

# 38

Fecha de presentación: diciembre, 2021

Fecha de aceptación: enero, 2022

Fecha de publicación: marzo, 2022

## ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

E INFORMACIONAL Y FORMACIÓN DOCENTE EN PAÍSES EN DESARROLLO: EL CASO DE PERÚ

### **MEDIA AND INFORMATION LITERACY AND TEACHER TRAINING IN DEVELOPING COUNTRIES: THE CASE OF PERU**

Osbaldo Turpo Gebera<sup>1</sup>

E-mail: [oturpo@unsa.edu.pe](mailto:oturpo@unsa.edu.pe)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2199-561X>

Ignacio Aguaded Gómez<sup>2</sup>

E-mail: [aguaded@uhu.es](mailto:aguaded@uhu.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0229-1118>

Carlos Barros Bastidas<sup>3</sup>

E-mail: [carlos.barrosb@ug.edu.ec](mailto:carlos.barrosb@ug.edu.ec)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3143-7139>

<sup>1</sup> Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Perú.

<sup>2</sup> Universidade Huelva. España.

<sup>3</sup> Universidad de Guayaquil. Ecuador.

#### Cita sugerida (APA, séptima edición)

Turpo Gebera, O., Aguaded Gómez, I., & Barros Bastidas, C. (2022). Alfabetización mediática e informacional y formación docente en países en desarrollo: el caso de Perú. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 321-327.

#### RESUMEN

El análisis de las investigaciones sobre la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) en la formación del profesorado peruano aporta a reconocer su evolución y perspectivas en el contexto cambiante de la sociedad peruanas. En ese propósito, la Revisión Sistemática de Literatura (SRL) posibilitó seleccionar dieciocho informes de tesis sustentados en universidades peruanas y recuperadas del RENATI (Registro Nacional de Trabajos de Investigación). Los resultados hicieron evidente las tendencias de investigación sobre la AMI en la formación docente, representado como constructo distante del sentido integrado, y contrariamente, representado de manera disjunta. Se reconoció también, además de su creciente interés investigativo, algunas centralidades en su conocimiento, más en estudios de posgrado que pregrado, más orientados a la formación continua que a la formación inicial, más estudios en universidades privadas que públicas y más en universidades de la capital (Lima) que en provincias. Tales desequilibrios constituyen desafíos a afrontar, y por ende, de necesidad urgente para la formación de docentes con un sentido ético y crítico para confrontar el poder de los medios.

**Palabras clave:** Alfabetización mediática, alfabetización informacional, formación del profesorado, Alfabetización Mediática e informacional.

#### ABSTRACT

The analysis of research on Media and Information Literacy (MIL) in Peruvian teacher training contributes to recognize its evolution and perspectives in the changing context of Peruvian society. For this purpose, the Systematic Literature Review (SRL) made it possible to select eighteen thesis reports sustained in Peruvian universities and retrieved from RENATI (National Registry of Research Works). The results made evident the tendencies of research on AMI in teacher training, represented as a construct distant from the integrated sense, and on the contrary, represented in a disjunct way. In addition to its growing research interest, it was also recognized that there were some centralities in its knowledge, more in postgraduate than undergraduate studies, more oriented to continuing education than to initial training, more studies in private than in public universities and more in universities in the capital (Lima) than in the provinces. Such imbalances constitute challenges to be faced, and therefore, an urgent need for the training of teachers with an ethical and critical sense to confront the power of the media.

**Keywords:** Media literacy, information literacy, teacher training, media and information literacy.

## INTRODUCCIÓN

La formación docente constituye un factor esencial para el desarrollo de la sociedad y de la educación. La dinámica involucra nuevas configuraciones, donde el conocimiento y la información se tornan en elementos claves para los cambios en las formas de vida y de relación con los nuevos conceptos de tiempo y espacio. En esos entornos se cimentan culturas docentes, forjadas desde las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), que van desde la afirmación de responsabilidades hasta progresivos ajustes y adaptaciones sustanciales. Tales desafíos inducen al rediseño de los espacios formativos, compensando y equilibrando la formación pedagógica con la disciplinar.

En el contexto de reacomodos formativos concurren fortalezas y debilidades, así como la propuesta de estrategias que superen las dificultades de la práctica profesional (Nascimento dos Santos, et al., 2016). De ese modo, se busca, esencialmente, la adquisición de nuevas alfabetizaciones o multialfabetizaciones sobre los nuevos y complejos modos de “existir” en la web (Marzal, 2020). Por ende, alfabetizarse en el uso de la información y de los medios habilita para afrontar nuevas fórmulas de trabajo docente y, en consecuencia, renovadas tareas educativas. Consiguientemente, la formación docente se orienta a una acción combinada de conocimientos, actitudes y valores para decidir autónomamente utilizar las tecnologías digitales.

En esa línea de transformaciones formativas en el docente, la Alfabetización Mediática e Información (AMI) se erige como una relevante posibilidad y con gran potencial. La AMI combina dos alfabetizaciones: la Alfabetización Informacional (AI) que “enfatisa la importancia del acceso a la información, la evaluación y el uso ético de dicha información” (Wilson, et al., 2011, p. 18); mientras que la Alfabetización Mediática (AM), afirma las capacidades **“para entender las funciones de los medios, evaluar cómo se desempeñan aquellas funciones y comprometerse racionalmente con los medios para la autoexpresión”** (Wilson, et al., 2011, p. 18). Dicha integración presupone una actualización curricular conducente a la educación de una ciudadanía crítica y democrática.

La AMI, configurada desde las aplicaciones transversales dota de **capacidades “para acceder a los medios con responsabilidad, a la vez, de contrarrestar la pasividad, inercia e ingenuidad en la recepción de los mensajes”** (Aguaded & Romero, 2015, p. 54). En sentido amplio, la AMI involucra la integración de disciplinas temáticas que aportan al diseño y desarrollo de programas que resuelvan necesidades e intereses educativos (Wilson, 2012).

Desde la AMI caben diversas posibilidades de aproximación al quehacer de la información y de los medios. Entre ellas, verificar y evaluar la calidad y uso ético de la información; tanto como entender y analizar la calidad de los mensajes mediáticos (Kahne & Bowyer 2017; Santiago del Pino, 2021).

La dinámica integradora de la AMI aglutina competencias orientadas a las nuevas formas de acceso y consumo sociocultural y educativo. Permite, también, ampliar los referentes teóricos, así como la incorporación de nuevos ámbitos y metas educativas que promuevan la interactividad **“de la producción y consumo de medios, en concreto, la habilidad para colaborar y participar”** (Fernández-Villavicencio, 2012, p. 22). En la formación docente, pensar en el desarrollo de las habilidades mediáticas e informacionales para una cultura digital, requiere de sustratos que posibiliten valorar los legados inmateriales y materiales para comprender las formas de su adopción (Vélez, 2017), a partir de afrontar las debilidades y amenazas que potencialmente afecten los aspectos más sustanciales.

La AMI admite que ciertos factores sociales y culturales facilitan su aprehensión y transferencia. En ese sentido, la diversidad comunicativa multimediática admite, desde **“la radio, televisión, Internet, cine, periódicos, libros, archivos digitales, bibliotecas, museos, ... [hasta] los fenómenos transmediáticos que, a la digitalización de la información, suman la convergencia de medios y la asequibilidad y portabilidad de los sistemas y dispositivos de producción mediática”** (Santiago del Pino, et al., 2019, p. 1046). Agréguese la interoperabilidad acelerada por Internet, que conlleva a la transliteracidad. En definitiva, hurgar en las estrategias de información, según Alcolea-Díaz, et al. (2020), conlleva a indagar en las cualidades institucionales y personales de quienes producen los contenidos de los medios, vehiculizados mediante informativos, series, etc.

En la formación del profesorado, las intervenciones pedagógicas están influenciadas por las TIC, con apertura a un sinfín de escenarios para los usos tecno-pedagógicos. Por ejemplo, la realidad virtual inmersiva (aumentada) abre posibilidades didácticas y de integración (Silva-Díaz, et al., 2019), para la visualización de fenómenos abstractos obtenidos de la digitalización (Ruiz, 2019). También, la internet de las cosas facilita prácticas presenciales y virtuales, independientemente de su localización, con flexibilidad y adaptable a los tiempos y prácticas, entre otros referentes. En todo sentido, como refiere Martínez (2014), **“la materia prima de la tecnología es la mente humana, la creatividad y que, llegar a la sociedad del conocimiento supone solidaridad, búsqueda de soluciones comunes,**

*situar el conocimiento humano al servicio de la sociedad total no de unos pocos*". (p.1).

El devenir formativo del profesorado en la AMI apunta a desarrollar el "*pensamiento crítico analítico, la autonomía del individuo en términos de medios de comunicación, el desarrollo de habilidades de análisis político-ideológico de los diferentes aspectos de los medios de comunicación y cultura mediática*" (Fedorov, et al., 2015, p. 115). Las capacidades referidas dependen de un entorno que propicie la apropiación crítica y selectiva de la información, del posicionamiento crítico y ético ante los medios. En ese quehacer, se alcanzan niveles mas altos de competencia, un uso eficaz y eficiente de los medios y tecnología. Presupone, también, la amplificación de la capacidad de análisis relacionada con el patrimonio cultural, el contexto social de los textos mediáticos y la preparación de la audiencia para vivir en una sociedad democrática (Martínez, 2014; Fedorov & Levistkaya, 2016).

En la perspectiva de indagar sobre el rol de la AMI en la formación del profesorado en Perú, corresponde revisar los estudios sobre el tema, a fin de comprender su presencia e incidencia en los procesos formativos. Su aproximación plantea cuestiones vinculadas a las concepciones y orientaciones que priman en la formación del profesorado, desde el enfoque de la AMI. El abordaje plantea cuestiones vinculadas a las concepciones y orientaciones que priman en la formación del profesorado, desde el enfoque de la AMI (Turpo-Gebera, 2020). Discurre, por mostrar un conocimiento sobre la cultura docente, que evidencia ausencias y necesidades de formación; y que conlleve a comprender, valorar y usar la información, así como la toma de posiciones críticas y éticas ante los medios.

## DESARROLLO

El estudio tiene como objetivo el reconocimiento de los vínculos de la AMI en la formación del profesorado peruano. Explorar en esa perspectiva presupone problematizar sobre su devenir, parte de evidenciar las tensiones generadas desde la penetración de las TIC en los procesos formativos. En la formación del profesorado cabe aprovechar los conocimientos relevantes, para su legitimación como conocimiento docente. Una dinámica que involucra sentidos sistemáticos, integrados y críticos. En esa perspectiva, la Revisión Sistemática de Literatura (RSL), permite recuperar y resumir información sobre un tema, a fin de analizar y comparar la información revelada, con el propósito de aportar nuevo conocimiento (Williamson & Navarrete, 2014).

La RSL permite identificar, evaluar, interpretar y sintetizar la información contenida en los productos científicos y

recuperadas de bases de datos. En este caso, se recurrió a las tesis defendidas en las universidades peruanas. La RSL, por la rigurosidad y objetividad, así como el análisis y la síntesis, el carácter selectivo y crítico, permiten la organización unitaria y de conjunto del conocimiento científico construido (Guirao-Goris, et al., 2008). La RSL combina acciones inherentes a los estudios sobre la productividad científica, a través de selección y, consiguientemente, análisis metódico, riguroso y explícito de la evidencia disponible y relevante (León & Aguilera, 2001). Para tal propósito, se precisan de preguntas de investigación que buscan identificar razones sobre las coincidencias o discrepancias entre los resultados.

En la recuperación de los informes de tesis, de pregrado y posgrado, se recurrió al Repositorio Nacional de Trabajos de Investigación (RENATI), gestionado por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU): <http://renati.sunedu.gob.pe/>. En la siguiente etapa se definió las preguntas de investigación para la indagación y mapeo de las tesis sobre la AMI y la formación del profesorado. En ese sentido, se planteó como pregunta principal: ¿cuáles son las orientaciones sobre la AMI y la formación del profesorado que priman en las universidades peruanas? Previamente, se indagó: i) ¿cómo evoluciona la investigación universitaria sobre la AMI en la formación del profesorado?, ii) ¿cuáles son los campos de conocimiento sobre la AMI en la formación del profesorado abordados? y iii) ¿qué desafíos presupone la incorporación de la AMI en la formación del profesorado peruano?

Desde las interrogantes planteadas se estableció las palabras claves o términos de búsqueda (Tabla 1):

- "Alfabetización informacional" o "Competencia informacional": AI/CI
- "Alfabetización mediática" o "Competencia mediática": AM/CM
- "Formación docente" o "Formación del profesorado": FD/FP

En la recuperación de los informes de tesis se siguieron los siguientes criterios:

Tabla 1. Criterios de selección de los informes de tesis.

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Tesis de carácter empírico	Tesis no empíricas (informes de práctica)
Tesis en formato digital	Tesis con sujetos de estudio no docentes
Tesis de acceso completo	Tesis con solo el resumen
Tesis sustentadas entre 2014-2021	

A partir de los criterios establecidos se recuperaron un conjunto de informes de tesis, entre setiembre y noviembre del 2021. El proceso siguiente (Figura 1) relata las acciones seguidas que permitieron establecer la muestra de estudio.

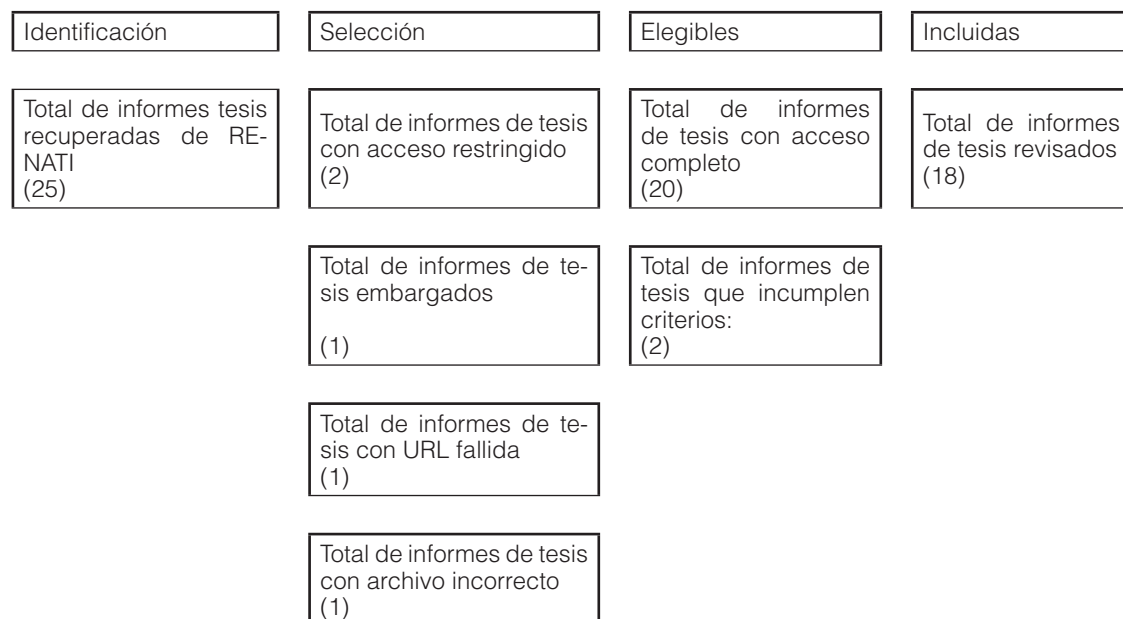


Figura 1. Secuencia analítica de determinación de las tesis analizadas,

Como resultado de la secuencia seguida se determinó una muestra constituida por dieciocho informes de tesis: 17 tesis nacionales y 1 extranjera.

La información sistematizada permitió reconocer las dinámicas de distribución de la producción científica sobre las AMI y la formación del profesorado en Perú, a partir de los informes de tesis sustentadas en las universidades peruanas. Del total de tesis analizadas, 8 (44.5%) se defendieron en universidades públicas, 9 (50%) en universidades privadas y, una tesis (5.5%), en una universidad pública extranjera. La mayor proporción de tesis se localizan en universidades de la capital (Lima), un 72%; mientras que provincias, el 28%.

Esta distribución evidencia la centralidad del conocimiento, de una mayor presencia y ventaja de Lima con respecto a las provincias (periferia). Entre los factores que explicarían las diferencias, están la mayor conectividad, menor brecha digital y mayor acceso a servicios públicos (Villazón, 2020). La desigual distribución del conocimiento sobre la AMI en la formación del profesorado no es abstracta y deslocalizada; contrariamente, expresa las inequidades sociales presente en el país (Turpo-Gebera, 2020).

El reconocimiento de la evolución de la producción científica, desde los informes de tesis, permitió ahondar en las dinámicas de construcción del conocimiento, y en los ámbitos de producción y temporalidad de la AMI y la formación del profesorado. Así como, también, en la presencia, impacto y apertura institucional y social.

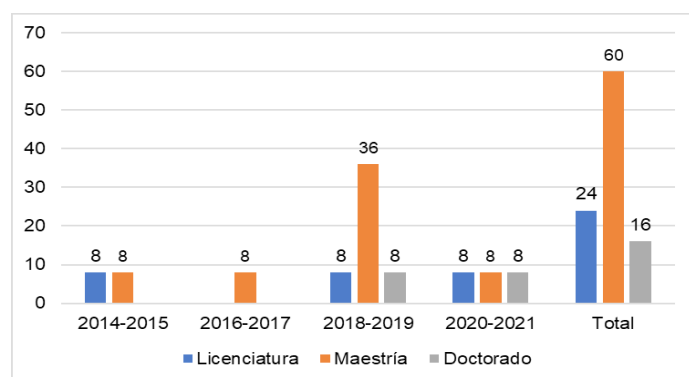


Figura 2. Producción científica sobre la AMI en la formación del profesorado en las tesis universitarias peruanas (%).

La Figura 2 expresa la concentración de la producción científica, según la titulación obtenida. El 76% de las investigaciones sobre la AMI en la formación del profesorado corresponden al posgrado (60% a maestría y 16% a doctorado). Es de reconocer que la temática suscita menor interés en el pregrado (24%). Los últimos bienios revelan un creciente interés investigativo en las universidades peruanas sobre cómo abordar la formación inicial y continua del profesorado que coadyuve al desarrollo de sus competencias mediáticas, informacionales que la movilizan (Alcolea-Díaz, et al., 2020). El desarrollo investigativo de la AMI en la formación del profesorado revelaría, asimismo, las necesidades de actualización del profesorado peruano (Turpo-Gebera, 2020). Implica, también, avanzar en el conocimiento de propuestas que contribuyan a empoderar al profesorado en su compromiso de mejora y cambio de su práctica docente, desde las competencias mediáticas e informacionales.

El énfasis de las investigaciones universitarias evidencia las prioridades de producción de conocimiento en torno a la AMI y la formación del profesorado, mediante las agrupaciones temáticas y enfoques asumidos.

En primera instancia, se aprecia un interés signado por las titulaciones, propiamente de campos de conocimientos disciplinares, primando las tesis para la graduación en educación, en un 84%; seguida en la misma proporción, 8%, por Bibliotecología y Ciencias de la Información y Comunicación. En educación se distinguen dos subcampos disciplinares orientadores, un 64% hacia la docencia, expresamente, a procesos de formación en habilidades/competencias informativas, y un 20% a la gestión educativa, para el tratamiento de la información.

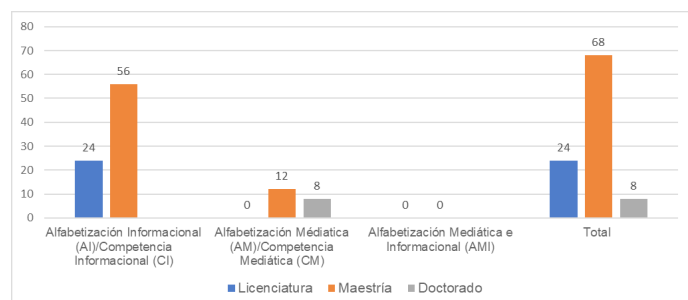


Figura 3. Distribución de campos de conocimiento de la AMI en la formación del profesorado peruano (%).

Las orientaciones sobre la incidencia (Figura 3) formativa de la AMI en la formación del profesorado, difieren sustancialmente de las concepciones predominantes en el mundo. Propiamente, las investigaciones universitarias distan de la visión integradora de la AMI, al no existir ninguna investigación en esa línea; por el contrario, discurren

por senderos independientes. La AI/CI es la alfabetización más considerada en la formación docente, según los informes de tesis, son más referidas en los estudios de posgrado, 56%; en tanto que, la AM/CM está sumamente relegada, a un 12% de tesis que la abordan. En esencia, los informes de tesis, tanto de pregrado como de posgrado, no asumen plenamente la AMI, es inexistente en el ámbito académico. Como refieren Aguaded & Romero (2015), se inhibe la posibilidad del acceso responsable a la información y a los medios, así como de neutralizar sus efectos nocivos.

Los desbalances investigativos sitúan a la AMI en Perú, como un constructo o enfoque en construcción, y donde la relevancia de la AI/CI sobre la AM/CM hace explícita la necesidad de una actualización curricular que permita comprender la necesidad de un uso ético y crítico de la información ante los contenidos mediáticos ((Wilson, et al., 2011), Aguaded & Romero, 2015, Kahne & Bowyer 2017). La naturaleza prevalente de los estudios de la AI y AM en la formación del profesorado, como estadios apartados, aplaza su concepción como noción unificada, un relegamiento que inhibe la comprensión convergente de las alfabetizaciones. Su pronta aprehensión, conllevaría a una armonización y enriquecimiento formativo, forjando capacidades para colaborar y participar asertivamente ante los medios y su contenido (Fernández-Villavicencio, 2012).

Entre los procesos formativos referidos por la AI y AM, próximos a la concepción de la AMI en la formación del profesorado, se reconoce la prevalencia de la formación continua sobre la formación inicial, es decir, ocurre como procesos tardíos de la formación docente. Aunque no es de depreciar la dinámica, por cuanto, constituyen campos complementarios, y que hacen evidente, fundamentalmente, en quienes ejercen la docencia; la necesidad de actualizaciones permanentes para su práctica pedagógica. En esencia, ambas formaciones deberían ser asumidas como etapas permanentes de un mismo proceso: la AMI, para que permita consolidar la integración de ambas alfabetizaciones y, por ende, un uso competencial integrado. Esta perspectiva, aún es obviada, no es demandada, ni incluida en los planes formativos (Santiago del Pino, et al., 2019; Turpo-Gebera, 2020).

## CONCLUSIONES

La contrastación de los campos de conocimiento abordados en las tesis peruanas revela las contradicciones en términos de comprensión de la AI y AM, y en conjunto de la AMI en la formación del profesorado. Respecto a la AI, las investigaciones universitarias desestiman elementos claves que posibilitarían una mayor comprensión de la

información y los medios (Wilson, 2012) y, por consiguiente, contrapesar la inercia y candor por la inacción sublimizada por la mediatización (Aguaded & Romero, 2015). La ausencia de tesis sobre la AMI en la formación de los docentes peruanos, sin duda, limitan su percepción y uso conjunto. Hacen, también, visible la escasa consideración a la ética y su aplicación en el procesamiento de la información. En esa perspectiva, las instituciones formadoras de docentes revelan profundas omisiones y, por consiguiente, poco o nada aportan a la construcción de un profesorado empoderado en capacidades para investigar y generar información y opinión.

La AMI en la formación del profesorado peruano configura, por lo que resulta gratificante este estudio, es que revela, desde las tesis universitarias, una línea de investigación emergente, y ampliamente en el último lustro (Turpo-Gebera, 2020). Si bien a AMI es concebida como un constructo no integrado, sino separado, es decir, como AI y AM y denominaciones similares; resulta grato y esperanzadora su consideración en la investigación universitaria. De ese modo, se evidencia su integración a los campos de conocimiento sobre la AMI, al reconocer procesos informacionales y mediáticos, fenómenos transmediáticos, entre otras emergencias, y que por tanto, nos acercan a su comprensión y producción mediática (Santiago del Pino, et al., 2019).

Las tesis universitarias como productos científicos, si bien evidencian las preferencias investigativas, más orientadas a la AI, a la formación continua del profesorado, más en la capital que en provincias y al nivel de posgrado, hacen latente la necesidad de redistribuir el conocimiento. En términos de la producción científica, dichos predomios no son saludables para las comunidades académicas, se espera un equilibrio y desarrollo progresivo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, I., & Romero-Rodríguez, L. (2015). Mediamorfosis y desinformación en la infoesfera: Alfabetización mediática, digital e informacional ante los cambios de hábitos de consumo informativo. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 44-57.
- Alcolea-Díaz, G., Reig, R., & Mancinas-Chávez, R. (2019). Currículo de Alfabetización Mediática e Informacional de la UNESCO para profesores desde la perspectiva de la Estructura de la Información. *Comunicar*, (62), 103-114.
- Fedorov, A., & Levitskaya, A. (2015). Situación de la educación en medios y la competencia crítica en el mundo actual: opinión de expertos internacionales. *Comunicar*, 45, 107-116.
- Fedorov, A.; Levitskaya, A., & Camarero, E. (2016). Curricula for Media Literacy Education According to International Experts. *European Journal of Contemporary Education*, 17, 324-334.
- Fernández-Villavicencio, N. (2012). Alfabetización para una cultura social, digital, mediática y en red. *Revista Española de Documentación Científica*, 35(monográfico), 17-45.
- Guirao-Goris, J., Olmedo, A., & Ferrer, E. (2008). El artículo de revisión. *Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria*, 1(1).
- Kahne, J., & Bowyer, B. (2017). Educating for Democracy in a Partisan Age: Confronting the Challenges of Motivated Reasoning and Misinformation. *American Educational Research Journal*, 54(1), 3-34.
- León, S., & Aguilera, J. (2001). Metodología de los estudios de metanálisis. *Revista Mexicana de Ortopedia y Traumatología*, 15(2), 94-99.
- Martínez, M. (2014). Proceso de enseñanza-aprendizaje de habilidades sociales y dinámica de grupos en el aula virtual de los ciclos formativos de la Familia Profesional de Servicios Socioculturales a la Comunidad en el régimen semipresencial. *Revista Electrónica Quaderns d'Animació i Educació Social*, 19, 1-15.
- Marzal, M. (2020). Una propuesta taxonómica para las multialfabetizaciones y sus competencias. *Profesional de la Información*, 29(4).
- Nascimento dos Santos, D., Moriya Schlünzen, E., & Junior, K. (2016). Teachers training for the use of digital technologies. *Universal Journal of Educational Research*, 4(6), 1288-1297.
- Ruiz, S. (2019). Enseñanza de la anatomía y la fisiología a través de las realidades aumentada y virtual. *Innovación Educativa*, 19(7), 957-76.
- Santiago del Pino, M. (2021). Alfabetización mediática e informacional en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. Un estudio en el MAES de la Universidad de Cádiz. (Tesis doctoral). Universidad de Cádiz.
- Santiago del Pino, S., Goenechea, C., & Romero, M. (2019). Consulta a docentes del Máster de Profesorado de Secundaria sobre la alfabetización mediática e informacional (AMI). Diseño y validación del cuestionario. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1045-1066.

- Silva-Díaz, F., Vázquez-Vilchez, M., & Carrillo-Rosua, J. (2019). Estudio bibliométrico sobre la producción científica en realidad virtual inmersiva, aumentada y mixta asociadas a un enfoque stem de enseñanza. En, S. Alonso-García et al. (eds.). Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos. (pp. 1205-1216). Dykinson.
- Turpo-Gebera, O. (2020). Alfabetización mediática e informacional y formación del profesorado peruano. En, J. Aguaded y A. Vizcaino (eds.), Redes sociales y ciudadanía: hacia un mundo ciberconectado y empoderado. (pp. 435-444). Comunicar.
- Vélez, I. (2017). Políticas públicas en alfabetización mediática e informacional: el legado de John Dewey. Fuentes, 19(2), 39-57.
- Williamson, G., & Navarrete, S. (2014). Cooperación internacional y educación intercultural bilingüe en Chile: Cuatro casos en la educación superior. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19(60), 19-43.
- Wilson, C. (2012). Alfabetización mediática e informacional: proyecciones didácticas. Comunicar, (39), 15-24.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. (2011). Alfabetización Mediática e Informacional. Curriculum para profesores. UNESCO.