

EL GÉNERO DOCUMENTAL Y EL DESARROLLO DE TIPOS DE ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL EN LAS FACULTADES DE COMUNICACIÓN IBEROAMERICANAS

MAG. GERARDO KARBAUM PADILLA

<https://orcid.org/0000-0002-8089-3640>

pcavgkar@upc.edu.pe

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas; Universidad de Málaga, España

DR. DANIEL BARREDO IBÁÑEZ

<https://orcid.org/0000-0002-2259-0756>

daniel.barredo@uma.es

Universidad de Málaga, España

MAG. CARLOS REJANO PEÑA

<https://orcid.org/0000-0003-3607-5592>

pcodcrej@upc.edu.pe

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas

Recibido: 18 de noviembre del 2024 / Aceptado: 15 de abril del 2025

doi: <https://doi.org/10.26439/contratexto2025.n43.7524>

RESUMEN. La educomunicación o alfabetización mediática tiene como una de sus dimensiones a la alfabetización audiovisual, la cual siempre ha sido promovida para que se aplique en escuelas y la sociedad civil; sin embargo, no existen muchos estudios sobre su aplicación en el ámbito universitario. Por ello, esta investigación se orienta a estudiar la alfabetización audiovisual aplicada en las facultades de comunicación de Iberoamérica a través de la enseñanza del género documental. Con ese fin, se empleó el enfoque cualitativo a través de entrevistas semiestructuradas a docentes de instituciones educativas de nueve países de la región. Como resultado, se obtuvo que, si bien los currículos no lo plantean de forma explícita, los docentes y alumnos ejecutan dicha alfabetización en diferentes niveles y profundidades; en consecuencia, se plantea una tipología inicial conformada por cuatro formas de alfabetización audiovisual: por género, intergenérica, transversal e instrumental.

PALABRAS CLAVE: educomunicación / alfabetización mediática / alfabetización audiovisual / documental

THE DOCUMENTARY GENRE AND THE DEVELOPMENT OF TYPES OF AUDIOVISUAL LITERACY IN IBERO-AMERICAN COMMUNICATION FACULTIES

ABSTRACT. Media literacy, or educommunication, has audiovisual literacy as one of its dimensions. This has always been promoted for application in schools and civil society, however, there are not many studies on its application in the university setting. Therefore, this research aims to study audiovisual literacy applied in communication faculties in Latin America through the teaching of the documentary genre. A qualitative approach was used through semi-structured interviews with teachers from educational institutions in nine countries in the region. The results obtained show that, although curricula do not explicitly address it, teachers and students carry out this literacy at different levels and depths, which is why an initial typology is proposed consisting of audiovisual literacy: by genre, intergeneric, transversal, and instrumental.

KEYWORDS: educommunication / media literacy / audiovisual literacy / documentary

O GÊNERO DOCUMENTÁRIO E O DESENVOLVIMENTO DE TIPOS DE LITERACIA AUDIOVISUAL NAS FACULDADES DE COMUNICAÇÃO IBERO-AMERICANAS

RESUMO. A educocomunicação ou literacia mediática tem a literacia audiovisual como uma das suas dimensões; sempre foi promovida para ser aplicada nas escolas e na sociedade civil, no entanto, não existem muitos estudos sobre a sua aplicação no ambiente universitário, razão pela qual se destina a investigação; no estudo da alfabetização audiovisual aplicada nas faculdades de comunicação da América Latina por meio do ensino do gênero documentário. Para tanto, utilizou-se uma abordagem qualitativa por meio de entrevistas semiestruturadas com professores de instituições de ensino de oito países da região. Os resultados mostraram que, embora os currículos não o indiquem explicitamente, professores e alunos executam essa alfabetização em diferentes níveis e profundidades, razão pela qual se propõe uma tipologia inicial constituída por alfabetização audiovisual: por gênero, intergenérica, processual, transversal e instrumental.

PALAVRAS-CHAVE: educocomunicação / alfabetização midiática / alfabetização audiovisual / documentário

INTRODUCCIÓN

La educomunicación interrelaciona dos campos convergentes, que son la educación y la comunicación, por lo que se la considera una transdisciplina (Báez, et al., 2023; Narváez & Castellanos, 2018). También, se la denomina como educación en materia de comunicación, didáctica de los medios, comunicación educativa, pedagogía de la comunicación o alfabetización mediática (Aparici, 2012; Barbas, 2012). Esta última acepción consiste en el desarrollo de competencias que permiten interpretar, gestionar y manejar información para comprender los contenidos mediáticos y socio-digitales. Esto incluye reconocer el papel de las audiencias en la interpretación de los mensajes. Además, es esencial para comprender fenómenos políticos, sociales, científicos y culturales (Corona-Rodríguez, 2021; e-Media Project Consortium, 2021; Malik, 2008; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2024; Scolari, 2013). La alfabetización mediática es una capacidad que involucra y abarca otras habilidades y formas de alfabetización, como la alfabetización en lectura y escritura, la alfabetización audiovisual y la alfabetización digital o informacional (Livingstone, 2004; Pérez-Tornero, 2007).

La proliferación de imágenes ha fortalecido y establecido un ecosistema mediático que, según Aguaded et al. (2015), refuerza cada vez más la necesidad de incorporar la alfabetización mediática en el currículo educativo. Dentro de ella, se encuentra la alfabetización audiovisual, que consiste en desarrollar las competencias y el entendimiento necesarios para que una persona pueda manejar de manera efectiva la información que se presenta en formatos audiovisuales (Aguilar Trejo & Moctezuma Franco, 2020). Tanto la alfabetización mediática como la alfabetización audiovisual comparten el objetivo de educar a los espectadores para convertirlos en consumidores activos capaces de cuestionar y proponer una programación de mejor calidad (Del Moral & Villalustre, 2012). En ese sentido, Sánchez Márquez et al. (2024) afirma que "la alfabetización audiovisual también se relaciona estrechamente con la educación mediática y la capacidad de los individuos para ser críticos y conscientes de la influencia de los medios de comunicación en sus vidas" (p. 247).

La alfabetización audiovisual abarca las siguientes capacidades: entender, interpretar y expresarse mediante el lenguaje audiovisual y las tecnologías emergentes; llevar a cabo un análisis crítico de películas, programas de televisión y anuncios publicitarios (Area, 2014; Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, 2015); reconocer cómo se construyen los estereotipos y los discursos en los medios; expresarse de manera efectiva a través de plataformas audiovisuales (Ramé, 2021); y analizar y cuestionar los contenidos para detectar mensajes subyacentes, sesgos y manipulaciones que los medios presentan (Retamal, 2022). Esta alfabetización implica una comprensión de cómo se utilizan los elementos visuales y auditivos para transmitir información, y cómo estos mensajes se interpretan

y relacionan con la sociedad, la cultura y la realidad (Castaño, 2022). Además, permite reconocer el contexto donde se desarrollan estos mensajes (Gonzales Caballero & Mora de la Torre, 2023). Este enfoque educativo se vuelve indispensable porque los medios audiovisuales experimentan un avance significativo que se ha enfatizado desde el comienzo del nuevo milenio (Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, 2015). En ese contexto, la imagen y el sonido son predominantes y la alfabetización audiovisual propicia una participación crítica y activa en la sociedad actual (García, 2023). Por otra parte, el acceso generalizado a internet y a los dispositivos móviles ha provocado un efecto antagónico, como es el aumento del analfabetismo audiovisual (Granado, 2019; Lara & Piñeiro, 2008).

En Iberoamérica, se están llevando a cabo iniciativas variadas para fomentar la alfabetización audiovisual, con un enfoque principal en niños, adolescentes y jóvenes, pero la educación en adultos y familias no recibe la misma atención (Pulido, 2012; Reia-Baptista et al., 2014). En la actualidad, la alfabetización digital y audiovisual son fundamentales para los estudiantes y deben ser consideradas como un derecho. Por lo tanto, es responsabilidad de las instituciones educativas y los gobiernos garantizar que todos los estudiantes cuenten con un acceso equitativo a los recursos tecnológicos y a la conectividad (Sánchez-Márquez et al., 2024). Existen otras prácticas de educación informal que se realizan en las muestras itinerantes y los festivales de cine, que surgen como alternativas para promover la alfabetización audiovisual (Ambròs Pallarès, 2020; Burgos de Frutos, 2021).

Antes de presentar la descripción metodológica, se examinarán dos categorías teóricas que pueden ser de gran interés para la recogida de los datos. Por un lado, se explorarán las dimensiones de la alfabetización audiovisual y, por el otro, el rol del documental en la alfabetización de los jóvenes estudiantes.

Dimensiones de la alfabetización audiovisual

La alfabetización audiovisual abarca la enseñanza de aspectos como el lenguaje audiovisual, la interpretación crítica y la producción de contenido audiovisual. El lenguaje audiovisual es el conjunto de imágenes y sonidos utilizados para narrar historias en medios como el cine, la televisión y el internet (Bedoya & León, 2016; Fernández & Martínez, 2014). En cuanto a la lectura crítica, este enfoque interpretativo requiere una inmersión profunda en una obra, donde la reflexión juega un papel esencial (Serrano & Madrid, 2007). El lector crítico, apoyado por conocimientos previos obtenidos de diversas fuentes, como libros, revistas y formación docente en lectura crítica, demuestra objetividad y conecta la información adquirida con otros textos anteriores (Cassany, 2003; Cubides et al., 2017). En el campo audiovisual, la lectura crítica implica un análisis detallado de las narrativas visuales, que cuestionan las intenciones del director (Valhondo-Crego & Vivas, 2021). Otra dimensión formativa de

la alfabetización audiovisual es la producción, concepto utilizado ampliamente en las industrias de la televisión y el cine, que hace referencia a los procesos o fases necesarios para crear contenido audiovisual. Tradicionalmente, estas etapas se dividen en tres: preproducción, producción y posproducción, una clasificación ampliamente aceptada por numerosos autores (Jaunarena, 2017; Ortiz, 2018).

Alfabetización audiovisual y género documental en la educación de estudiantes universitarios

En el ámbito universitario, los profesores deben entender la alfabetización cinematográfica para usar películas y series en clase de manera efectiva. Las recomendaciones abarcan la selección de medios, materiales de apoyo, actividades, técnicas de proyección y diseño de la instrucción (Nguyen, 2023). González de Arce (2021) propone la aplicación de la técnica del microanálisis fílmico como primer paso para la alfabetización audiovisual de estudiantes de licenciaturas y posgrado. El cine, incluyendo al documental, es un instrumento pedagógico que permite acceder a un conjunto de conocimientos con dos tipos de posibilidades: el campo informal y el formal (Alves, 2016). En el contexto actual, el cine documental se consolida como una herramienta de valor pedagógico y científico. Su aplicación en entornos como universidades demuestra su capacidad para facilitar la transmisión de conocimiento; por ello, es innegable su relevancia en el ámbito del arte y la cultura (Buccini, 2021). La Comisión Europea realizó un estudio sobre alfabetización audiovisual, el cual reveló que el género más empleado en las escuelas es el documental, utilizado por el 60 % de los profesores (Durán, 2015). En el ámbito educativo, Ventocilla y Guevara (2023) destacan la relevancia de los documentales que visibilizan las desigualdades y desafíos en contextos rurales, así como subrayan la necesidad de un enfoque inclusivo que no solo exponga los problemas, sino que también proponga soluciones viables. Collado-Ruano et al. (2020) y Bácares (2023) resaltan la función educativa del cine documental y destacan su capacidad para informar, sensibilizar y movilizar a las audiencias hacia una mejor comprensión de las realidades sociales. Pérez (2022) añade que, en el ámbito educativo, el cine documental puede ser una herramienta para desarrollar habilidades críticas y creativas en los estudiantes, las cuales promuevan un aprendizaje más profundo y reflexivo. De manera similar, Contreras y Pastor (2023) y Núñez-Gómez et al. (2020) afirman que el cine documental tiene el poder de estimular el pensamiento creativo, especialmente en entornos educativos rurales, donde su impacto puede ser considerable. Los documentales mejoran la actitud de los estudiantes hacia las ciencias sociales y otras materias, pues integran contenidos de manera entretenida y motivadora, así como fomentan el autoaprendizaje en entornos presenciales y virtuales (Petit & Solbes, 2016).

La literatura revisada indica que el documental es muy usado para enseñar gran diversidad de temas, e incluso es empleado para la alfabetización mediática; sin

embargo, su uso es más de observación por parte de los estudiantes. Por ello, esta investigación pretende estudiar experiencias en donde no solo se observan estos contenidos, sino que también se produzcan. Con ese fin, se ha determinado ubicar el foco de investigación en las facultades de comunicación donde se enseña este género, lo que permitirá generar nuevos conocimientos acerca de la alfabetización audiovisual. A partir de esta justificación, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

PI1: ¿Qué tipos de alfabetización audiovisual se desarrollan en los cursos de documental en las facultades de comunicación de Iberoamérica?

PI2: ¿Cómo se aplica la enseñanza de las dimensiones de la alfabetización audiovisual en los cursos de documental en las facultades de comunicación de Iberoamérica?

PI3: ¿Cómo la alfabetización audiovisual desarrollada en los cursos de documental se relaciona con otros géneros audiovisuales enseñados en las facultades mencionadas?

METODOLOGÍA

Esta investigación fue realizada con un enfoque cualitativo, porque permite conocer las opiniones, experiencias, puntos de vista y conocimientos de los participantes (Creswell, 2013). La metodología aplicada fue básica, de corte transversal, no experimental y descriptiva. Además, se aplicó un enfoque de razonamiento híbrido, puesto que permite la realización de "un marco teórico explícito desarrollado a través del análisis de la literatura: este es el elemento deductivo. Sin embargo, el enfoque también implica la generación de temas a partir de los datos: el elemento inductivo" (Proudfoot, 2022, p. 308).

Dentro de los diseños cualitativos se eligió el fenomenológico, porque permite conocer los imaginarios de los participantes en el estudio, es decir, permite "entender la esencia misma, el modo de percibir la vida a través de experiencias, los significados que las rodean y son definidas en la vida psíquica del individuo" (Fuster, 2019, p. 205).

Para estructurar la investigación, se aplicó el método analítico sintético, pues permite analizar el objeto de estudio y descomponerlo en sus elementos constitutivos, cualidades, relaciones o características. Por otro lado, el proceso sintético se llevó a cabo uniendo o combinando los datos obtenidos para establecer las relaciones o características que hay entre ellos (Calduch Cervera, 2014; Lopera Echavarría, 2010; Rodríguez Jiménez & Pérez Jacinto, 2017). Esto se operativizó al momento de codificar las transcripciones de las entrevistas en donde se fueron seleccionando los datos que correspondían a las categorías de estudio. Luego, se procedió a comparar los distintos tipos de relación entre ellos, por concordancia, oposición, singularidad o reiteración.

Antes de recopilar la información de campo, se realizó una investigación documental que incluyó diversas fuentes bibliográficas relacionadas con el tema (Corbetta, 2007). Con la información disponible, se construyeron las categorías de análisis, subcategorías e indicadores. La técnica aplicada fue la entrevista semiestructurada, para la cual se elaboró un guion de preguntas, el cual fue validado por expertos. Las personas que actuaron como validadores que evaluaron las preguntas en un formulario de calificación fueron la magíster Flor Flores, productora audiovisual y docente de documental en la Universidad Privada del Norte, y la magíster Doris Meira Saldaña, realizadora audiovisual y docente universitaria en la Universidad Tecnológica del Perú.

Para la selección de los participantes se utilizó un muestreo no probabilístico por juicio, aunque este tipo de muestreo no permite generalizar los resultados, es útil para acceder a poblaciones difíciles de contactar y obtener información de ellas (Otzen & Manterola, 2017; Vasilachis, 2006). La elección de este muestreo se basa en que no es posible calcular el tamaño de una población con el perfil seleccionado. Se ha elegido a profesores que enseñan documental, porque este género tiene particularidades que lo diferencian de otros formatos audiovisuales, como la realización del guion, la representación visual de los hechos a través de diversos recursos visuales y la culminación de la escritura del guion en la etapa del montaje.

Para contactar a los entrevistados, se utilizaron diversos métodos. En algunos casos, se recurrió a la técnica de la bola de nieve, mientras que a otros se les convocó a través de sus redes sociales personales o profesionales. En los casos de Ecuador y Colombia, se escribió a las agremiaciones de documentalistas. Los gestores de estas organizaciones ayudaron a contactar a aquellos miembros que también eran docentes, así algunos de ellos se comunicaron con los investigadores para participar en el estudio. Para actualizar los datos antes de las entrevistas, se realizó una entrevista piloto con uno de los participantes de amplia trayectoria en la realización de documentales y la docencia, lo que permitió reajustar el cuestionario.

Los entrevistados fueron seleccionados porque dictan cursos cuyo principal logro de aprendizaje se concreta en la realización de un cortometraje documental al final del semestre. Para su selección, se consideró como criterio de inclusión su experiencia en la docencia, la que consta de las siguientes características:

- a) Los entrevistados ejercen la docencia en cursos de documental en instituciones de educación superior en países de Iberoamérica.
- b) Los entrevistados tienen un ejercicio profesional activo en la realización de documentales.

Aplicando los criterios mencionados, se contactaron a trece participantes consignados en la siguiente tabla:

Tabla 1
Lista de participantes entrevistados

Docente (iniciales)	País donde enseña	Años de experiencia
Entrevistado 1 (E1)	Argentina	37 años
Entrevistado 2 (E2)	Chile	21 años
Entrevistado 3 (E3)	Perú y México	39 años
Entrevistado 4 (E4)	Ecuador	6 años
Entrevistado 5 (E5)	México	17 años
Entrevistado 6 (E6)	Ecuador	23 años
Entrevistado 7 (E7)	Perú	20 años
Entrevistado 8 (E8)	Colombia	2 años
Entrevistado 9 (E9)	Colombia	18 años
Entrevistado 10 (E10)	Colombia y Guatemala	18 años
Entrevistado 11 (E11)	España	20 años
Entrevistado 12 (E12)	España	15 años
Entrevistado 13 (E13)	España y Cuba	20 años

Las entrevistas se llevaron a cabo mediante videollamada con la aplicación Google Meet, entre mayo y octubre del 2024, y fueron realizadas con el consentimiento de los participantes, quienes brindaron sus datos, los cuales se anonimizaron para garantizar la privacidad. Durante las entrevistas, se formularon preguntas adicionales para profundizar en temas emergentes no contemplados en los cuestionarios iniciales. Posteriormente, las entrevistas fueron transcritas manualmente; luego, se procesó y organizó la información empírica (Strauss & Corbin, 2002). Los datos fueron colocándose en un libro de códigos que permitió agrupar la información en temas, códigos y categorías. El promedio de años de experiencia de los entrevistados es de veinte; para la organización y redacción de los resultados, se añadieron las iniciales de cada entrevistado como se indica en la tabla anterior.

RESULTADOS

A continuación, se exponen los resultados, los cuales abarcan tres dimensiones constitutivas de la alfabetización audiovisual: el lenguaje audiovisual, la producción y la lectura crítica. A partir de estos datos, se propone una categorización de los tipos de alfabetización audiovisual que pretende contribuir al conocimiento del desarrollo de estos temas en el ámbito universitario.

El lenguaje audiovisual documental

Varios de los docentes entrevistados manifiestan que sí se aplica la alfabetización audiovisual en los cursos de documental en distintos sentidos. Para unos, esta es una

continuación de lo que ya se ha dictado en cursos audiovisuales anteriores, por lo que se trataría de una alfabetización implícita derivada de cursos previos preparatorios (E8). Para otros, la alfabetización va por el tema de profundizar en las especificidades del género documental relacionadas con los subgéneros del mismo, la construcción de los hilos narrativos y el desarrollo del análisis crítico en el estudiante (E7). Uno de los aspectos fundamentales en que se alfabetiza es en lo que refiere al lenguaje audiovisual con el que se va a construir el relato documental, lo que también constituye un aprendizaje especializado sobre el género:

En el curso de documental, el lenguaje audiovisual es fundamental porque no solo estamos grabando la realidad, estamos generando un relato audiovisual de la realidad y como relato tiene características formales de lenguaje, de sonido, de edición, de gramática; entonces sí, vamos hablando en definitiva de alfabetización audiovisual. (E3, 14 de octubre del 2024)

Este aprendizaje del lenguaje audiovisual, que desemboca en los cursos de documental, suele iniciarse de forma previa y escalonada en semestres anteriores, en donde se les enseña el uso de este lenguaje. En estos primeros cursos, se les enseña a los estudiantes las bases teórico-prácticas de los elementos fundamentales: la imagen en movimiento, la banda sonora o la posproducción. Luego, se van incrementando los niveles de alfabetización en la medida en que los semestres progresan y se van incorporando cursos más especializados que les permiten aprender aspectos de la narrativa audiovisual para cada género o medio. En ese sentido, una tendencia hallada es que los cursos de ficción suelen anteceder a los de documental:

El primer año es como introducción al lenguaje cinematográfico, segundo año la carrera ficción, tercer año es documental, cuarto año es nuevos medios y televisión y, quinto año, es la obra de título. Así se organizan los cinco años de la carrera. (E2, 10 de julio del 2024)

Como que los chicos llegan en este desgaste natural de la mitad de la carrera, de venir un poco fracasando de ficción porque no le salieron ciertas cosas, el primer corte de ficción siempre es un desastre, y entonces llegan a documental, y documental les da un brillo fenomenal. (E5, 19 de julio del 2024)

Cabe indicar que los conocimientos que han adquirido de otros géneros audiovisuales, como la ficción o la animación, permiten que los alumnos tomen recursos visuales, sonoros, de puesta en escena o montaje, que les permite desarrollar la narrativa de sus documentales (E1, E2, E3, E5, E7). Estos procesos de enseñanza y aprendizaje constituyen una ampliación de su capacidad audiovisual, en tanto que significa la aplicación de un proceso de hibridación de géneros audiovisuales, que solo es posible gracias al conocimiento de los elementos constitutivos, estilísticos y discursivos de cada uno de estos géneros. Al respecto, se menciona lo siguiente: "De hecho, el año pasado se graduó una estudiante con una película que fue enteramente hecha

con esas técnicas, todo con dibujo a mano y con *collage*, y sigue siendo una película documental" (E2, 10 de julio del 2024). También se menciona lo siguiente:

Trato de comentarles que esos siete u ocho ciclos anteriores no son una pérdida; por el contrario, traer una mochila de ficción, de lenguaje audiovisual, de producción, de diseño sonoro, de todo eso. Es importantísimo para el documental. Lo que les comento a ellos es que no nos vamos a pelear con la ficción. Por el contrario, vamos a utilizar la ficción para desarrollar historias reales. (E3, 14 de octubre del 2024)

El aprendizaje de la producción audiovisual

Otro aspecto en el que incide la alfabetización audiovisual es en la producción audiovisual, que implica la gestión de los recursos humanos, financieros y técnicos necesarios para la realización de un producto audiovisual, y que se divide en tres etapas: la preproducción, el rodaje y la posproducción (Jaunarena, 2017; Ortiz, 2018). Al respecto, los entrevistados manifiestan que la enseñanza de los documentales permite el aprendizaje de los alumnos para la realización de este tipo de productos. Los docentes entrevistados manifiestan que se les enseñan desde lo teórico y lo práctico, pero que estos procesos adquieren sus propias especificidades: "Para la parte de producción me enfoco mucho en la investigación y la escritura, desarrollar la capacidad de ver en la realidad aquellas historias que tienen una carga dramática, un alcance y personajes que les permiten convertirse en documentales" (E6, 16 de julio del 2024).

En tal sentido, hay estrategias que se incorporan que tratan de replicar experiencias o prácticas que se dan en el mundo audiovisual profesional como los *pitchings*, la elaboración de carpetas o biblias de producción, planes de rodaje, elaboración de presupuestos (E1, E2, E3, E8) e, incluso, la organización de los grupos del aula que funcionarán durante el semestre como casas realizadoras, donde el docente asume el rol de productor general encargado de gestionar y supervisar todos los proyectos de la sección a la vez:

El objetivo es la producción y siempre lo planteo. Somos una casa productora donde van a haber cinco grupos de producción, produciendo cinco proyectos documentales y yo soy el productor ejecutivo, hay un orden, hay un trabajo. Entonces lo chévere es que se ha conseguido, pues, como dividir el curso de las 16 semanas en tres [etapas]: preproducción, producción, y posproducción. (E3, 14 de octubre del 2024)

Si la realización del documental está presente en varios cursos de la malla curricular, los niveles de profundidad de la producción audiovisual van variando de acuerdo con cuán avanzados se vayan presentando los proyectos de fin de curso (E1).

Este aprendizaje de la producción audiovisual, orientada al género documental, también comprende el desarrollo de etapas más especializadas, como las de

distribución y archivamiento. En cuanto a lo primero, cabe indicar que hay docentes que promueven que los alumnos postulen sus documentales en muestras, concursos o festivales de cine (E2, E3, E4, E7). Otros profesores propician su publicación en redes sociales audiovisuales como YouTube (E7). Algunas facultades de comunicación tienen convenios con canales de televisión pública y esto les permite emitir en señal abierta aquellos documentales que han sido elaborados en sus cursos que cumplen con ciertos requisitos de calidad (E2, E9). En lo que se refiere al archivamiento, este proceso depende de la infraestructura con la que cuente la facultad, algunas tienen cinematecas donde guardan las realizaciones, otras utilizan plataformas como YouTube como una especie de repositorio abierto al público (E7).

Para la producción audiovisual es imprescindible el soporte tecnológico. Así, la mayoría de los entrevistados manifiesta que en sus facultades brindan a sus alumnos los equipos necesarios para la producción audiovisual, como cámaras o islas de edición de nivel *broadcast*. Sin embargo, también se permite el uso de equipos de otras gamas como las cámaras DSLR o celulares para grabar, según el tipo de proyecto que propongan en donde se justifique narrativa o estéticamente el uso de estos dispositivos. Por último, algunos docentes manifiestan la intención de aplicar la inteligencia artificial para algunas de las etapas de realización de los documentales, como la investigación de datos en la preproducción (E8).

El análisis audiovisual y la lectura crítica

Valhondo-Crego y Vivas (2021) plantean que, en el ámbito audiovisual, la lectura crítica se desarrolla a través del análisis de las narrativas audiovisuales a partir del cuestionamiento de las intenciones del director de la obra. Varios de los entrevistados coinciden en que al inicio de los cursos de documental se realizan inducciones teórico-prácticas, o se fortalecen los conocimientos necesarios para comprender al género documental. También se establece una diferenciación entre la ficción y otras manifestaciones audiovisuales de la no ficción (E7).

La mayoría de entrevistados manifiesta que un proceso importante en la enseñanza del género documental es el de visionado y análisis de películas del género en el aula. Su finalidad es que los alumnos desarrollen la capacidad de tener referencias que les sirvan para comprender el género y después plantear sus propuestas narrativas, tanto desde el desarrollo de sus historias como desde el uso del lenguaje audiovisual con el cual se narrarán las mismas. Algunos docentes extrapolan esta experiencia a la visita de festivales de cine, donde los alumnos también observen las películas con el propósito de desarrollar su sentido crítico (E4). Otros la extienden al conocimiento de distintas disciplinas del arte y el saber (E1). Y la mayoría manifiesta que siempre es importante observar los referentes clásicos del cine documental:

Necesitaban saber qué estamos haciendo, necesitan conocer, aunque sea superficialmente. Y hay que ver cómo metemos en eso a *Nanuk* y a *El hombre de la cámara*. Y hay un montón de cosas para decir para que vean desde los años 20 donde se desarrollan estas vanguardias [del cine documental]. (E5, 19 de julio del 2024)

Esto genera una alfabetización audiovisual especializada orientada al reconocimiento de un género específico —el documental—, a partir de lo que los directores referentes del documental han realizado. Pero, a su vez, sirve como insumo creativo para que el alfabetizado pueda crear historias que correspondan a las condiciones narrativas que el género exige. Dentro de ese desarrollo de las capacidades críticas es importante el aprendizaje decodificador de las imágenes y de cómo estas se combinan con los diversos lenguajes que componen la comunicación audiovisual:

En los cursos de documental nosotros damos conocimientos para [que] los estudiantes tengan una perspectiva crítica y analítica del cine, por un lado, para que puedan escribir sobre el cine y hacer análisis audiovisual, y, por otro lado, en sus propias producciones, en casi todos los cursos está ese ingrediente cinéfilo de que puedan ver mucho cine porque vienen analfabetos. (E9, 14 de octubre del 2024)

Para algunos docentes, esta alfabetización no solo se ciñe a los ámbitos del lenguaje y la producción audiovisual, o al reconocimiento específico de las características del género documental, sino que más bien a partir de la enseñanza audiovisual se debe hacer las vinculaciones con la interpretación de los mensajes mediáticos. Para ello, efectuar la conexión entre la alfabetización audiovisual y la categoría superior a la que pertenece, que es la alfabetización mediática o educomunicación:

La alfabetización mediática va más allá de la producción y la realización, sino que tiene que ver con la deconstrucción, con cuestiones más de doble sentido, o si quieres de intersemiótica u operaciones que tienen que ver, por ejemplo, con las características, teorías de la representación, engaños, posverdad, y eso se da en algunos cursos o no específicos de documentales. (E1, 15 de octubre del 2024)

Tipología de alfabetizaciones audiovisuales universitarias

A partir de la contrastación de la literatura previa y las declaraciones estudiadas, se puede inferir que en las facultades de comunicación donde laboran los entrevistados se desarrollan los siguientes tipos de alfabetización audiovisual:

- Alfabetización audiovisual por género. Los alumnos aprenden los conocimientos narrativos y de producción propios de cada género audiovisual, tal como se ha comprobado con el caso de la enseñanza del género documental.
- Alfabetización audiovisual intergenérica. A través de diversos aprendizajes, los alumnos reconocen las características discursivas y narrativas de cada

género audiovisual. Ello les permite después combinar elementos de un género con otro para realizar sus productos audiovisuales híbridos o aplicar narrativas expandidas.

- Alfabetización audiovisual transversal. Es el conjunto de conocimientos audiovisuales que los alumnos de una facultad adquieren como parte de los cursos generales. Tiene dos niveles de funcionalidad: para los que escogieron la carrera de audiovisuales, sirve de base para la profundización de los aprendizajes especializados que más adelante se realizarán; para los que deciden optar por otras disciplinas, como comunicación organizacional, periodismo, publicidad, entre otras, viene a ser un aprendizaje complementario de su formación, mas no es especializado de su carrera.
- Alfabetización audiovisual instrumental. Es el conjunto de competencias que los alumnos desarrollan para operar los equipos audiovisuales digitales, pero con sentido estético, narrativo y estilístico propio de cada género audiovisual, como en este caso aplicado al documental.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Queda establecido que la alfabetización audiovisual es esencial debido al significativo avance de los medios audiovisuales desde el inicio del nuevo milenio (Aguilar Trejo & Moctezuma Franco, 2020; Area, 2014; Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, 2015). Además, se constituye en una dimensión fundamental de la alfabetización mediática o educomunicación, junto con otras alfabetizaciones específicas como la digital o la alfabetización en lectoescritura (Livingstone, 2004; Pérez-Tornero, 2007). Tanto la educomunicación como la alfabetización audiovisual han estado dirigidas hacia las escuelas, la sociedad civil o determinados grupos sociales específicos, donde se procura su difusión y aprendizaje. La alfabetización audiovisual también ha sido desarrollada por iniciativas no gubernamentales de carácter contributivo con la sociedad, como las que realizan las muestras y festivales de cine (Ambròs Pallarès, 2020; Burgos de Frutos, 2021). Sin embargo, son casi inexistentes los estudios que nos revelen cómo se desarrolla esta alfabetización en las facultades de comunicación de Iberoamérica. Por ello, el aporte de esta investigación radica en la contrastación entre sus resultados y el marco de la literatura existente, lo que permite establecer los siguientes planteamientos.

La literatura que trata sobre alfabetización audiovisual en las aulas universitarias revela que esta se enfoca más en la observación de películas (Nguyen, 2023) o la aplicación del microanálisis fílmico de estas (González de Arce, 2021) y, en cuanto al documental, se reconocen los variados aportes que brinda en diversos aspectos educativos vinculados a la divulgación de temas sociales, informativos, críticos, creativos, entre otros (Bácares, 2023; Collado-Ruano et al., 2020; Contreras & Pastor, 2023;

Núñez-Gómez et al., 2020; Pérez, 2022; Petit & Solbes, 2016; Ventocilla & Guevara, 2023). Sumado a ello, esta investigación revela, de manera específica, que el desarrollo de la alfabetización audiovisual en los cursos de documental en las facultades de comunicación se operativiza a través de la siguiente tipología que comprende la alfabetización audiovisual: por género, intergenérica, transversal e instrumental. La enseñanza de estos tipos se desarrolla a través de dos procesos, uno de conocimiento aplicativo acumulado y otro de conocimiento documental especializado. El primero sucede porque se retoman y aplican los conocimientos previos aprendidos en cursos audiovisuales anteriores y luego se utilizan los que son pertinentes para la creación de documentales. El segundo ocurre porque hay temas y conocimientos muy especializados de este género que solo se aprenden en el desarrollo de los cursos de documental, pero cabe indicar que ambos procesos son convergentes. A partir de ello, es pertinente añadir que, debido a la profundidad y variedad de conocimientos que se difunden en las facultades de comunicación estudiadas, corresponde el desarrollo de una tipología aplicada al ámbito universitario.

La alfabetización audiovisual comprende la enseñanza de tres dimensiones: el lenguaje audiovisual, la producción audiovisual y el análisis crítico (Area, 2014; Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, 2015). En tal sentido, se comprueba que en las facultades de comunicación estudiadas se enseñan las tres mencionadas, pero todas se dan en un nivel de especialización que permite aprender y desarrollar la narrativa tan propia y específica de este género.

En lo que respecta a cómo la alfabetización audiovisual desarrollada en los cursos de documental se relaciona con otros géneros audiovisuales enseñados en las facultades mencionadas, esta investigación plantea que existe una complementariedad educativa que se establece entre el aprendizaje y la realización de los diferentes discursos audiovisuales, así como, por otro lado, es importante el discernimiento y la clasificación crítica de cada uno de estos géneros por parte de los estudiantes. En tal sentido, el documental toma algunos elementos de la ficción o la animación para desarrollar sus relatos; esta dinámica, presente en el ámbito de la realización profesional, también se aplica en las facultades estudiadas. Sin embargo, cabe diferenciar que es un proceso derivativo de los aprendizajes que los estudiantes adquieren, entonces van desarrollando la competencia comunicacional de ejecutar las narrativas propias de cada género o activar su capacidad de hibridación interdiscursiva.

Al ser cualitativa, esta investigación presenta limitaciones y la principal de ellas es que los resultados hallados no pueden ser generalizados. A través de esta investigación inicial, queda demostrado que se pueden desarrollar estudios que ahonden en el desarrollo de la alfabetización audiovisual y mediática o la educomunicación en las facultades de comunicación. Por ello, se recomienda continuar con esta línea temática desde lo cualitativo, lo mixto o lo cuantitativo, sobre todo en el contexto actual en donde

la irrupción de tecnologías, como la inteligencia artificial, está cuestionando todo lo anteriormente desarrollado en las profesiones pertenecientes a las industrias creativas.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORES

Conceptualización, G. K. P.; curación de datos, G. K. P. y D. B. I.; análisis formal, G. K. P. y D. B. I.; adquisición de fondos, G. K. P. y D. B. I.; investigación, G. K. P. y C. R. P.; metodología, G. K. P. y D. B. I.; administración del proyecto, G. K. P.; recursos, G. K. P., D. B. I. y C. R. P.; supervisión, G. K. P. y D. B. I.; validación, G. K. P. y D. B. I.; visualización, G. K. P. y C. R. P.; escritura (preparación del borrador original), G. K. P. y D. B. I.; escritura (revisión y edición), G. K. P. y D. B. I.

AGRADECIMIENTOS

A la Dirección de Investigación de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, por el apoyo brindado para la realización de esta investigación a través del proyecto A-249-2025. La participación del Dr. Daniel Barredo Ibáñez fue financiada por el proyecto con número de referencia emc21_00240, con cargo a la Secretaría General de Investigación e Innovación, Junta de Andalucía (España), gracias al programa Emergia. Este artículo se enmarca en el trabajo de tesis doctoral "Alfabetización mediática, producción y narrativa audiovisual de documentales universitarios en Iberoamérica" elaborado por Gerardo Karbaum Padilla bajo la supervisión del Dr. Rafael Repiso y el Dr. Daniel Barredo en el marco del doctorado interuniversitario en Comunicación en la Universidad de Málaga.

REFERENCIAS

- Aguaded, J., Caldeiro, M., & García-Ruiz, R. (2015). Alfabetización y responsabilidad social como base para el empoderamiento de los prosumidores en el entorno digital. *Media & Jornalismo*, (núm. especial), 43-62. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/10356>
- Aguilar Trejo, J., & Moctezuma Franco, A. (2020). Delimitando al concepto de Alfabetización: Una propuesta para un mejor entendimiento. *Comuni@cción*, 11(2), 153-163. <https://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.11.2.428>
- Alves, P. (2016). Conocer la realidad con el cine: entre el arte y la ciencia. En F. García y E. Taborda-Hernández (Coords.), *Libro de Actas. 1 Congreso Internacional*

- de Cine e Imagen Científicos* (pp. 17-31). Icono 14. <https://www.icono14.es/images/documents/editorial/coleccion/actas/cicic1-16.pdf>
- Ambròs Pallarès, A. (2020). Cinema, transmèdia i educació: relats en pantalla. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(1), 1-18. <http://doi.org/10.1344/reire2020.13.128644>
- Aparici, R. (Coord.). (2012). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Gedisa.
- Area, M. (2014). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. *Revista de Investigación Educativa*, 7(3), 21-33. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1997-40432014000300002&script=sci_arttext
- Bácares, C. (2023). Cine y educación: una historia de los discursos a favor del cinematógrafo en la escuela. *Educação & Realidade*, 48, 1-22. <https://doi.org/10.1590/2175-6236121475vs01>
- Báez, B., Begnini, L., & Espinosa, P. (2023). La educomunicación como herramienta de construcción de paz en el proceso de desarrollo integral en niños. *RECIMUNDO*, 7(1), 520-528. [https://doi.org/10.26820/recimundo/7.\(1\).enero.2023.520-528](https://doi.org/10.26820/recimundo/7.(1).enero.2023.520-528)
- Barbas, Á. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, (14), 157-175. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4184243>
- Bedoya, R., & León, I. (2016). *Ojos bien abiertos. El lenguaje de las imágenes en movimiento* (2.ª ed.). Fondo Editorial de la Universidad de Lima.
- Buccini, A. (2021). La importancia del cine documental en la formación del estudiante. *Cadernos de Pós-graduação*, 20(1), 4-15. <https://doi.org/10.5585/cpg.v20n1.19339>
- Burgos de Frutos, P. (2021). *Alfabetización audiovisual a través del cine infantil* [Tesis de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental de la UVa. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/47666/TFG-B.%201635.pdf?sequence=2>
- Calduch Cervera, R. (2014). *Métodos y técnicas de investigación internacional* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Digital de la UCM. <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-55163/2Metodos.pdf>
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría ejemplos y reflexiones. *Tarbiya*, 1(32), 113-132. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>
- Castaño, E. (2022). *Alfabetización audiovisual: la manipulación mediante los medios* [Tesis de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental de la UVa. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/56466>

- Collado-Ruano, J., Naula, M., Orozco, M., & Silva, D. (2020). Educação, artes e interculturalidade: o cinema documentário como linguagem comunicacional e tecnologia inovadora para a aprendizagem da metodologia P+D+I. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 13(3), 373-396. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.25639>
- Contreras, N., & Pastor, S. (2023). Alfabetización audiovisual en español como L2 a través del cine para alumnado adolescente en inmersión. *Porta Linguarum*, (6), 53-68. <https://doi.org/10.30827/portalin.viVI.28686>
- Corbetta, P. (2013). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.
- Corona-Rodríguez, J. (2021). La importancia de la alfabetización mediática informacional en el contexto pandémico: propuesta de actualización y nuevas preguntas. *Diálogos sobre educación*, 12(22), 1-13. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.979>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Cubides, C., Rojas, M., & Cárdenas, R. (2017). Lectura crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12(2), 184-197. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n2.1586>
- Del Moral, M., & Villalustre, L. (2013). Alfabetización mediática, participación y responsabilidad frente a los medios de la generación del silencio. *Comunicar*, (40), 173-181. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4148548>
- Durán, T. (2015, 15 de abril). *La Comisión Europa publica FilmEd, un análisis sobre la alfabetización audiovisual en Europa*. Gabinete Comunicación y Educación. <https://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/es/noticias/la-comision-europa-publica-filmed-un-analisis-sobre-la-alfabetizacion-audiovisual-en-europa>
- e-Media Project Consortium. (2021). *Media literacy: eMedia*. The Erasmus+ Programme <https://all-digital.org/resources/handbook-on-media-literacy/>
- Fernández, F., & Martínez, J. (2014). *Manual básico de lenguaje y narrativa audiovisual*. Paidós.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1) 201-229. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992019000100010
- Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. (2015). *Perspectivas 2015 El uso del audiovisual en las aulas*. Centro Editor PDA. https://atuxofilms.files.wordpress.com/2016/05/dossier_perspectivas_iv_2015_100dpi.pdf

- García, R. (2023). *La alfabetización mediática y digital en el curriculum. Propuestas didácticas transformadoras*. Dykinson. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5745710#>
- González Caballero, M., & Mora de la Torre, V. (2023). Alfabetización mediática audiovisual en personas con discapacidad visual: el lenguaje y la narrativa audiovisual como herramientas para mejorar la experiencia cinematográfica. *Icono 14*, 21(2), 1-24. <https://doi.org/10.7195/ri14.v21i2.2028>
- González de Arce, R. (2021). Microanálisis fílmico y teoría del cine en la alfabetización audiovisual: estrategias didácticas desde y para la práctica docente universitaria. *Praxis&Saber*, 12(29), e11834. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n29.2021.11834>
- Granado, M. (2019). Educación y exclusión digital: los falsos nativos digitales. *Revista de Estudios Socioeducativos*, (7), 27-41. https://doi.org/10.25267/rev_estud_socioeducativos.2019.i7.02
- Jaunarena, J. (2017). *Taller de producción audiovisual I*. Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- Lara, T., & Piñeiro, A. (2008). Apuntes para la formación. Producción audiovisual. *Aire Comunicación*. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24168w/s1/S1_rec03.pdf
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *Communication Review*, 1(7), 3-14. <https://eprints.lse.ac.uk/1017/1/MEDIALITERACY.pdf>
- Lopera Echavarria, J., Ramírez Gómez, C., Zuluaga Aristazábal, M., & Ortiz Vanegas, J. (2010). El método analítico como método natural. *Nómadas*, 25(1), 1-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18112179017>
- Malik, S. (2008). *Media literacy and its importance*. Society for Alternative Media and Research. <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/pakistan/06542.pdf>
- Narváez, A., & Castellanos, A. (2018). Educomunicación hoy: un reto necesario. *ReHuSo*, 3(2), 27-34. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1372/1249>
- Nguyen, R. (2023). Film in university teaching: optimising multimodal pedagogies through film literacy. *Teaching in Higher Education*, 29(8), 1-22. <https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2163161>
- Núñez-Gómez, P., Cutillas-Navarro, M.-J., & Álvarez-Flores, E. (2020). Cine como herramienta de aprendizaje creativo en Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 38, 233-251. <https://doi.org/10.15581/004.38.233-251>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024, 12 de marzo). *La radio: un siglo informando, entreteniéndolo y educando*. <https://www.unesco.org/es/days/world-radio/radio-next-century>
- Ortiz, M. (2018). *Narrativa audiovisual aplicada a la publicidad*. Universidad de Alicante.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pérez, Á. (2022). El cine digital como recurso creativo para trabajar en el aula. *DICERE*, (2), 113-130. <https://doi.org/10.35830/dc.vi2.16>
- Pérez Tornero, J. (2008). Media literacy. New conceptualisation, new approach. En U. Carlsson (Ed.), *Empowerment through Media Education and Intercultural Dialogue* (pp. 103-116). Nordicom. <https://core.ac.uk/download/288483471.pdf>
- Petit, F., & Solbes, J. (2016). El cine de ciencia ficción en las clases de ciencias de enseñanza secundaria (II). Análisis de películas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(1), 176-191. <https://www.redalyc.org/journal/920/92043276013/html/>
- Proudfoot, K. (2022). Inductive/deductive hybrid thematic analysis in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 17(3), 308-326. <https://doi.org/10.1177/15586898221126816>
- Pulido, R. (2012). *Cinema: una alternativa para acercar el cine a los niños* [Tesis de licenciatura, Universidad de los Andes]. Repositorio Institucional Séneca. <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/24812/u615583.pdf?sequence=1>
- Ramé, J. (2021). Alfabetización audiovisual en la escuela: un estudio de caso. *REIDOCREA*, 10(31), 1-15. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.70945>
- Reia-Baptista, V., Burn, A., Reid, M., & Cannon, M. (2014). Literacia cinematográfica: reflexión sobre los modelos de educación cinematográfica en Europa. *Revista Latina de Comunicación Social*, (69), 354-367. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2014-1015>
- Rodríguez Jiménez, A., & Pérez Jacinto, A. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (82), 175-195. <https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647>
- Sánchez Márquez, W., Peña Maldonado, A., Cervantes López, M., & Cruz Casados, J. (2024). Culture of digital and audiovisual literacy among university students. *VISUAL REVIEW*, 16(4), 245-253. <https://doi.org/10.62161/revvisual.v16.5315>

- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Serrano, S., & Madrid, A. (2007). Competencias de lectura crítica: una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, 16(1), 58-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968602>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Valhondo-Crego, J., & Vivas, A. (2021). Lectura crítica del relato audiovisual como fuente de información en el filme Taxi Driver. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 35(87), 171-186. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2021.87.58342>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa. <http://www.famg.org.ar/documentos/herramientas-investigacion/03-investigacion-cualitativa-Vasilachis-2017.pdf>
- Ventocilla, J., & Guevara, E. (2023). Representación del conflicto armado interno y recuperación de la memoria en el cine documental peruano y documentales hechos en Perú por extranjeros. *Socialium*, 7(2), 79-91. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/socialium/article/view/1830>