

Educación Mediática y perspectiva de género: enfoques, limitaciones y desafíos desde una revisión sistemática de la literatura

Media Education and Gender Perspective: approaches, limitations, and challenges from a Systematic Literature Review

Noelia Durán-Rodríguez¹

Universidad de Extremadura (España)
<https://orcid.org/0000-0003-1244-8753>

María Rosa Fernández-Sánchez

Universidad de Extremadura (España)
<https://orcid.org/0000-0001-6889-5806>

Resumen

En el actual contexto educativo, la Educación Mediática se posiciona como una herramienta clave para el desarrollo del pensamiento crítico y la participación ciudadana, especialmente cuando se articula con enfoques que integran la perspectiva de género y la justicia social. Se realiza una Revisión Sistemática de la Literatura (RSL) aplicando los estándares PRISMA 2020. Para la selección de artículos se utilizaron las bases de datos WoS y Scopus, se llevó a cabo una exhaustiva búsqueda y revisión de artículos científicos publicados en los últimos cuatro años. Se obtuvieron 7764 artículos inicialmente, de los cuales, tras un proceso de cribado y análisis, se seleccionaron 52 artículos que formarían parte de la muestra final. Entre las conclusiones más relevantes, cabe destacar el predominio de enfoques cuantitativos, así como la centralidad de estudios en Europa. Se hace frente a la falta de limitación terminológica existente en materia de Educación Mediática, además se halló un consenso a nivel global en cuanto a la necesidad de una delimitación curricular. Se analizan las acciones llevadas a cabo con relación a la Alfabetización Mediática, cabe destacar que la mayoría de ellas se centran en Educación Secundaria y Educación Superior. Por último, existe una escasez de investigaciones que aborden la relación de la Educación Mediática con la perspectiva de género, sin embargo, los estudios de Critical Media Literacy (CML) establecen las bases de dicha relación, aportando sentido al vínculo intrínseco entre Educación Mediática y perspectiva de género.

Abstract

In the current educational context, media education is a key tool for developing critical thinking and citizen participation, especially when combined with approaches that integrate gender perspective and social justice. To explore this, a Systematic Literature Review (SLR) was conducted following the PRISMA 2020 standards. The Web of Science (WoS) and Scopus databases were used to select articles, and a thorough search and review of scientific articles published in the last four years was carried out. Initially, 7,764 articles were identified, of which 52 were selected for the final sample after a screening and analysis process. The key findings include a predominance of quantitative approaches and a focus on European studies. The lack of terminological clarity in Media Education is addressed, and a global consensus on the need for curricular definition is highlighted. The actions taken in relation to media literacy are analysed, with most focusing on secondary and higher education. Notably, there is a lack of research on the relationship between media education and gender perspective. However, Critical Media Literacy (CML) studies provide a foundation for this relationship, underscoring the intrinsic link between media education and gender perspective.

¹ Autora de correspondencia: noeliadr@unex.es

Palabras clave/ Keywords

Educación; medios; educación mediática; alfabetización mediática; género; feminismo; perspectiva de género; alfabetización mediática crítica.

Education; media; media education; media literacy; gender; feminism; gender perspective; critical media literacy.

1. Introducción

La convergencia entre la Educación Mediática y la perspectiva de género ha adquirido una relevancia creciente en el contexto digital contemporáneo, en el cual los medios de comunicación no solo informan, sino que también configuran valores, subjetividades y estructuras sociales (Lestari & Elfattah, 2025). La Educación Mediática, entendida como el proceso que capacita a la población de habilidades para analizar críticamente los contenidos mediáticos, se ha convertido en una herramienta esencial para promover una ciudadanía crítica, creativa y activa en la era digital (Grizzle & Singh, 2016; Mihailidis & Thevenin, 2013; UNESCO, 2024). Este enfoque trasciende la enseñanza instrumental en el uso de dispositivos tecnológicos y apuesta por una comprensión profunda del lenguaje mediático y de los intereses ideológicos y económicos que subyacen a la producción de contenidos (Albardía et al. 2025). Por todo lo anterior, requiere ser comprendida como una práctica cívica y cultural que articula saberes críticos, habilidades comunicativas y responsabilidades sociales frente a fenómenos actuales como la desinformación, la manipulación digital, los discursos de odio o los sesgos algorítmicos (Aguaded et al, 2022; Bond et al., 2024; Garriga et al., 2024; Yang & Li, 2024). Desde el ámbito educativo, además, se reclama la necesidad de políticas educativas y nuevas líneas de investigación que promuevan una formación crítica, ética y democrática frente a los medios y tecnologías digitales (Arcila Rodríguez et al., 2022).

La comprensión de los medios como construcciones sociales ha sido ampliamente aceptada en la literatura académica, donde se sostiene que los mensajes mediáticos se producen dentro de estructuras institucionales, culturales y económicas que reflejan determinados intereses y relaciones de poder (Carlsson, 2019). Desde esta perspectiva, los textos mediáticos deben ser entendidos como productos configurados por convenciones técnicas, narrativas específicas, códigos ideológicos y marcos de representación que modelan la realidad, influyen en la opinión pública y moldean identidades individuales y colectivas (Meilani et al., 2024).

Por otro lado, la perspectiva de género representa una herramienta conceptual imprescindible para comprender cómo las desigualdades de género no son naturales, sino que están construidas y reproducidas mediante representaciones culturales, institucionales y mediáticas (Martín Jiménez et al., 2016). La incorporación de la perspectiva de género en la Educación Mediática fue impulsada por la segunda ola del Feminismo, que en las décadas de 1960 y 1970 denunció la representación estereotipada de las mujeres en los medios y la construcción de narrativas androcéntricas (Krijnen, 2017). Autoras como Tuchman (1978) acuñaron el término “aniquilación simbólica” para describir la exclusión sistemática de las mujeres en los relatos mediáticos. Estos aportes sentaron las bases para la formulación de una Pedagogía Feminista que, a través del análisis crítico de los contenidos, busca transformar las prácticas educativas, cuestionar los privilegios y construir nuevas formas de subjetividad.

Estudios recientes han documentado que los medios continúan promoviendo estereotipos rígidos de género, asociados a roles de cuidado, dependencia o hipersexualización femenina, mientras que se refuerzan narrativas de autoridad y agencia masculina (Mostafa & Fahmy, 2023; Roth-Cohen et al., 2023). A pesar de avances en políticas de igualdad, la visibilidad dispar de mujeres en espacios mediáticos sigue siendo significativa. En este sentido, tanto equipos como temáticas lideradas por mujeres reciben críticas más cargadas de sexismo, incluso en ámbitos profesionales audiovisuales (Doughman & Khreich, 2025). En el entorno digital, diferentes investigaciones han identificado patrones recurrentes de presión estereotipada sobre la imagen corporal, especialmente en redes como Instagram entre adolescentes mujeres (Aran-Ramspott et al., 2024). Asimismo, plataformas digitales laborales refuerzan expectativas de género en profesiones y valoración económica, adjudicando consistentemente menor valor al trabajo femenino (Munoz et al., 2024). Estas dinámicas evidencian que los medios digitales continúan legitimando roles desiguales y dañinos, afectando tanto la subjetividad como el bienestar de mujeres y niñas. Esto demuestra que la influencia mediática no es un fenómeno estático que pueda corregirse con una sola acción. Se trata de un proceso dinámico que requiere una revisión constante de nuestros marcos de análisis y una actualización continua de la Educación Mediática, especialmente para identificar y contrarrestar estereotipos más sutiles y formas emergentes de hipersexualización (Puchner et al, 2015). Además, la persistente

resistencia a integrar completamente la perspectiva de género en el currículo escolar señala la dificultad para desmontar estructuras ideológicas profundas tanto en la sociedad como en la industria mediática (Friesem, 2018; Rojas Estrada et al. 2024).

Adicionalmente, la interseccionalidad resulta fundamental para comprender las múltiples formas de opresión que coexisten y se entrecruzan en la vida de las personas, particularmente de las mujeres que habitan múltiples márgenes sociales. Esta categoría analítica permite superar la visión dicotómica del género como único eje de desigualdad y reconocer que factores como la etnia, la clase, la sexualidad o la discapacidad configuran experiencias diferenciadas y complejas de discriminación (Crenshaw, 1991). Desde esta perspectiva, una Educación Mediática que aspire a ser verdaderamente transformadora debe incorporar el enfoque interseccional como un principio ético, metodológico y político (Rolledo & Galaz, 2022).

En el escenario actual, la digitalización ha intensificado los desafíos en relación a la Educación Mediática. La inteligencia artificial (IA), al estar entrenada con grandes volúmenes de datos sesgados, tiende a replicar y amplificar estereotipos de género, reproduciendo la desigualdad de manera automatizada y, muchas veces, imperceptible (UNESCO, 2024, 2025). Paralelamente, la violencia digital de género, como el acoso online, doxing, extorsión o las denominadas *deepfakes* o noticias falsas, se ha convertido en una crisis que afecta principalmente a mujeres y niñas, muchas veces limitando su participación pública y su seguridad personal. Se estima que entre el 16 % y 58 % de las mujeres en diferentes regiones han sufrido violencia digital, y el 99 % de las víctimas de noticias falsas de carácter sexual son mujeres (UN Women, 2025; UNESCO, 2024). En este escenario, la Educación Mediática resulta clave para desarrollar la capacidad de reconocer la desinformación, al tiempo que previene y mitiga las distintas formas de violencia digital. Este enfoque no solo promueve la construcción de imaginarios más justos y libres de estereotipos, sino que también fortalece una participación segura, crítica y equitativa en los entornos digitales (Machado et al., 2020).

La Pedagogía Feminista Interseccional se presenta como respuesta integral a la necesidad de repensar la Educación Mediática desde un enfoque transformador. El cual promueve una deconstrucción sistemática de la violencia simbólica, así como la visibilización de saberes femeninos, la crítica a masculinidades hegemónicas y la reconfiguración de estructuras educativas bajo una lógica antipatriarcal (Fueyo & de Andrés, 2017; Vázquez-Rodríguez & Rozgonyi, 2025). Asimismo, reconoce el potencial emancipador de los medios digitales como espacios de resistencia, construcción de narrativas propias y generación de redes de apoyo feminista, especialmente a través de redes sociales (Trujillo-Liñán & Meneses-Trujillo, 2025). Proyectos como el *eGirls* de *MediaSmarts* en Canadá, han demostrado que las metodologías participativas y contextualizadas pueden deconstruir estereotipos, fomentar la inclusión y prevenir la violencia de género. Sin embargo, persiste el reto de evaluar rigurosamente su impacto mediante indicadores sensibles a las desigualdades estructurales, condición clave para garantizar que estas iniciativas realmente reduzcan brechas y no las reproduzcan (Steeves & Bailey, 2015).

De modo que integrar la Educación Mediática con perspectiva de género e interseccionalidad no es solo una opción, sino una condición necesaria para el ejercicio pleno de una ciudadanía crítica y democrática en la era digital (Montejo-Palacios et al., 2025; von Gillern et al., 2024). Este compromiso exige replantear de forma profunda los marcos pedagógicos, tecnológicos y normativos, incorporando evidencias y metodologías que respondan a la complejidad de las desigualdades contemporáneas. Por ello, y teniendo en cuenta la falta de revisiones que integren la Educación Mediática con perspectiva de género, para visibilizar este vacío y proponer un marco capaz de configurar Educación Mediática, Feminismo y justicia social, se llevo a cabo el estudio de teorías y modelos de alfabetización y competencias mediáticas, con el objetivo de analizar las investigaciones relacionadas con Educación Mediática, y el trabajo que se está llevando a cabo de la misma desde una perspectiva de género, para ello se empleó 3 dimensiones de análisis diferentes pero complementarias (conceptual, documental y pedagógica).

2. Metodología

Este estudio se aborda desde una Revisión Sistemática de la Literatura (RSL), para cumplir con los requisitos de calidad metodológica se aplica los estándares de la declaración PRISMA 2020. La declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*) publicada en el año 2009 y actualizada en 2020, es una guía, ampliamente respaldada por la comunidad científica, que permite la realización de revisiones sistemáticas transparentes, completas y precisas, a través del registro detallado del por qué se ha realizado la revisión, qué se ha hecho, y qué se ha encontrado (Page et al., 2021).

En la revisión se han aplicado los siguientes criterios de inclusión: artículos científicos (*journal articles*) de acceso abierto, en inglés y/o español, publicados desde 2020 hasta 2024 que incluyen en título, resumen o palabras clave los conceptos “media literacy”, “media education”, “gender” y/o “feminism”. Aquellos artículos científicos indexados en las bases de datos WoS, en el área de Investigación educativa y en Scopus, en el área de Ciencias Sociales, lo que garantiza el índice de impacto de estas fuentes de información y, por ende, su calidad y rigor científico.

Los criterios de exclusión aplicados fueron artículos que correspondieran a documentos que fueran informes, libros o artículos de opinión, así como todos aquellos documentos que no se ajustaran a los criterios de elegibilidad anteriormente señalados.

La búsqueda de investigaciones se realizó a lo largo de todo el año 2024. En cuanto a las estrategias que se siguieron para localizar los diferentes artículos en las bases de datos Wos y Scopus, es importante destacar que se utilizaron diferentes ecuaciones de búsqueda booleanas, las cuales se detallan a continuación:

- “media literacy”
- “media literacy” AND gender
- “media literacy” AND feminism
- “media education”
- “media education” AND gender
- “media education” AND feminism

En cuanto al procedimiento para la selección de estudios (Figura 1), se inició con una primera búsqueda que dio como resultado un total de 7764 artículos. Tras aplicar los criterios de inclusión se obtuvo un total de 342 artículos. Se realizó un análisis de estos artículos a partir de título y resumen, que dio como resultado la exclusión de 267 artículos. Los 75 restantes se analizaron a texto completo en un segundo proceso de selección, lo que provocó la exclusión de 11 artículos duplicados. Tras el análisis exhaustivo a texto completo de los 64 artículos restantes, se excluyeron 12 artículos. Con ello, se llegó a la muestra final de documentos para la revisión sistemática, $n = 52$.

La sintaxis de búsqueda está incluida en la hoja de codificación que puede consultarse en el siguiente enlace a ZENODO: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16948629>

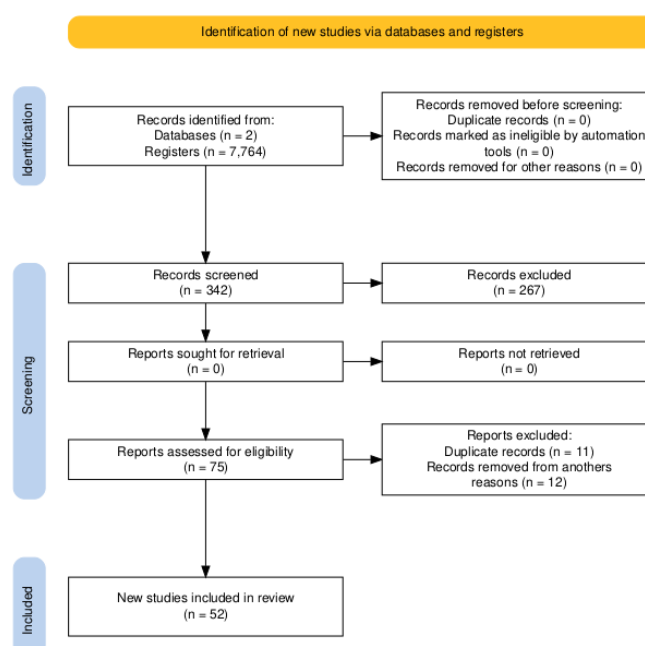


Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA del procedimiento de selección de estudios.

Fuente: [PRISMA Flow Diagram](#)

Las preguntas de investigación se organizan en torno a tres ámbitos (Tabla 1): a) Marco conceptual (PI1-PI2); b) Características documentales (PI3-PI4-PI5-PI6); y c) Dimensión pedagógica (PI7-PI8-PI9-PI10).

Tabla 1

Ámbitos, preguntas y codificación inicial

| Ámbitos | Preguntas de investigación | Codificación inicial |
|---------------------------------|---|---|
| a) Marco conceptual | PI1. ¿Cuál es la red conceptual en torno a los términos «educación mediática», «alfabetización mediática», «competencia mediática»? | Mapa de co-ocurrencia por palabras clave. / Codificación automática y selección de nodos y subnodos |
| | PI2. ¿Cómo se ha definido la Educación Mediática dentro de la literatura académica existente? | Análisis comparativo de las definiciones existentes |
| b) Características documentales | PI3. ¿Cuál es la distribución de los artículos según la revista? | Nombre, cuartil de las revistas |
| | PI4. ¿Cuáles son las temáticas de los artículos según la categoría de la revista en las bases de datos? | Categorización temática de las revistas según las bases de datos |
| | PI5. ¿Cuál es la distribución geográfica de las publicaciones? | País de residencia del primer autor/a del artículo |
| | PI6. ¿Qué metodologías de investigación se utilizan y, en su caso, quiénes son los sujetos de estudio? | Estudios teóricos / Diseños instruccionales / Investigación cuantitativa o cualitativa / Mixtos |
| c) Dimensión pedagógica | PI7. ¿Qué niveles educativos son incluidos en las investigaciones y qué áreas de conocimiento están implicadas? | Infantil / Primaria / Secundaria / Universitario Áreas de conocimiento |
| | PI8. ¿Cuáles son las dimensiones en las que se articula la competencia mediática? / Definición de la competencia/ Consenso o no sobre las dimensiones | Dimensiones identificadas |
| | PI9. ¿Cuáles son los enfoques pedagógicos adoptados en la literatura con relación a la integración de la «perspectiva de género» para el trabajo de la Educación Mediática? | Enfoques pedagógicos |
| | PI10. ¿Cuáles son las evidencias empíricas que ofrecen las investigaciones sobre las implicaciones de trabajar la Educación Mediática desde una perspectiva feminista? | Consecuencias directas |

3. Resultados

3.1. a) Marco conceptual. PI1. Red conceptual

Para el análisis de la red conceptual (Figura 2) se utilizó el software VOSViewer, el cual nos permite crear diferentes clusters, generados por coocurrencia, de las palabras clave contenidas en los artículos integrados en esta RSL.

Se puede observar (Figura 2) un total de ocho clusters principales identificados con ocho colores diferentes: Media literacy (color rojo); Educommunication (color morado); Media education (color marrón); Teacher training (color azul turquesa); Social media (color azul); Media (color naranja); Media competence (color verde); y University (color verde claro).

Los clusters muestran un entramado de relaciones en el que Media Literacy se sitúa como el nodo principal, del cual emergen, con una relación directa, conceptos claves para esta investigación como son el pensamiento crítico, el currículum y el sexismo. Educommunication es el concepto más cercano al nodo principal, Media Literacy, y se vincula principalmente a las habilidades digitales y a la enseñanza, teaching,

Se establece una relación entre Media education y teacher education. Teacher training, formación del profesorado, se relaciona con media and information literacy. Encontramos que Social Media está en el mismo grupo que new media literacy, la adolescencia y la educación secundaria.

3.2. a) Marco conceptual. PI2. Análisis terminológico

Tabla 2

Cuadro-resumen terminología

| Conceptos | Característica distintiva |
|--|--|
| Alfabetización mediática, Media Literacy, Media Literacy Education | Conjunto de habilidades críticas necesarias para la vida en las culturas mediáticas del s.XXI, lo cual lo convierte en un fenómeno social |
| Alfabetización mediática e informacional (AMI) | Concepto reconocido por la UNESCO |
| Social media literacy, New Media Literacy | Alfabetización mediática adaptada al panorama mediático actual compuesto por una amplia tipología de medios, entre los que destacan las redes sociales. Toma a los sujetos como prosumidores |
| Educación en medios | LOE 2006 |
| Educación mediática, Media Education | Práctica pedagógica evolucionada a proyecto político |
| Educomunicación | Concepto en la intersección entre educación y comunicación |
| Critical Media Literacy | Concepto surgido en las últimas dos décadas. Enfatiza en la conciencia de las relaciones de poder y la subjetividad propia y ajena |

A continuación, se aborda una definición terminológica más detallada.

Alfabetización mediática, Media Literacy, Media Literacy Education. La alfabetización mediática se considera una de las necesidades surgidas tras la globalización, así como uno de los temas más importantes en las sociedades modernas, ya que el uso adecuado de los medios en la actualidad se encuentra entre los fundamentos del desarrollo económico y social de cualquier sociedad. La NAMLE (*National Association for Media Literacy Education*) asegura que la Alfabetización Mediática es una habilidad esencial para el siglo XXI (Pishbaz & Nourabadi, 2020; Altamirano, 2021). La Comisión Europea en 2007 definió la Alfabetización Mediática como la capacidad de comprender y evaluar la influencia de imágenes, sonidos y mensajes en nuestra vida diaria, y la habilidad de comunicarse eficazmente mediante los medios disponibles (García-Ruiz et al., 2020).

Alfabetización Mediática e Informacional. La AMI se ha convertido en un instrumento fundamental para la cohesión social y la construcción de sociedades más justas. En 2018 la UNESCO reconoció que la AMI puede desempeñar un papel importante en el logro de los ODS, al fomentar la toma de conciencia crítica de la ciudadanía sobre el acceso a la información, su capacidad de comunicación, sus libertades fundamentales y su compromiso reflexivo, así como puede contribuir a la construcción de comunidades inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles. La Alfabetización Mediática e Informacional es entendida como aquella donde el alfabeto y el lenguaje utilizado son contenidos mediáticos (Buenestado-Fernández et al., 2023; Tommasi et al., 2023).

Social Media Literacy, New Media Literacy. Social Media Literacy se define como el conjunto de habilidades que capacitan para la evaluación crítica de la actividad que realizan las personas en los medios sociales, este tipo de alfabetización presenta un importante papel protector en lo que se refiere al impacto que las redes sociales tienen en la población (Gordon et al., 2021). New Media Literacy es un término más complejo que engloba distintos tipos de alfabetización, como la clásica (por ejemplo, lectura y escritura), la audiovisual (medios electrónicos), la digital y la informacional (Orhan, 2023).

Educación en medios. Siguiendo a Cuervo-Sánchez et al. (2022), en España, con la LOE (2006), la Educación en medios es tratada desde diferentes perspectivas. Tenemos la Educación con los medios, entiende los medios como fuente de información; la Educación en los medios, los medios como objeto de estudio; la Educación ante los medios, los medios como representación de la realidad. La Educación en medios implica el estudio del impacto y el uso de los medios no sólo por parte de los especialistas en este campo, sino también por parte de la ciudadanía en general para fines críticos, de percepción competente y buena aplicación (Zaghloul & Rabeh, 2020).

Educación Mediática o Media Education. Siguiendo a Mateus et al. (2021), la Educación Mediática ha pasado de ser una práctica pedagógica para convertirse en un proyecto político relacionado con los derechos humanos fundamentales, como la libertad de expresión y la participación. Semenog et al. (2020) la definen como un conjunto de habilidades que integran acciones intelectuales y prácticas para garantizar la capacidad de una persona para realizar tareas de búsqueda consciente, seleccionar, procesar, analizar y crear textos mediáticos.

Educomunicación. Bermejo-Berros (2021) señala que la Educomunicación se encuentra en algún punto de la intersección entre Educación y Comunicación. Engloba por tanto la alfabetización, la «media literacy», como el proceso educativo mediático respectivo al desarrollo de la persona. Se entiende por Educomunicación la capacidad de formar un sentido crítico, inteligente, que proteja frente a los procesos comunicativos y sus mensajes, y permita descubrir los valores culturales propios y la verdad (Gutiérrez-Martín et al., 2022).

Critical Media Literacy. La Alfabetización Mediática Crítica ha surgido en las últimas dos décadas como un subconjunto distinto del campo de la Alfabetización Mediática centrado en las políticas de representación (Trope et al., 2021). Explora cómo las personas comprenden los mensajes y las convenciones mediáticas, su capacidad para analizar el discurso estereotipado de valores dominantes, el tratamiento de la información, la toma de decisiones y cómo dan sentido a los mensajes que consumen o a los que se encuentran expuestas (Sánchez-Reina & González-Lara, 2022).

3.3. b) Características documentales. PI3. Distribución de artículos según la revista e índice de impacto

Las 52 investigaciones seleccionadas han sido publicadas en 37 revistas internacionales (Tabla 3). En cuanto al índice de impacto de las revistas seleccionadas encontramos que 15 se encuentran en el Q1, 10 en el Q2, 5 se sitúan en el Q3, 1 en el Q4, y el índice de 6 de ellas no ha sido posible identificarlo.

Tabla 3
Distribución artículos RSL

| Revista | Impacto | RSL |
|---|---------------|-----|
| Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación | Q1 | 13 |
| Journal of Media Literacy Education | Q2 | 3 |
| Problems of Education in the 21st Century | Q3 | 2 |
| Gender and Education | Q1 | 1 |
| Educación XX1 | Q1 | 1 |
| Current Psychology | Q1 | 1 |
| Smart Learning Environments | Q1 | 1 |
| The Australian Educational Researcher | Q1 | 1 |
| Reading Research Quarterly | Q1 | 1 |
| Nutrients | Q1 | 1 |
| Computational Intelligence and Neuroscience | Q1 | 1 |
| Education Sciences | Q1 | 1 |
| Journal of Medical Internet Research | Q1 | 1 |
| Education and Information Technologies | Q1 | 1 |
| Computers & Education | Q1 | 1 |
| Journal of Youth and Adolescence | Q1 | 1 |
| Body Image | Q1 | 1 |
| Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación | Q2 | 1 |
| International Journal for Research in Vocational Education and Training | Q2 | 1 |
| Aula Abierta | Q2 | 1 |
| Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala | Q2 | 1 |
| Revista Fuentes | Q2 | 1 |
| Innoeduca. International journal of technology and educational innovation | Q2 | 1 |
| International Journal of Environmental Research and Public Health | Q2 | 1 |
| International Journal of Multicultural Education | Q2 | 1 |
| Digital Education Review | Q2 | 1 |
| Annals of Agricultural and Environmental Medicine | Q3 | 1 |
| Revista Complutense de Educación | Q3 | 1 |
| Scientific Programming | Q3 | 1 |
| Revija za sociologiju | Q3 | 1 |
| Journal of Elementary Education | Q4 | 1 |
| Apuntes Universitarios | No disponible | 1 |
| Revista Peruana de Investigación Educativa | No disponible | 1 |
| CPU-e, Revista de Investigación Educativa | No disponible | 1 |
| Yuksekgoretim Dergisi | No disponible | 1 |
| EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC | No disponible | 1 |
| The Education and Science Journal | No disponible | 1 |

3.4. b) Características documentales. PI4. Temáticas principales

En cuanto a la categorización temática de los artículos, según los datos recogidos de las bases de datos, se identifican nueve temáticas diferentes (Gráfico 1). La temática predominante corresponde a «Social Sciences», 69.2% de los artículos se encuentran en esa categoría. Seguido de las temáticas «Psychology» (7.6%), y «Computer Sciences» (7.6%). Un menor número de artículos, 5.7%, se sitúan en la temática «Medicine/ Public Health». Y las demás temáticas, «Education»/ «Higher Education»/ «Educational

Sciences»/ «Pedagogical Sciences»/ «Nursing/ Nutrition and Dietetics», solo cuentan con 1 artículo en cada una de ellas.

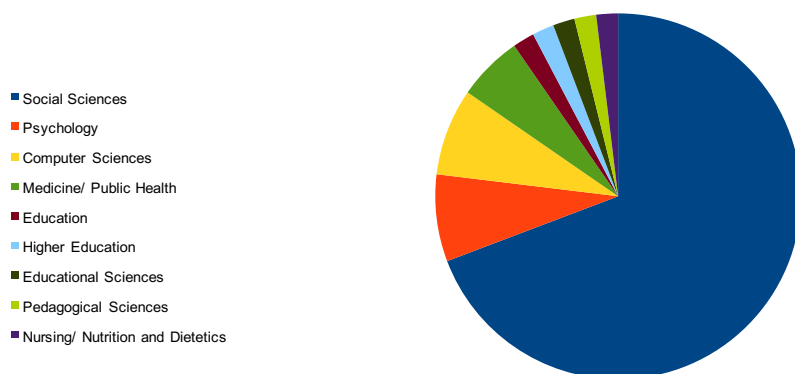


Gráfico 1. Distribución temática de los artículos

3.5. b) Características documentales. PI5. Distribución geográfica

La distribución geográfica de las publicaciones (Figura 3; Tabla 4) se ha analizado teniendo en cuenta el país de la primera autora o autor, dando como resultado una amplia variedad de países, un total de 23, que enriquecen la muestra de estudios. Hay que destacar que el mayor número de los estudios han sido encontrados en España (65.2%), seguida por Estados Unidos (21.7%), y China (21.7%).



Figura 3. Mapa, distribución geográfica de las publicaciones.

Tabla 4*Distribución geográfica estudios*

| País | Nº de estudios | País | Nº de estudios |
|-----------|----------------|----------------|----------------|
| Spain | 15 | Canada | 1 |
| USA | 5 | Colombia | 1 |
| China | 5 | United Kingdom | 1 |
| Italy | 3 | Iran | 1 |
| Croatia | 2 | Czech Republic | 1 |
| Germany | 2 | Belgium | 1 |
| Turkey | 2 | Ukraine | 1 |
| Australia | 2 | Mexico | 1 |
| Peru | 2 | South Korea | 1 |
| Serbia | 1 | Poland | 1 |
| Egypt | 1 | Vietnam | 1 |
| Slovenia | 1 | | |

3.6. b) Características documentales. PI6. Metodologías de investigación y sujetos de estudio

Las metodologías de investigación utilizadas tienen un claro corte cuantitativo, con un total de 48% de investigaciones que siguen esta metodología. A esta perspectiva le sigue la mixta, que incorpora mezcla de metodologías cuantitativas y cualitativas, se detectaron un 28.8% de artículos en esta categoría. El corte cualitativo es el menos predominante, un 23% de las investigaciones seleccionadas desarrollaron estudios cualitativos.

En cuanto a los sujetos de estudio, encontramos que las investigaciones se han centrado principalmente en analizar al estudiantado, con un 46.1% del total. El segundo grupo poblacional más estudiado es el profesorado, un 21.1% de los estudios se centraron en el análisis de las y los docentes. Algunas de las investigaciones han estudiado a estudiantado y profesorado de manera simultánea, un 15.3% de ellas. Le siguen un 3.8% de estudios que tomaron como muestra a la juventud. Por último, encontramos que tan solo 1 de las investigaciones ha tomado documentación como muestra, 1 a mujeres, 1 a familias, y 1 a la población general. Además, cabe destacar que de 3 de las 52 investigaciones no fue posible conocer su tipología muestral.

3.7. c) Dimensión pedagógica. PI7. Niveles educativos y áreas de conocimiento

Analizando los niveles educativos seleccionados en las investigaciones incluidas en la presente RSL (Gráfico 2), se encontró que tan solo 1 de los estudios se centró en el nivel de Educación Infantil (Pre-School), mientras que en Educación Primaria fueron 5 las investigaciones desarrolladas. 1 de las investigaciones se centró en Educación Primaria y Secundaria simultáneamente. El número mayor de estudios, con diferencia, lo encontramos en Educación Secundaria y Educación Superior, con 21 y 15 estudios respectivamente. Uno de los estudios abarcó todos los niveles educativos. Tan solo 2 investigaciones se centraron en Educación de Adultos, y de 6 de ellas no fue posible extraer datos al respecto.

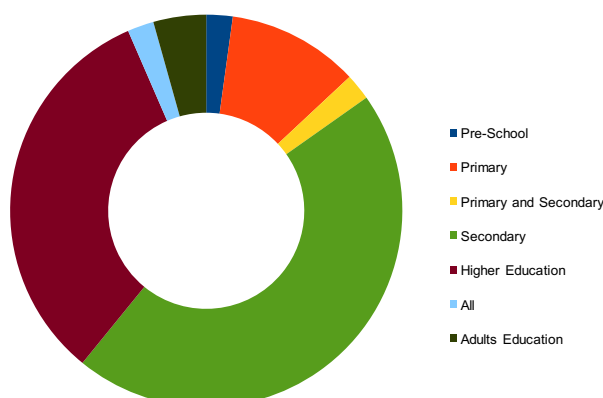


Gráfico 2. Niveles educativos

En cuanto a las áreas de conocimiento implicadas cabe destacar que la mayoría de las investigaciones no especifican ninguna en concreto, las que lo hacen señalan áreas como idiomas (4 estudios), periodismo (1 estudio), ciencia (1 estudio), enfermería (1 estudio), diseño gráfico (1 estudio), e imagen y sonido (1 estudio). Las demás, 43 estudios, no se centran en ningún área concreta.

3.8. c) Dimensión pedagógica. PI8. Definición y dimensiones de la competencia mediática

En cuanto a los resultados obtenidos en relación con la definición del concepto de competencia mediática en la literatura académica analizada, la UNESCO y la Comisión Europea la consideran un factor de desarrollo educativo y cultural en el siglo XXI (García-Ruiz et al., 2020; Higuera-Ruiz et al., 2022), dado que las redes sociales se han extendido a todos los aspectos de nuestra vida, es una competencia básica y necesaria para sobrevivir en esta era (Lv, 2022). Algunas investigaciones utilizan la definición de competencia mediática que Ferrés y Piscitelli desarrollaron, señalando que es el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que una persona necesita para interactuar críticamente con los mensajes mediáticos (García-Ruiz et al., 2020). Otras investigaciones retoman la definición de Aguaded y consideran la competencia mediática como el compendio de saberes y capacidades que permite a la ciudadanía acceder a los medios de comunicación no solo como receptora si no también como productora, así como evaluar con criterio sus contenidos y mensajes (Higuera-Ruiz et al., 2022).

Con respecto a las dimensiones que forman la competencia mediática, se han encontrado diferentes modelos. Higuera-Ruiz et al. (2022) consideran que está compuesta por tres saberes básicos: conocimientos informáticos, habilidades informacionales, formación sobre internet. Y por cinco componentes: comprensión, pensamiento crítico, creatividad, consistencia intercultural, y ciudadanía. Algunas investigaciones coinciden en seguir el clásico modelo de Ferrés y Piscitelli, desarrollado en 2012, que establece 6 dimensiones de la competencia mediática (Mesquita-Romero et al., 2022; García-Ruiz et al., 2020; Semenog et al., 2020; Higuera-Ruiz et al., 2022; Ortega et al., 2022).

La autora Altamirano, a partir de las dimensiones ya propuestas por Ferrés y Piscitelli, generó su propia propuesta. El Modelo AMEDES, Modelo de Alfabetización Mediática para Estudiantes y Docentes de Educación Superior (Altamirano, 2021). También encontramos el modelo desarrollado por Cuervo-Sánchez, Martínez-de-Morentin y Medrano-Samaniego (Cuervo et al., 2022). Semenog, Semenikhina, Oleshko, Prima, Varava, & Pykaliuk propusieron en 2020 un modelo para profesorado compuesto por 5 grupos de habilidades (Semenog et al., 2020). Finalmente se halló el Modelo cognitivo de alfabetismo mediático propuesto por Potter en 2004 (Kong et al., 2021).

3.9. c) Dimensión pedagógica. PI9. Enfoques pedagógicos sobre la integración de la perspectiva de género

La falta de datos existentes con respecto a este tópico en las investigaciones analizadas dificultó responder a esta pregunta de manera más extensa. bell hooks reinterpretó el enfoque freireano de «concientización» desde una perspectiva feminista e interseccional, proporcionando las bases para entender la necesidad de una alfabetización que, partiendo de la tradición mediática, se enfoque en abordar el entorno digital con perspectiva crítica y feminista, y que se oriente así a la formación de una nueva

ciudadanía digital (Estanyol et al., 2023). Es crucial la capacitación del estudiantado universitario sobre el concepto de género, para el desarrollo de la capacidad de evaluar críticamente el lenguaje y los comentarios sexistas utilizados en los medios de comunicación (Koç et al., 2021).

La investigación de Santamaría-Cárdaba y Carrasco-Campos (2021) demostró que trabajar cuestiones de género mediante el empleo de noticias mediáticas en el aula fomenta que el estudiantado se muestre reflexivo, sensibilizado y crítico ante situaciones de desigualdad de género, así como ante otras injusticias sociales. Sin embargo, el análisis de estereotipos por sí solo puede ser una herramienta demasiado limitada, por ello, de acuerdo con Deirdre & Dawn (2020), se defienden propuestas de Alfabetización Mediática Crítica que cuestionen las representaciones particulares de género como es el caso de la propuesta de Iyer y Luke, *Feminist-informed CML*, desarrollada en 2011.

Por ello, Bilić y Brajdić Vuković (2023) indican que el papel de la Alfabetización Mediática es generar una conciencia crítica que implique percepción y acción contra la opresión teniendo en cuenta que la pedagogía pública diaria que los medios de comunicación (incluidas redes sociales) enseñan sobre etnia, género, clase, y sexualidad basándose en ideologías hegemónicas.

3.10. c) Dimensión pedagógica. PI10. Implicaciones empíricas del trabajo de la Educación Mediática desde una perspectiva feminista

Se discute la necesidad de considerar los aportes de las teorías feministas en el ámbito tecnológico para el desarrollo de propuestas educativas relacionadas con las competencias digitales que fomenten la igualdad de género, así como una ciudadanía digital activa (Estanyol et al., 2023). Además, los resultados de diferentes estudios indican la necesidad de trabajar conjuntamente la Alfabetización Mediática y las habilidades de pensamiento crítico con el fin de conseguir el desarrollo de la capacidad de percibir y analizar críticamente los mensajes sobre los roles de género producidos y difundidos a través de las herramientas mediáticas (Díaz-Bustamante-Ventisca et al., 2020).

Se halló que las prácticas de *Critical Media Literacy*, Alfabetización Mediática Crítica, presentan un gran potencial pues facilitan el desarrollo de la conciencia crítica sobre la intersección del racismo y el sexismo arraigados en los medios y en la sociedad (Cho & Johnson, 2020). La Alfabetización Mediática Crítica permite explorar y tratar de desafiar las normas de género presentes en la cultura mediática (Deirdre & Dawn, 2020). Además, las prácticas de *Critical Media Literacy* nos permitirá construir una nueva forma de conciencia y práctica feminista, diferente al viejo modelo elitista de Feminismo, que descentralice el Feminismo eurocéntrico (Schmoll, 2021).

4. Discusión y Conclusiones

Nuestros resultados arrojan una visión actual sobre el estado de la Educación Mediática, y la relación de esta con la perspectiva de género. Se consideró necesario desarrollar una delimitación terminológica, debido a la naturaleza polisémica de la Educación Mediática. En cuanto a los estudios, es importante resaltar el predominio de enfoques cuantitativos en las investigaciones analizadas, seguido de diseños mixtos y, en menor medida, cualitativos. Con relación a los sujetos de estudio, destacada el estudiantado y el profesorado como el grupo poblacional con el que se ha llevado a cabo mayor número de investigaciones.

Las principales dificultades las encontramos cuando hablamos de la perspectiva de género, y es que, aunque algunas investigaciones establecen de forma inequívoca la importancia de aplicarla, así como la relación intrínseca de la perspectiva de género con la Educación Mediática, encontramos una escasez de investigaciones que hicieran referencia directa a dicha relación.

En este sentido, los estudios analizados que tenían en cuenta el componente de género se dedicaban exclusivamente a separar o comparar resultados en función del género de la muestra, sin profundizar en la razón de estas diferencias. Por ello, consideramos que esta revisión hace frente de manera directa a la falta de investigaciones que abordan la Educación Mediática con perspectiva de género.

Es importante destacar que la presente revisión se limitó a artículos de acceso abierto, así como a aquellos que se encontraran dentro del área de Investigación educativa en WoS y en el área de Ciencias Sociales en Scopus, lo cual supuso limitaciones a la hora de hallar un número más elevado de estudios, que podrían haber enriquecido la presente revisión. Otra limitación importante fue el hecho de que no fue posible encontrar otras revisiones sistemáticas de la literatura que se hubieran realizado sobre la temática.

Sin embargo, gracias al hallazgo de investigaciones centradas en CML (*Critical Media Literacy*), pudimos desentrañar las bases de la relación entre la perspectiva de género y el desarrollo de la competencia

mediática. Los estudios sobre Alfabetización Mediática Crítica tienen como objetivo analizar cómo los grupos históricamente privados de derechos se muestran en los medios a través del examen crítico de representaciones, sistemas, estructuras, ideologías y dinámicas de poder que dan forma a la cultura y, por tanto, a la sociedad. Demuestran que incluir debates sobre etnia, género y sexualidad es fundamental pues supone un imperativo para la democracia participativa, brindando las oportunidades para cuestionar los sistemas de poder (Cho & Johnson, 2020; Trope, Johnson, & Demetriades, 2021).

La CML se aleja del enfoque tradicional/jerárquico de la Educación Mediática, centrado en reflexionar principalmente sobre verdades objetivas de los mensajes mediáticos, para acercarse a un enfoque crítico que sugiere que, para ser verdaderamente una persona alfabetizada en medios, es indispensable tener conciencia de las relaciones de poder y la subjetividad ajena y propia. Por lo que incluye una comprensión de la construcción social del contenido de los medios, el lenguaje y semiótica empleados, las políticas de representación de ideas e ideologías, y el papel de los medios en temas de justicia social (Schmoll, 2021; Bilić & Brajdić Vuković, 2023).

Por todo ello, resulta crucial el trabajo de la Alfabetización Mediática Crítica para trabajar y articular de manera efectiva la relación entre Educación Mediática y perspectiva de género de manera interseccional.

Disponibilidad de datos de la investigación

La sintaxis de búsqueda está incluida en la hoja de codificación que puede consultarse en el siguiente enlace: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16948629>

Financiación y agradecimientos

La presente investigación se deriva de la tesis doctoral titulada Educación y medios desde una perspectiva feminista interseccional: un análisis de la Alfabetización Mediática Crítica. Esta tesis se ha desarrollado gracias a una Ayuda del Programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU), con código FPU19/01313, de la Orden de 7 de octubre de 2020 por la que se conceden ayudas para contratos predoctorales para la Formación del Profesorado Universitario, de los subprogramas de Formación y Movilidad dentro del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad en I+D+i, correspondiente a la convocatoria publicada por Resolución de 16 de octubre de 2019 del Ministerio de Universidades del Gobierno de España.

Contribución de las autoras

Noelia Durán-Rodríguez: Recopilación y gestión de datos (data curation), Análisis formal, Adquisición de financiación, Investigación, Metodología, Recursos, Software, Supervisión y Validación, Visualización, Escritura del borrador original, Escritura (revisión y edición). **María Rosa Fernández-Sánchez:** Conceptualización, Recopilación y gestión de datos (data curation), Análisis formal, Adquisición de financiación, Investigación, Supervisión y Validación, Visualización, Escritura (revisión y edición).

Referencias

- Aguaded, I., Civil, S., & Vizcaíno-Verdú, A. (2022). Paradigm changes and new challenges for media education: Review and science mapping (2000-2021). *Profesional De La información*, 31(6). <https://doi.org/10.3145/epi.2022.nov.06>
- Albardía, M. S., Peña-Fernández, S., & Agirreazkuenaga, I. (2025). Technology, education and critical media literacy: Potential, challenges, and opportunities. *Frontiers in Human Dynamics*, 7. <https://doi.org/10.3389/fhumd.2025.1608911>
- Altamirano Galván, S. G. (2021). Perfil de alfabetización mediática de estudiantes y docentes de educación superior. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 32, 1-23. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i32.2735>
- Aran-Ramspott, S., Korres-Alonso, O., Elexpuru-Albizuri, I., Moro-Inchaustieta, Á., & Bergillos-García, I. (2024). Young users of social media: An analysis from a gender perspective. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1375983>
- Arcila Rodríguez, W. O., Loaiza Zuluaga, Y. E., and Castaño-Duque, G. A. (2022). Tendencias investigativas en los estudios sobre Alfabetización Mediática Informacional y Digital (AMID) en el campo educativo. *Revista Complutense de Educación*, 33, 225-236. <https://doi.org/10.5209/rced.73935>
- Bermejo-Berros, J. (2021). El método dialógico-crítico en Educomunicación para fomentar el pensamiento narrativo. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 29(67), 111-121. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-09>
- Bilić, P., & Brajdić Vuković, M. (2023). Being Media Literate in Croatia: Characteristics and Selected Dimensions of Media Literacy as a Social Practice. *Revija Za Sociologiju*, 53(2), 241-270. <https://doi.org/10.5613/rzs.53.2.3>

- Bond, M., Khosravi, H., De Laat, M., Bergdahl, N., Negrea, V., Oxley, E., Pham, P., Chong, S. W., & Siemens, G. (2024). A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: A call for increased ethics, collaboration, and rigour. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), Article 1. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00436-z>
- Buenestado-Fernández, M., García-Ruiz, R., Vizcaíno-Verdú, A., & Renés-Arellano, P. (2023). Evaluación de una intervención sobre alfabetización mediática del profesorado de educación de adultos vinculado con la Agenda 2030. *Aula Abierta*, 52(3), 251-259. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.3.2023.251-259>
- Carlsson, U. (2019). *Understanding Media and Information Literacy (MIL) in the Digital Age A Question of Democracy*. Department of Journalism, Media and Communication (JMG) University of Gothenburg. [https://doi.org/10.19195/1899-5101.13.2\(26\).9](https://doi.org/10.19195/1899-5101.13.2(26).9)
- Cho, H., & Johnson, P. (2020). Racism and Sexism in Superhero Movies: Critical Race Media Literacy in the Korean High School Classroom. *International Journal of Multicultural Education*, 22(2), 66-86. <https://doi.org/10.18251/ijme.v22i2.2427>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Cuervo-Sánchez, S. L., & Etxague, I. (2023). Las cuatro P en Internet: Pornografía, plagio, piratería y permisos. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 31(76), 85-96. <https://doi.org/10.3916/C76-2023-07>
- Cuervo-Sánchez, S.L., Martínez-de-Morentin, J.I. y Medrano-Samaniego, C. (2022). Una intervención para mejorar la competencia mediática e informacional. *Educación XX1*, 25(1), 407-431. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30364>
- Deirdre M. K. & Dawn H. C. (2020): Beyond stereotype analysis in critical media literacy: case study of reading and writing gender in pop music videos. *Gender and Education*, <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1831443>
- Díaz-Bustamante-Ventisca, M., Llovet-Rodríguez, C., & Narros-González, M.-J. (2020). Sexualización percibida en los estilismos de moda de niñas: Un análisis transcultural en España-China. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 28(65), 77-87. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-07>
- Doughman, J., & Khreich, W. (2025). Beyond the spotlight: Unveiling the gender bias curtain in movie reviews. *PLOS ONE*, 20(1), e0316093. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0316093>
- Estanyol, E., Montaña, M., Fernández-de-Castro, P., Aranda, D., & Mohammadi, L. (2023). Competencias digitales de la juventud en España: Un análisis de la brecha de género. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 31(74), 113-123. <https://doi.org/10.3916/C74-2023-09>
- Fueyo, A., & de Andrés, S. (2017). Educación mediática: un enfoque feminista para deconstruir la violencia simbólica de los medios. *Revista Fuentes*, 19(2), 81-93. <https://bit.ly/4919Om5>
- Friesem, E. (2018). Resistance and learning in media and gender literacy classes. *Media Education*, 9(2), Article 2. <https://bit.ly/3YAsbco>
- García-Ruiz, R., Pinto da Mota, A., Arenas-Fernández, A., Ugalde, C. (2020). Alfabetización mediática en Educación Primaria. Perspectiva internacional del nivel de competencia mediática. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, (58), 217-236. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74535>
- Garriga, M., Ruiz-Incertis, R., & Magallón-Rosa, R. (2024). Artificial intelligence, disinformation and media literacy proposals around deepfakes. *Observatorio (OBS*)*, 18(5). <https://doi.org/10.15847/obsOBS18520242445>
- Gordon, C. S., Jarman, H. K., Rodgers, R. F., McLean, S. A., Slater, A., Fuller-Tyszkiewicz, M., & Paxton, S. J. (2021). Outcomes of a Cluster Randomized Controlled Trial of the SoMe Social Media Literacy Program for Improving Body Image-Related Outcomes in Adolescent Boys and Girls. *Nutrients*, 13(11). <https://doi.org/10.3390/nu13113825>
- Grizzle, A. & Singh, J. (2016). Five Laws of Media and Information Literacy as Harbingers of Human Rights, In J. Singh, P. Kerr & E. Hamburger, *Media and Information Literacy: Reinforcing Human Rights, Countering Radicalization and Extremism* (pp 25-39). UNESCO. <https://bit.ly/4oO2RdF>
- Gutiérrez-Martín, A., Pinedo-González, R., & Gil-Puente, C. (2022). Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 30(70), 21-33. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-02>
- Higuera-Ruiz, M. J.; Núñez-Delgado, M. P. (2022). Integración de la competencia mediática en los libros de texto de Lengua y Literatura de la ESO. *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 35-52. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.76504>
- Koç, G., Yücel Özçırpan, Ç., Terzioğlu, F., Şimşek Çetinkaya, Ş., vd. (2021). The Effect of a Gender Course on the Gender Attitudes, Critical Thinking Dispositions, and Media Literacy Skills of University Students. *Yükseköğretim Dergisi*, 11(2), 387-400. <https://doi.org/10.2399/yod.20.640377>
- Kong, Q., Lai-Ku, K.Y., Deng, L., & Yan-Au, A.-C. (2021). Motivación y percepción de los universitarios de Hong Kong sobre noticias en las redes sociales. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 29(67), 35-45. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-03>
- Krijnen, T. (2017). *Feminist Theory and the Media*. 1-12. <https://doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0096>

- Lestari, P. A., & Elfattah, H. Y. A. (2025). Media, Gender, and Identity: Challenges and Strategies for Equitable Representation. *Sinergi International Journal of Communication Sciences*, 3(2), Article 2. <https://doi.org/10.61194/ijcs.v3i2.652>
- Lv, Y. (2022). Cultivation of Teenagers' Digital Media Literacy and Network Legal Literacy in the Era of Digital Virtual Technology. *Scientific Programming*, 22. <https://doi.org/10.1155/2022/2978460>
- Machado, S. de S., Torrejón, B. S., & Rodríguez, V. A. (2020). EDUCAÇÃO MIDIÁTICA: O combate à pós-verdade e à desinformação no tráfico de mulheres e meninas. *Revista Observatório*, 6(6). <https://doi.org/10.20873/ufv.2447-4266.2020v6n6a6pt>
- Martín Jiménez, V., Ballesteros Herencia, C., & Etura Hernández, D. (2016). Igualdad de género y alfabetización mediática. *Revista Prisma Social*, 16, 322–347. <https://bit.ly/4qbNVHI>
- Mateus, J.C., & Quiroz-Velasco, M.-T. (2021). La «Competencia TIC» desde la mirada de docentes de secundaria peruanos: Más que habilidades digitales. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 13, 7-23. <https://doi.org/10.34236/rpie.v13i14.266>
- Meilani, A., Ramdana, I., Bachtiar, A., Wulandari, C., Syahputri, I. B., Liskiria, S., Zulfa, F. I., & Damaiyanie, D. A. (2024). Media Literacy In The Digital Era: Challenges And Strategies In Developing Critical Skills. *International Journal of Progressive Sciences and Technologies*, 45(2). <https://doi.org/10.52155/ijpsat.v45.2.6338>
- Mesquita-Romero, W.A., Fernández-Morante, C., & Cebreiro-López, B. (2022). Alfabetización mediática crítica para mejorar la competencia del alumnado. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 30(70), 47-57. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-04>
- Mihailidis, P., & Thevenin, B. (2013). Media Literacy as a Core Competency for Engaged Citizenship in Participatory Democracy. *American Behavioral Scientist*, 57(11), 1611-1622. <https://doi.org/10.1177/0002764213489015>
- Montejo-Palacios, E., Díez-Bedmar, M. del C., & Cantero-Castelló, P. (2025). Intersectionality Under Debate in a Globalized World: A Critical Review of the Construction of Democratic Societies Through the Interrelation of Gender, Race, and Cultural Diversities. *Social Sciences*, 14(4), Article 4. <https://doi.org/10.3390/socsci14040247/>
- Mostafa, B., & Fahmy, S. S. (2023). Where are all the women? A cross-cultural analysis of women in online news. *Newspaper Research Journal*. <https://doi.org/10.1177/0739532923120637>
- Munoz, I., Kim, P., O'Neil, C., Dunn, M., & Sawyer, S. (2024). Platformization of Inequality: Gender and Race in Digital Labor Platforms. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 8(108), 1-22. <https://doi.org/10.1145/3637385>
- Orhan, A. (2023). Fake news detection on social media: The predictive role of university students' critical thinking dispositions and new media literacy. *Smart Learning Environments*, 10(1), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00248-8>
- Page, M.J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffman, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P., y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic Reviews*, 10(1), 89. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Pishbaz, M., & Nourabadi, S. (2020). Effective methods of teaching in media thinking and literacy lesson and providing practical solutions form teachers' perspective. *Apuntes Universitarios*, 10(4), 143-155. <https://doi.org/10.17162/au.v10i4.500>
- Potter, W. (2004). Theory of media literacy: A cognitive approach. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781483328881>
- Puchner, L., Markowitz, L., & Hedley, M. (2015). Critical Media Literacy and Gender: Teaching Middle School Students about Gender Stereotypes and Occupations. *Journal of Media Literacy Education*, 7(2), 23-34. <https://doi.org/10.23860/jmle-7-2-3>
- Rolledo, J., & Galaz, C (2022). *Interseccionalidad: Aspectos conceptuales y recomendaciones para las políticas públicas*. PRODEMU. <https://doi.org/10.34720/hsk5-xy02>
- Roth-Cohen, O., Kanevska, H. S., & Eisend, M. (2023). Gender roles in online advertising. *Journal of Gender Studies*. <https://bit.ly/48XzgsV>
- Rojas-Estrada, E.-G., Aguaded, I., & García-Ruiz, R. (2024). Media and Information Literacy in the Prescribed Curriculum: A Systematic Review on its Integration. *Education and Information Technologies*, 29(8), 9445-9472. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12154-0>
- Sánchez-Reina, J.-R., & González-Lara, E.-F. (2022). La infodemia del COVID-19 en jóvenes y adultos: El soporte de la alfabetización crítica mediática. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 30(73), 71-81. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-06>
- Santamaría-Cárdaba, N., & Carrasco-Campos, Á. (2021). Los diarios de aula: Una herramienta crítico-reflexiva para aprender cuestiones de género. *Revista Fuentes*, 23, 296-305. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.11389>
- Schmoll, K. (2021). A local lens on global media literacy: Teaching media and the Arab world. *Journal of Media Literacy Education*, 13(3), 62-74. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2021-13-3-5>

- Semenog, O., Semenikhina, O., Oleshko, P., Prima, R., Varava, O., & Pykaliuk, R. (2020). Formation of Media Educational Skills of a Future Teacher in the Professional Training. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 12(3), 219-245. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.3/319>
- Steeves, V., & Bailey, J. (2015). *eGirls, eCitizens: Putting Technology, Theory and Policy into Dialogue with Girls' and Young Women's Voices*. University of Ottawa Press. <https://bit.ly/4pGlfH>
- Tommasi, F., Ceschi, A., Bollaro, S., Belotto, S., Genero, S., & Sartori, R. (2023). Enhancing Critical Thinking Skills and Media Literacy in Initial VET Students: A Mixed Methods Study on a Cross-Country Training Program. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 10(2), 239-257. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.10.2.5>
- Trope, A., Johnson, DJ, & Demetriades, S. (2021). Media, making & movement: Bridging media literacy and racial justice through critical media project. *Journal of Media Literacy Education*, 13(2), 43- 54. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2021-13-2-4>
- Trujillo-Liñán, L., & Meneses-Trujillo, R. (2025). Medios Digitales y Derechos Humanos: Retos y Oportunidades en la Sociedad Conectada. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-13. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1709>
- Tuchman, G. (1978). Introduction: The symbolic annihilation of women by the mass media. En G. Tuchman, A. K. Daniels, & J. Benét (Eds.), *Hearth and Home: Images of Women in the Mass Media* (pp. 3–38). New York: Oxford University Press. <https://bit.ly/4p2KbHt>
- UNESCO (2024). *Challenging systematic prejudices: an investigation into bias against women and girls in large language models*. UNESCO, IRCAL. <https://bit.ly/4qrkbqr>
- UNESCO (2025). *Red Teaming Artificial Intelligence for Social Good. THE PLAYBOOK*. <https://bit.ly/48SweG3>
- UN Women. (2025, febrero 10). FAQs: Digital abuse, trolling, stalking, and other forms of technology-facilitated violence against women. UN Women-Headquarters. <https://bit.ly/4qwJYNZ>
- Vázquez-Rodríguez, L. G., & Rozgonyi, K. (2025). Pedagogy for change: Building international teaching alliances for gender equality in media through student-driven advocacy. *European Journal of Communication*, 40(4), 391-410. <https://doi.org/10.1177/02673231251349008>
- von Gillern, S., Korona, M., Wright, W., Gould, H., & Haskey-Valerius, B. (2024). Media literacy, digital citizenship and their relationship: Perspectives of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 138, 104404. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104404>
- World Economic Forum. (2025). *Rethinking Media Literacy: A New Ecosystem Model for Information Integrity*. World Economic Forum. <https://bit.ly/4s1qkeq>
- Yang, J., & Li, F. (2024). Exploring the Path of Integrating Media Literacy into Civic and Political Education of College Students in the New Media Era. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*, 9(1). <https://doi.org/10.2478/amns-2024-0801>
- Zaghloul H. S., Rabeh M. D. (2020). Educational media and educational technology within specific education in Egypt and KSA: Challenges and prospects for development. *The Education and Science Journal*, 1(22): 170–192. DOI: 10.17853/1994–5639–2020–1-170–192
- Aguaded, I., Civilá, S., & Vizcaino-Verdú, A. (2022). Paradigm changes and new challenges for media education: Review and science mapping (2000-2021). *Profesional De La información*, 31(6). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-1-170-192>