1/What_is_media_literacy_%28LSERO%29.pdf
- MARFIL-CARMONA, R. Capacidad crítica y relación dialógica en el aprendizaje de la comunicación audiovisual y digital. *Revista Mediterránea de Comunicación*, v. 5, n. 1, p. 213-221, 2014. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14198/MEDCOM2014.5.1.03>.

- MARQUETTO, C. R. *Alfabetização midiática e jornalismo: práticas jornalísticas na escola para o desenvolvimento do pensamento crítico no combate à desinformação*. 2021. 384 f. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Comunicación) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021. Disponible en: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9711>.
- MATEUS, J. C. *Educación mediática en la formación docente en el Perú*. 2019. 346 f. Tesis (Doctorado en Comunicación) - Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, 2019. Disponible en: <https://repositori.upf.edu/handle/10230/41944?locale-attribute=es>.
- MATEUS, J. C.; ANDRADA-SOLA, P.; QUIROZ, M. T. La formación docente en educación mediática en Latinoamérica. In: AGUADED, I.; VIZCAÍNO-VERDÚ, A. (Eds.). *Redes sociales y ciudadanía: hacia un mundo ciberconectado y empoderado*. España: Grupo Comunicar Ediciones, 2020. p. 445-452. Disponible en: <https://redalfamed1.wixsite.com/redesy Ciudadania>.
- MATEUS, J. C. Media literacy for children: Empowering citizens for a mediatized world. *Global Studies of Childhood*, v. 11, n. 4, p. 373-378, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/20436106211014903>.
- MENDES, I. Freire: o/um educador social rebelde. *Sinergias: diálogos educativos para a transformação social*, n. 13, p. 9-25, Disponible en: https://sinergiased.org/wp-content/uploads/2022/02/Sinergias_13.pdf
- MERCER, N.; HENNESSY, S.; WARWICK, P. Dialogue, thinking together and digital technology in the classroom: Some educational implications of a continuing line of inquiry. *International Journal of Educational Research*, v. 97, p. 187-199, 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.08.007>.
- MESQUITA-ROMERO, W. A.; FERNÁNDEZ-MORANTE, M. C.; CEBREIRO-LÓPEZ, B. Alfabetización mediática crítica para mejorar la competencia del alumnado. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, v. 30, n. 70, 45-57, 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.3916/C70-2022-04>.
- MIN-YOUNG, K.M WILKINSON, I. A. G. What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, v. 21, p. 70-86, 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.02.003>.
- OSUNA-ACEDO, S.; FRAU-MEIGS, D.; MARTA-LAZO, C. Educación Mediática y Formación del Profesorado. *Educomunicación más allá de la Alfabetización Digital*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 32.1, n. 91, p. 29-42, 2018. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6441410>.
- PERUZZO, C. M. Paulo Freire's role and influence on the praxis of popular communication in Brazil. *The International Communication Gazette*, v. 82, n. 5, p. 425-439, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1748048520943693>.
- RAPANTA, C.; GARCIA-MILA, M.; REMESAL, A.; GONÇALVES, C. El reto de la enseñanza dialógica inclusiva en la escuela pública secundaria. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, v. 28, n. 66, p. 21-31, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.3916/C66-2021-02>.

REIG, D.; VILCHEZ, L. F. *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Madrid: Fundación Telefónica; Fundación Encuentro. 2013. Disponible en: <http://comunidad.psyed.edu.es/file/view/14018/reig-y-vilchez-2013-los-jovenes-en-la-era-de-la-hiperconectividad-tendencias-claves-y-miradas>.

ROBERTSON, C.; PROLLOCHS, N.; SCHWARZENEGGER, K.; PARNAMETS, P.; VAN BAVEL, J. J.; FEUERRIEGEL, S. *Negativity drives online news consumption*. 2022. Disponible en: https://figshare.com/articles/journal_contribution/.

RODRÍGUEZ GARCÍA, Y. M. *Reconceptualización de la educación en la era digital educucomunicación, redes de aprendizaje y cerebro: una visión desde la neurociencia cognitiva a los procesos de construcción de conocimiento en entornos digitales*. 2017. Tesis (Comunicación y Educación en Entornos Digitales) - Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2017. Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:ED-Pg-CyEED-Ymrodriguez>.

SCHANDER, G.; BEZEIRRA, J.; LIMA, S. Projeto de extensão para educação midiática e crítica de jornalismo. *Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo*, v. 9, n. 24, p. 158-179, 2019. Disponible en: <http://rebej.abejor.org.br/index.php/rebej/article/view/322>.

SOARES, I. DE O. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio*. Paulinas. 2011.

TOTH, M.; MERTENS, F.; RODRIGUES MAKIUCHI, M. F. Novos espaços de participação social no contexto do desenvolvimento sustentável: as contribuições da Educomunicação. *Ambiente & Sociedade*, v. 15, n. 2, p. 113-132, 2012. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S1414-753X2012000200007>.

GOZÁLVEZ, V; CONTRERAS-PULIDO, P. Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educucomunicación. *Comunicar*, v. 21, n. 42, p. 129-136, 2014. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-1.2>

WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2020, 15 de febrero). Munich Security Conference. *World Health Organization*. Disponible en: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/munich-security-conference>. Acceso en: 20 de may. 2022.

Sobre os autores

Mayte Santos Albardía - Doctoranda en el Programa de Doctorado de Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). En el presente artículo, la autora contribuyó a la conceptualización, metodología, investigación, escritura y primer borrador.

Irati Agirreazkuenaga Onaindia - Profesora Agregada de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación - Departamento de Periodismo (UPV/EHU). En el presente artículo, la autora contribuyó a la escritura, revisión, edición y supervisión.

Simón Peña Fernández - Profesor Pleno de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación - Departamento de Periodismo de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). En el presente artículo, el autor contribuyó a la escritura, revisión, edición y supervisión.

Data de submissão: 17/02/2023

Data de aceite: 10/05/2023