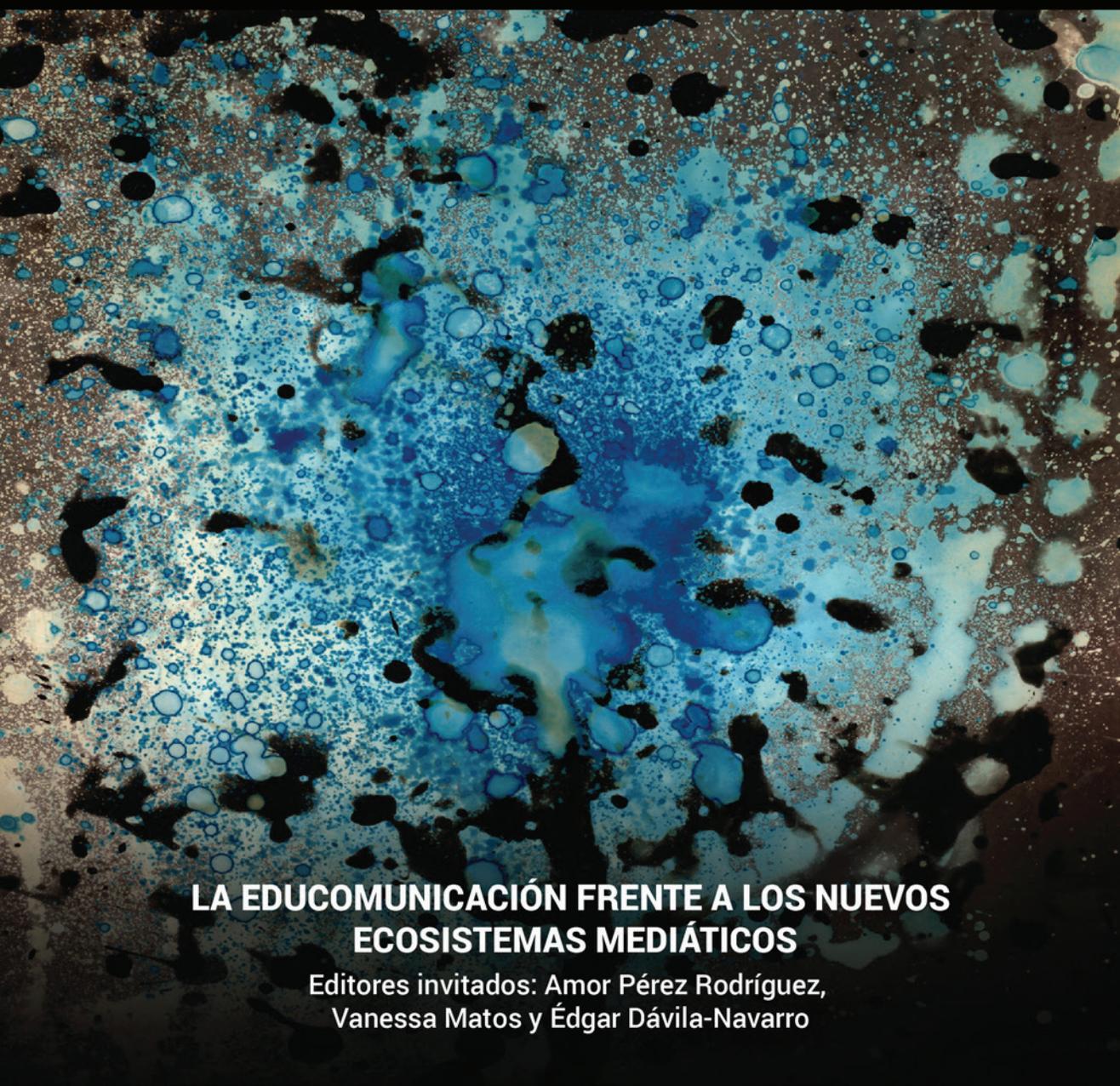


con textura to



**LA EDUCOMUNICACIÓN FRENTE A LOS NUEVOS
ECOSISTEMAS MEDIÁTICOS**

Editores invitados: Amor Pérez Rodríguez,
Vanessa Matos y Édgar Dávila-Navarro

con tra texto

Contratexto

Revista de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima

N.º 43, junio 2025

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

Lima, Perú

Director: Dr. Julio-César Mateus

Editores: Mg. Lilian Kanashiro y Dr. Lizardo Vargas-Bianchi

Asistente de procesos editoriales: Andrea Boggiano Vargas

Comité editorial:

Dra. Adriana Amado (Universidad Camilo José Cela, España)

Dr. Jesús Arroyave (Universidad del Norte, Colombia)

Dr. Elduque Busquets (Universitat Pompeu Fabra, España)

Dr. Peter Busse (Universidad de Lima, Perú)

Dr. Arul Chib (Erasmus University Rotterdam, Países Bajos)

Dr. Paolo Demuru (Universidade Paulista, Brasil)

Dr. Manuel Alejandro Guerrero (Universidad Iberoamericana, México)

Dr. Thomas Hanitzsch (LMU München, Alemania)

Dra. Nohemí Lugo (Tecnológico de Monterrey, México)

Dra. Maria-Jose Masanet (Universitat de Barcelona, España)

Dra. Marta Mensa (University of North Texas, Estados Unidos)

Dra. María Teresa Quiroz Velasco (Pontificia Universidad Católica del Perú)

Dra. Jessica Retis (University of Arizona, Estados Unidos)

Dr. Carlos A. Scolari (Universitat Pompeu Fabra, España)

Dr. Silvio Waisbord (George Washington University, Estados Unidos)

© Universidad de Lima

Fondo Editorial

Av. Javier Prado Este 4600

Urb. Fundo Monterrico Chico

Santiago de Surco, Lima, Perú

Código postal 15023

Teléfono (511) 437-6767, anexo 30131

fondoeditorial@ulima.edu.pe

www.ulima.edu.pe

Edición, diseño y carátula: Fondo Editorial de la Universidad de Lima.

Imagen de portada: Franz Krajnik, *Pareidolia. Entropías de la percepción* (2024)

Correspondencia:

Facultad de Comunicación

contratexto@ulima.edu.pe

Contratexto se publica bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

ISSN (en línea) 1993-4904

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú n.º 2020-08604

EVALUADORES

Dra. Samia Benaissa (Universidad Complutense de Madrid)
Dra. Ana María Beltrán (Universidad Técnica Particular de Loja)
Dr. Andreas Dertinger (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg)
Dr. Marciel Aparecido Consani (Universidade de São Paulo)
Dr. Rogério Christofolletti (Universidade Federal de Santa Catarina)
Dr. Mário Cruz (Universidad Mayor de San Andrés)
Dr. Édgar Dávila-Navarro (Universidad Mayor de San Andrés)
Dr. Dennis Cuellar (Universidad de Lima)
Dra. Fiorela Aná Fernández Otoya (Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo)
Dr. Luis Manuel Fernández (Universidad San Pablo CEU: Madrid)
Dra. Carolina García Cejudo (Universidad de Panamá)
Dra. Myrna Gálvez Johnson (Pontificia Universidad Católica de Chile)
Dra. María Rosa Chachagua (Universidad Nacional de Salta)
Dr. Hernán Chaparro (Universidad de Lima)
Dra. María José Pérez Serrano (Universidad Complutense de Madrid)
Dr. Alfonso Gutiérrez Martín (Universidad de Valladolid)
Dra. Mar Guerrero-Pico (Universitat Pompeu Fabra)
Dra. Maria Grillo (Universidad Austral)
Dra. Eva Herrero (Universidad Carlos III de Madrid)
Mag. Esteban Ismael (Universidad Nacional de Salta)
Dr. Jorge James Valdivieso (Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas)
Dr. Marta Lopera Mármol (Universidad Carlos III de Madrid)
Dra. Nohemí Lugo (Tecnológico de Monterrey)
Dra. Vanessa Matos (Universidade Federal de Uberlândia)
Dr. Américo Mendoza Mori (Harvard University)
Dra. Marta Mensa (University of North Texas)
Dr. Juan Pedro Molina Cañabate (Universidad Carlos III de Madrid)
Dr. Sebastián Novomisky (Universidad Nacional de la Plata)
Dra. Miriam Rodríguez Pallares (Universidad Complutense de Madrid)
Dra. Rosario Johanna Puertas Hidalgo (Universidad Técnica Particular de Loja)
Dr. Ezequiel Rivero (Universidad de Buenos Aires)
Dr. Klaus Rummler (Pädagogische Hochschule Zürich)
Dr. Iván Sánchez López (Universidad de Alicante)
Dr. Osbaldo Turpo Gebera (Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa)
Dra. Clara Vargas D'uniam (Pontificia Universidad Católica del Perú)
Dr. René Zeballos (Universidad Católica Boliviana "San Pablo")
Dra. Adriana Amado (Universidad Argentina de la Empresa)
Dra. Missila Cardozo (Pontificia Universidade Católica de São Paulo)

Dr. Yánder Castillo Salina (Pontificia Universidad Católica del Perú)
Dra. Gloria Gómez-Diago (Universidad Rey Juan Carlos)
Dr. Gustavo Hernández Díaz (Universidad Católica Andrés Bello)
Dr. Javier Mayorga Gordillo (Universidad de La Sabana)
Dra. Margoth Mena Young (Universidad de Costa Rica)
Dra. Marián Navarro Beltrá (Universidad de Alicante)
Dra. Celina Navarro Bosch (Universitat Autònoma de Barcelona)
Mag. Alejandro Nuñez Alberca (Universidad de San Martín de Porres)
Dr. Pablo Matus Lobos (Pontificia Universidad Católica de Chile)
Dr. Carlos Rodríguez-Pérez (Universidad de La Sabana)
Dr. Marcelo Serra (Universidad Carlos III de Madrid)
Dra. Marga Velar Lera (Universidad Pontificia Comillas)
Dr. Raúl Alejandro Treviño González (Tecnológico de Monterrey)
Dra. Lucía Ballesteros Aguayo (Universidad de Málaga, España)
Dr. Francisco Arri (Universidad del Salvador, Argentina)
Dr. Alonso Estrada Cuzcano (Universidad Nacional Mayor de San Marcos)
Dra. Laura Leon (Universidad de Lima)
Dr. Jorge Zarauza (Centro Universitario San Isidoro)
Mag. Eduardo Yalán (Universidad de Lima)

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

- La educomunicación frente a los nuevos ecosistemas mediáticos 9
Equipo editorial invitado
Amor Pérez-Rodríguez (Universidad de Huelva, España)
Vanessa Matos dos Santos (Universidade Federal de Uberlândia, Brasil)
Édgar Dávila-Navarro (Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia)

CONCEPTUAL TRAILER

- Literacy in Digital Intimacy - A Key Competence for Youth Development 13
Laura Vandenbosch (Media Psychology Lab, KU Leuven, Bélgica)

DOSIER

- Colaboración global y alfabetización mediática: análisis crítico de casos internacionales sobre la gestión y participación educativa 23
Mónica Niño Romero (Universidad de Huelva, España)
Águeda Delgado Ponce (Universidad de Huelva, España)
- Análisis cualitativo del consumo informativo y las actitudes políticas de jóvenes en relación con la democracia y la ciudadanía en el sur de Bolivia 57
Romy Jimena Durán Sandoval (Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, Bolivia)
Víctor Manuel Sandoval Ortuste (Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, Bolivia)
Stefanny Andrea Hernández Veizaga (Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, Bolivia)
Avril Estefany Veliz Rojas (Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, Bolivia)
Lizbeth Alarcón Torrez (Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, Bolivia)

Estudios sobre educación mediática en la formación universitaria de comunicadores: una revisión sistemática exploratoria	81
<i>Carlos Rivadeneyra-Olcese (Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú)</i>	
<i>Olga Bardales-Mendoza (Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú)</i>	
El género documental y el desarrollo de tipos de alfabetización audiovisual en las facultades de comunicación iberoamericanas	103
<i>Gerardo Karbaum Padilla (Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Perú)</i>	
<i>Daniel Barredo Ibáñez (Universidad de Málaga, España;</i>	
<i>Universidad de Fudan, China)</i>	
<i>Carlos Rejano Peña (Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Perú)</i>	
Produção de recursos educativos para a educação mediática na escola: percepções e necessidades dos professores	123
<i>Armanda P. M. Matos (Universidade de Coimbra, Portugal)</i>	
<i>Isabel Festas (Universidade de Coimbra, Portugal)</i>	
<i>Elzbieta Bobrowicz-Campos (Instituto Universitário de Lisboa, Portugal)</i>	
Diseño de una experiencia tecnopedagógica como herramienta para la gestión crítica de la información: intervención con estudiantes de educación superior en Perú	149
<i>Elizabeth-Guadalupe Rojas-Estrada (Universidad de Huelva, España)</i>	
<i>Mónica F. Ramos-Neyra (Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Perú)</i>	
<i>Haydée Lara-Guillén (Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú)</i>	
<i>Laritzia Tatiana Ramírez-Rodríguez (Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Perú)</i>	
TENDENCIAS	
Tendencias en las investigaciones sobre las audiencias en revistas académicas de comunicación de Argentina	171
<i>Yamila Heram (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina)</i>	
CEO <i>influencer</i> : estrategias de interactividad de los directores ejecutivos de América Latina en LinkedIn y su impacto en el <i>engagement</i>	195
<i>Giancarlo Saavedra (Universitat Rovira i Virgili, España)</i>	
<i>Paul Capriotti (Universitat Rovira i Virgili, España)</i>	
El papel de los medios frente al fraude informático. Difusión, prevención y alfabetización	221
<i>María Mendoza Michilot (Universidad de Lima, Perú)</i>	
<i>Mariela Dejo-Vásquez (Universidad de Lima, Perú)</i>	
<i>Rosario Najar-Ortega (Universidad de Lima, Perú)</i>	

PRESENTACIÓN

LA EDUCOMUNICACIÓN FRENTE A LOS NUEVOS ECOSISTEMAS MEDIÁTICOS

doi: <https://doi.org/10.26439/contratexto2025.n43.7920>

Contratexto es una revista que está orientada a los aportes e investigaciones vinculados con los distintos aspectos de la comunicación. De ahí que promueva un amplio abanico de temas, siempre actuales y relevantes. En este número, nos adentramos en el ámbito de la educomunicación, como campo que aúna educación y comunicación, en el que se enfrentan distintos desafíos ante la nueva ciudadanía democrática que emerge en el contexto digital. Este enfoque adquiere una extraordinaria relevancia ante desafíos como la persistente brecha digital que aísla la participación de poblaciones vulnerables o desfavorecidas, dentro del ecosistema democrático y mediático; la escasa formación en cuanto al acceso y gestión de datos e informaciones, lo que conlleva al consumo de noticias falsas, la manipulación de contenido, el aumento de la desinformación, la capacidad de la ciudadanía de tomar decisiones informadas; y, por otra parte, las cada vez mayores posibilidades de creación e interacción, difusión de todo tipo de ideas e informaciones, lo que da opciones para la visibilización y expresión de cualquier tipo de contenido.

Siguiendo la línea de la revista como foro de reflexión y discusión crítica y plural, se publican en este número interesantes contribuciones que reúnen un elenco de diecinueve investigadoras e investigadores de instituciones de Perú, Bolivia, Portugal y España. Los trabajos abordan, desde distintas perspectivas, la educomunicación y la alfabetización mediática, lo que evidencia la necesidad de investigación en el ámbito y la formación en alfabetización mediática e informacional (AMI) en todos los niveles de la sociedad, especialmente entre los profesionales de los medios y de la educación, atendiendo a habilidades como la búsqueda, gestión, tratamiento, producción y recepción de información y contenidos para el desarrollo de una comunicación inteligente.

Desde el desarrollo del pensamiento crítico, el cuestionamiento de los contenidos que se difunden en los medios, la toma de decisiones de forma contrastada y la participación democrática, en el trabajo de Rojas-Estrada, Ramos-Neyra, Lara-Guillén y Ramírez-Rodríguez, se analiza la gestión crítica de la información entre estudiantes de educación superior en Perú, en el contexto de la crisis sociopolítica del 2022-2023. Sus conclusiones enfatizan la importancia de experiencias formativas en este ámbito. En una línea semejante, las doctoras Matos, Festas, y Bobrowicz-Campos, con el artículo "Produção de recursos educativos para a educação mediática na escola: percepções e necessidades dos professores", ponen de manifiesto la relevancia y responsabilidad de las escuelas y el profesorado para llevar a cabo, desde edades tempranas, la educación mediática. El estudio evidencia, además de la importancia de la educación mediática, y del papel de la escuela y el profesorado en su desarrollo, la insuficiente formación y las necesidades del profesorado en esta área. En otra interesante contribución, "El género documental y la alfabetización audiovisual en las facultades de comunicación en universidades de Iberoamérica", Karbaum Padilla, el Dr. Barredo Ibáñez y Rejano Peña examinan el rol de la enseñanza del género documental en la alfabetización audiovisual, en facultades de comunicación, como parte de la alfabetización mediática y de la educomunicación. El estudio subraya la necesidad de integrar, de manera más formal y estratégica, la alfabetización audiovisual en los currículos universitarios para fomentar competencias críticas y creativas, destacando los distintos niveles de alfabetización observados, para lo que se propone una tipología. Relacionado también con la formación universitaria de comunicadores, el trabajo de Rivadeneyra-Olcese y la Dra. Bardales-Mendoza, "Estudios sobre educación mediática en la formación universitaria de comunicadores: una revisión sistemática exploratoria", destaca que no se le ha prestado la suficiente atención, aunque se constata el interés por este tema.

Con planteamientos más generales, esta vez relacionados con la alfabetización mediática y las políticas públicas, el estudio titulado "Análisis cualitativo del consumo informativo y las actitudes políticas de jóvenes en relación con la democracia y ciudadanía en el sur de Bolivia", de Durán Sandoval, Sandoval Ortuste, Hernández Veizaga, Veliz Rejas y Alarcón Torrez, indaga en los hábitos de consumo informativo y las actitudes políticas actuales de estudiantes de secundaria bolivianos. El artículo constata que su opción preferente de acceso a la información son las redes sociales y expone también que son críticos con la independencia de los medios y con la credibilidad de las redes, y apoyan la democracia y desconfían de los políticos. Ahondando en la alfabetización mediática como clave para el fomento de la ciudadanía crítica y participativa, el artículo "Colaboración global y alfabetización mediática: análisis crítico de casos internacionales sobre la gestión y participación educativa", de Niño-Romero y la Dra. Delgado-Ponce, analiza las iniciativas de distintos medios dirigidas a audiencias en América del Norte, América Latina y Europa. Las investigadoras concluyen en la necesidad de la colaboración entre los medios y el ámbito educativo, lo que nos sitúa de nuevo en la clave de este *call*: la educomunicación.

Las aportaciones seleccionadas constituyen una muestra variada del panorama de la educomunicación, sus posibilidades, necesidades y los retos que deben afrontarse desde la investigación y la práctica de los profesionales de la comunicación y educación.

Equipo editorial invitado

Dra. Amor Pérez-Rodríguez
Universidad de Huelva, España

Dra. Vanessa Matos dos Santos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Dr. Édgar Dávila-Navarro
Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia

CONCEPTUAL TRAILER LITERACY IN DIGITAL INTIMACY – A KEY COMPETENCE FOR YOUTH DEVELOPMENT

DR. LAURA VANDENBOSCH
<https://orcid.org/0000-0001-6834-8386>
Laura.vandenbosch@kuleuven.be
KU Leuven, Media Psychology Lab, Belgium

Received: March 12, 2025 / Accepted: March 14, 2025
doi: <https://doi.org/10.26439/contratexto2025.n43.7921>

ABSTRACT. This trailer introduces *digital intimacy literacy* as a missing concept in debates on how to empower young people's sexualities in today's digital society. It suggests that while extensive literature exists on different subareas of digital intimacy and the development of users' sexuality, they can be combined to yield a more comprehensive understanding of digital intimacy in youth. Such integration can be further enriched by taking into account insights from communication literature, including the need for age-appropriate media interactions and the hidden costs of technological efficiency. Advancing our knowledge of digital intimacy is key for conceptualizing digital intimacy literacy, which is considered an important tool to empower contemporary young media users' sexuality. Digital intimacy literacy is framed as a unique construct which goes beyond traditional media literacy, encompassing interactive experiences, emotional responses, and sexuality at its core. Further research on digital intimacy literacy is essential to deepen our understanding of digital intimacy among youth—insights that can ultimately support their sexual flourishing.

KEYWORDS: media literacy / sexuality / adolescence / digital intimacy

ALFABETIZACIÓN EN INTIMIDAD DIGITAL: UNA COMPETENCIA CLAVE PARA EL DESARROLLO JUVENIL

RESUMEN. Este tráiler desarrolla la noción de alfabetización en intimidad digital, un concepto ausente en el debate sobre cómo empoderar la sexualidad de los jóvenes en la sociedad digital actual. Se plantea que existe una literatura abundante sobre diversas subáreas relacionadas con la intimidad digital y el desarrollo de la sexualidad en los usuarios, que podrían integrarse para lograr una comprensión más completa del

fenómeno en jóvenes. Esta integración podría enriquecerse, además, con la inclusión de aportes desde la literatura comunicacional, por ejemplo, respecto de la necesidad de interacciones mediáticas adecuadas a la edad o sobre los costos ocultos de la eficiencia tecnológica. El avance en el conocimiento sobre la intimidad digital será clave para conceptualizar la alfabetización en intimidad digital como una herramienta fundamental para empoderar la sexualidad de los jóvenes usuarios de medios. La alfabetización en intimidad digital se conceptualiza como un constructo único que trasciende la alfabetización mediática tradicional al incluir en su núcleo experiencias interactivas, respuestas emocionales y la sexualidad misma. Finalmente, es necesario profundizar la investigación en este campo para construir una comprensión integral de la intimidad digital juvenil que permita a las nuevas generaciones desarrollar plenamente su sexualidad.

PALABRAS CLAVE: alfabetización mediática / sexualidad / adolescencia / intimidad digital

ALFABETIZAÇÃO NA INTIMIDADE DIGITAL — UMA COMPETÊNCIA CHAVE PARA O DESENVOLVIMENTO DOS JOVENS

RESUMO. Este trailer desenvolve a noção de *letramento em intimidade digital* como um conceito ausente no debate sobre como as sexualidades dos jovens podem ser fortalecidas na sociedade digital atual. O trailer sugere que há uma rica literatura sobre diferentes subáreas da intimidade digital e o desenvolvimento da sexualidade dos usuários, que pode ser combinada para uma compreensão mais completa da intimidade digital entre os jovens. Essa integração pode ser ainda mais enriquecida ao se considerar a literatura da comunicação, por exemplo, sobre a necessidade de interações midiáticas apropriadas para cada faixa etária e os custos ocultos da eficiência tecnológica. O avanço do conhecimento sobre intimidade digital será essencial para conceituar o letramento em intimidade digital, considerado uma ferramenta importante para o fortalecimento da sexualidade de jovens usuários de mídia contemporâneos. O letramento em intimidade digital é conceituado como um constructo único que vai além do letramento midiático tradicional, incluindo experiências interativas, respostas emocionais e sexualidade em seus significados centrais. Juntas, mais pesquisas sobre o letramento em intimidade digital são necessárias para construir uma compreensão mais completa da intimidade digital entre os jovens e permitir que eles floresçam sexualmente.

PALAVRAS-CHAVE: letramento midiático / sexualidade / adolescência / intimidade digital

INTRODUCTION

The trailer seeks to unpack the concept of *digital intimacy* for youth, providing a solid theoretical framework for understanding *digital intimacy literacy*. Scholars have long examined how today's youth struggle with editing sexy selfies, receiving and sending sexting (both consensual and nonconsensual), soft launching new relationships on social media, dealing with the risks of online grooming, and finding balance in their pornography use (Maes, Van Oosten et al., 2022). At the same time, digital media offer the necessary tools that enable youth to quickly find romantic and sexual partners through dating apps, overcome parental-imposed physical boundaries to connect with new lovers, explore diverse sexual identities in more safe and private online spaces, and access sexual health information like never before (Maes, Van Oosten et al., 2022). Yet, an umbrella perspective linking these seemingly distinct digital media—and sexuality—related interactions is lacking, despite their shared foundation in sexuality.

In this essay, I advocate for a more unified approach to understanding youth's digital intimate experiences, offering a first insight into the competencies and skills young users need to flourish sexually in an online world: digital intimacy literacy.

SEXUALITY DEVELOPMENT

Nowadays, individuals—particularly pre-adolescents, adolescents, and emerging adults—spend a significant amount of time using digital devices, with social media platforms being particularly popular (Smahel et al., 2020). The pervasive presence of digital media in everyday life has resulted in the digitalization of youth development, occurring alongside their traditional offline maturation. More specifically, digital media have become a crucial outlet for exploring and developing sexuality during adolescence and emerging adulthood.

During adolescence, individuals undergo significant physical changes as their bodies mature into adult forms, accompanied by the onset of sexual, hormone-driven needs. As independence from parents grows and the topic of sexuality remains taboo in many contexts, adolescents turn to peers for discussion about their biological changes and newly emerging sexual interests. The development of cognitive skills, such as impulse control and self-reflection, further supports adolescents in forming their own sexual identity (Impett et al., 2013; Maes, Trekels et al., 2022). At the age of 18, the explorative phase of emerging adulthood begins—a period when individuals typically graduate from secondary school and move to more independent living conditions (e.g., because of college studies or pursuing a professional career) (Arnett, 2000). Among the primary goals of emerging adulthood (ages 18–25 years) is the establishment of a committed romantic relationship (Shulman & Connolly, 2013)—a process often characterized by trial and error (Stinson, 2010) and related explorative, casual sex experiences

(Claxton & Dulmen, 2013). During this phase, emerging adults develop their sexual self by exploring and identifying their own and desired sexual preferences and attributes. Ideally, this sexual self will reflect a positive understanding of sexuality (Impett et al., 2013; Maes, Trekels et al., 2022).

Among youth, a positive sexuality goes beyond being merely the opposite of a negative sexuality. It is defined as: acceptance of one's own sexuality, a positive approach to sexual relationships, control over sexual interactions, resilience in the face of challenging sexual experiences, and respectful approach to different sexual expressions (Maes, Trekels et al., 2022). Sexology literature informs how a positive sexuality development is key for individuals' (future) well-being. Hence, scholars and stakeholders have advocated for research that identifies positive sexual socialization processes (Anderson, 2013; Maes, Trekels et al., 2022).

DIGITAL INTIMACY

Such sexual socialization processes unfold today in a digital world, leading us to the concept of digital intimacy. This term has been especially used in humanities literature to describe how adults navigate their sexuality online. Parsakia and Rostami (2023) conducted qualitative research with predominantly young adults to describe the different ways in which technology intersects with individuals' intimacy (i.e., digital intimacy). Their research highlights several aspects of digital intimacy: formation of digital intimacy (e.g., online dating, social media flirting), maintenance of relationships (e.g., texting partners for social support), challenges of digital intimacy (e.g., nonconsensual sexting forwarding), benefits of digital intimacy (e.g., overcoming spatial boundaries in sexual interactions between partners), navigating digital and offline worlds (e.g., managing the etiquette of confirming online a newly developed offline sexual relationship), evolution of digital intimacy (e.g., adopting new partner communication patterns with newly introduced platforms), and characteristics of digital intimacy (e.g., public and private interactions) (Parsakia & Rostami, 2023). While this first characterization of digital intimacy provides fundamental and valuable insights into how it can be understood among users, further research is needed to adapt it to the digital experiences of youth and their evolving sexual identity. For instance, the evolution of digital intimacy can be seen through a developmental lens, with implications for both platform governance and user maturation.

From a platform governance perspective, major digital transformations (e.g., developing a new app) are typically driven by the constant pursuit of improving human efficiency (Zuboff, 2023). However, the costs of this efficiency are typically hidden or not fully understood when technology is introduced to society (Vandenbosch et al., 2025). The drive for efficiency typically comes without considering the ages of the users who will be interacting most with these new technological features. Accordingly, the

question of whether a newly developed technology will enable age-(in)appropriate interactions is typically absent (Livingstone & Sylwander, 2025). This results in a technology landscape in which youth predominantly use digital devices and features originally intended for (older and thus more sexually mature) adults. Such access brings along both opportunities and challenges. On the one hand, unlimited digital access to sexual resources may empower young users by satisfying their need for autonomy (Rosič et al., 2024) and facilitating, for instance, “freer” explorations of their emerging sexual identity (Maes, Van Oosten et al., 2022). On the other hand, substantial challenges arise. Such challenges are multifold and can include, for instance, interactions with inappropriate sexual content (e.g., incidental exposure to sexually explicit and violent content among 12-year-olds [Vandenbosch & Peter, 2016]), as well as an unregulated pace of sexual exploration that may not be developmentally appropriate for users who are still developing self-control and an understanding of “sexuality” (Arnett, 2000; Maes, Trekels et al., 2022; Rosič et al., 2024). At the most basic level of sexual interactions, technology has enabled (young) users to access “sex” anywhere, anytime. Concepts, such as the socialization of a script of instant sexual gratification (Vandenbosch, 2013) and the fluidity of online sexual interactions (Bauman, 2013) illustrate the undermining impact this technological access can have on intimacy.

From a user development perspective, digital intimacy can also be clustered within the maturing youth user (Vandenbosch et al., 2025). While 12-year-old adolescents may still experience feelings of disgust toward sexually explicit online content, 16-year-old users may actively search such contents to explore their sexual identities (Vandenbosch & Peter, 2016). In other words, the same digital intimacy interaction may mean something different to a user across their developmental lifespan. Similarly, its impact may differ in valence when considering short- (e.g., instant gratification and pleasure after using pornography in adolescence) versus long-term (e.g., increased sexist attitudes and behaviors in emerging adulthood after using pornography in adolescence) outcomes (Laporte et al., 2024).

Apart from this developmental lens, the digital intimacy framework can be enriched with insights from sexuality literature. For instance, within sexuality literature, relationship literature highlights how intimacy is experienced differently during the courtship versus the commitment stage (Vranken et al., 2024). The framework proposed by Parsakia and Rostami (2023) now includes the maintenance of a relationship but not its initiation or ending. Yet, such relationship phases are typical of adolescents and emerging adults (Arnett, 2000; Maes, Trekels et al., 2022). A digital media interaction within the context of the initiation of a relationship involves different needs than those typically present when the interaction occurs between committed partners. Similarly, the ending of a relationship can be done in many forms, some of which have been further shaped through the digitalization of intimacy—for instance, through practices such as ghosting (Konings et al., 2023).

The digital intimacy framework proposed by Parsakia and Rostami (2023) was developed without integrating the extensive existing literature on various digital intimacy behaviors. These include research on online dating, online sexual diversity, sexting (including forwarding), online sexual activism, online interactions with romantic partners, ghosting, grooming, online sexism, online infidelity, and pornography (Maes, Van Oosten et al., 2022). Although a wide variety of digital intimacy behaviors have been studied, these studies are often isolated from one another, clustered into distinct subareas, and rarely connected. A unified perspective on digital intimacy could help to structure the common characteristics shared by intimacy interactions in the online world. Such an umbrella approach fits with today's media ecosystem, where sexual interactions often span multiple platforms—rather than being confined to a single medium—and are even interrelated. For example, in the past, activities like watching television, listening to the radio, or making phone calls were distinct; today, all these activities can be performed on a smartphone. Current research on topics like sexting (e.g., via smartphones), pornography (e.g., via computers, smartphones, tablets), and other forms of digital sexual content (e.g., dating apps) typically overlooks the cross-platform and cross-activity nature of these behaviors. For example, dating apps can be used to interact with new partners but can also be used to send sexts. Acknowledging the interrelatedness of these different digital intimacy behaviors would enhance our understanding of digital intimacy from a communication-centered approach. Unlike a channel-centered approach (e.g., using a dating app versus using Snapchat for sexting), a communication-centered approach would provide a better understanding of what drives a user and how these interactions are dynamically interrelated with the user's (emerging) sexual identity (Meier & Reinecke, 2021).

DIGITAL INTIMACY LITERACY

A framework for understanding digital intimacy in adolescence would help to identify those who especially benefit from it and those who face challenges. Such knowledge seems vital for empowering future generations and, more precisely, for understanding what makes some users flourish and others flounder. This is where the concept of digital intimacy literacy comes into play.

Digital intimacy literacy should be distinguished from traditional media literacy as its inherent starting point is to empower media users' online sexuality. It should go beyond digital intimacy-specific subarea literacy levels such as porn literacy, defined as "a framework from which young people can critically examine and make sense of the sexual images they see" (Hutchings, 2017, p. 292). While useful, this type of literacy is too narrow, as it does not account for interactive experiences. This includes aspects like producing one's own sexual images or commenting on others' sexual content, which

are inherent aspects of digital intimacy. Following recent conceptualizations of digital literacy (Martinez et al., 2023; Schreurs & Vandenbosch, 2020), future frameworks of digital intimacy literacy could be defined as a threedimensional concept. This would encompass three components: (a) Technical competence: The ability to manage online privacy-related risks and opportunities, while engaging in intimate interactions optimally aligned with one's sought sexual gratification and overall positive sexuality (e.g., knowing how to search for sexually explicit content in a secure environment or finding content that matches one's sexual preferences, such as female-friendly pornography). (b) Knowledge structures: The ability to critically process and produce digital intimacy content and its related interactions in an empowered way (e.g., understanding the intentions behind pornography versus sexting messages and identifying which sexual interactions are positive, negative, or neutral). (c) Affective structures: The ability to monitor and control emotional responses (e.g., sexual gratification as well as eudaimonic responses) in relation to engagement with different digital intimacy experiences (e.g., managing emotional reactions after being ghosted on dating apps or when a partner does not reply to a text). These components of digital intimacy literature are not independent; rather, they are highly interconnected.

A novel digital intimacy framework would provide not only scholars but also practitioners with new ways to understand the knowledge and technical/affective skills young media users need to thrive sexually online. This shift in understanding is urgently required, as the current landscape of digital intimacy remains largely unaddressed by key stakeholders. Educators, parents, and policymakers typically ignore the prevalence of digital intimacy experiences among adolescents and emerging adults, due to legal barriers (e.g., pornography viewing restrictions for minors) and social stigma (Konings et al., 2023). Additionally, policy and health organizations have taken limited or no action in guiding youth's digital intimacy experiences (Widman et al., 2021), often relying on a "no consumption" approach. This is questionable given the high rates of pornography consumption and sexting among youth (e.g., Maes & Vandenbosch, 2022). By ignoring or shying away from these issues, current approaches fail to address the reality of how youth interact with digital intimacy. This gap in understanding and education partly explains why digital intimacy remains largely absent from school curricula and why parents often avoid discussing it with their children (Widman et al., 2021). Without a framework to guide these conversations and decisions, both young people and the adults responsible to support them are left without the necessary tools to navigate the complexities of digital intimacy in a safe and healthy manner. Developing a deeper understanding of digital intimacy and the concept of digital intimacy literacy can provide the scientific basis needed to reassess and reshape how we approach youths' experiences in this area. A better understanding of digital intimacy literacy may prompt a fundamental shift toward a more proactive approach—one that equips young people with the knowledge and skills necessary to engage in these

experiences in a safe, informed, and positive way. Such an approach could lead to the creation of tailored educational programs, policies, and support systems designed to empower youth to navigate their digital worlds with confidence and responsibility.

ACKNOWLEDGEMENTS

The author thanks Chelly Maes, Lara Schreurs, Gaëlle Vanhoffelen, and Femke Konings for their valuable insights in prior discussions on this subject.

REFERENCES

- Anderson, R. M. (2013). Positive sexuality and its impact on overall well-being. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, *56*, 208-214. <https://doi.org/10.1007/s00103-012-1607-z>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, *55*(5), 469-480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Bauman, Z. (2013). *Liquid love: On the frailty of human bonds*. John Wiley & Sons.
- Claxton, S. E., & Dulmen, M. H. M. van. (2013). Casual sexual relationships and experiences in emerging adulthood. *Emerging Adulthood*, *1*(2), 138-150. <https://doi.org/10.1177/2167696813487181>
- Hutchings, N. (2017). Porn literacy: Raising sexually intelligent young people. *The Journal of Sexual Medicine*, *14*(4b), e292. <https://doi.org/10.1016/j.jsxm.2017.04.405>
- Impett, E. A., Muise, A., & Breines, J. G. (2013). From risk to pleasure: Toward a positive psychology of sexuality. In M. Hojjat, & D. Camer (Eds.), *Positive psychology of love* (pp. 57-75). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199791064.003.0005>
- Konings, F., Sumter, S., & Vandenbosch, L. (2023). It's not you, it's me: Experiences with ghosting on mobile dating applications and Belgian emerging adults' self-esteem. *Sexuality & Culture*, *27*, 1328-1351. <https://doi.org/10.1007/s12119-023-10065-3>
- Laporte, H., Vangeel, L., Wang, K., Eggermont, S., & Vandenbosch, L. (2024). Exposure to sexually explicit internet material in adolescence and unwanted sexual behavior in emerging adulthood. *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications*. <https://doi.org/10.1027/1864-1105/a000449>

- Livingstone, S., & Sylwander, K. R. (2025). There is no right age! The search for age-appropriate ways to support children's digital lives and rights. *Journal of Children and Media*, 19(1), 6-12. <https://doi.org/10.1080/17482798.2024.2435015>
- Maes, C., & Vandenbosch, L. (2022). Adolescents' use of sexually explicit internet material over the course of 2019–2020 in the context of the COVID-19 pandemic: A three-wave panel study. *Archives of Sexual Behavior*, 51, 105-121. <https://doi.org/10.1007/s10508-021-02122-5>
- Maes, C., Trekels, J., Impett, E., & Vandenbosch, L. (2022). The development of the Positive Sexuality in Adolescence Scale (PSAS). *The Journal of Sex Research*, 60(1), 45-61. <https://doi.org/10.1080/00224499.2021.2011826>
- Maes, C., Van Oosten, J. M. F., & Vandenbosch, L. (2022). Adolescents' digital media interactions within the context of sexuality development. In J. Nesi, E. H. Telzer, & M. J. Prinstein (Eds.), *Handbook of adolescent digital media use and mental health* (pp. 135-161). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108976237>
- Martinez, D., Helsper, E., Casado, M. A., Martinez, G., Larrañaga, N., Garmendia, M., Oliveira, R., Salmela-Aro, K., Spurava, G., Hietajärvi, L., Maksniemi, E., Sormanen, N., Tiihonen, S., Wilska, T.-A., Vissenberg, J., Puusepp, M., Edisherashvili, N., Tomczyk, L., Opozda-Suder, S., Sepielak, D., Pedaste, M., & d'Haenens, L. (2023). *Co-developing media literacy and digital skills interventions: Report on preliminary results*. REMEDIS. http://eprints.lse.ac.uk/122324/1/Martinez_et_al_Co_developing_media_literacy_and_digital_skills_interventions_report.pdf
- Meier, A., & Reinecke, L. (2021). Computer-mediated communication, social media, and mental health: A conceptual and empirical meta-review. *Communication Research*, 48(8), 1182-1209. <https://doi.org/10.1177/0093650220958224>
- Parsakia, K., & Rostami, M. (2023). Digital intimacy: How technology shapes friendships and romantic relationships. *AI and Tech in Behavioral and Social Sciences*, 1(1), 27-34. <https://doi.org/10.61838/kman.aitech.1.1.5>
- Rosič, J., Schreurs, L., Janicke-Bowles, S. H., & Vandenbosch, L. (2024). Trajectories of digital flourishing in adolescence: The predictive roles of developmental changes and digital divide factors. *Child Development*, 95(5), 1586-1602. <https://doi.org/10.1111/cdev.14101>
- Schreurs, L., & Vandenbosch, L. (2020). Introducing the social media literacy (SMILE) model with the case of the positivity bias on social media. *Journal of Children and Media*, 15(3), 320-337. <https://doi.org/10.1080/17482798.2020.1809481>

- Shulman, S., & Connolly, J. (2013). The challenge of romantic relationships in emerging adulthood: Reconceptualization of the field. *Emerging Adulthood, 1*(1), 27-39. <https://doi.org/10.1177/2167696812467330>
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., & Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids Online. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo>
- Stinson, R. D. (2010). Hooking up in young adulthood: A review of factors influencing the sexual behavior of college students. *Journal of College Student Psychotherapy, 24*(2), 98-115. <https://doi.org/10.1080/87568220903558596>
- Vandenbosch, L.(2013). *Self-objectification and sexual effects of the media: An exploratory study in adolescence* [Doctoral dissertation, KU Leuven]. Lirias. <https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/414622/1/Phd.%20LVandenbosch.pdf>
- Vandenbosch, L., & Peter, J. (2016). Antecedents of the initiation of watching sexually explicit internet material: A longitudinal study among adolescents. *Mass Communication & Society, 19*(4), 499-521. <https://doi.org/10.1080/15205436.2016.1148171>
- Vandenbosch, L., Beullens, K., Vanherle, R., & Schreurs, L. (2025). Digital media uses and effects: The contributing roles of time. *Journal of Children and Media, 19*(1), 71-76. <https://doi.org/10.1080/17482798.2024.2438690>
- Vranken, I., Sumter, S., & Vandenbosch, L. (2024). A multi-method study examining the role of swiping on dating apps: Mate value preferences, sexual satisfaction, and need satisfaction with matches in emerging adults. *Archives of Sexual Behavior, 53*, 2547-2582. <https://doi.org/10.1007/s10508-024-02891-9>
- Widman, L., Javidi, H., Maheux, A. J., Evans, R., Nesi, J., & Choukas-Bradley, S. (2021). Sexual communication in the digital age: Adolescent sexual communication with parents and friends about sexting, pornography, and starting relationships online. *Sexuality & Culture, 25*(6), 2092-2109. <https://doi.org/10.1007/s12119-021-09866-1>
- Zuboff, S. (2023). The age of surveillance capitalism. In W. Longhofer, & D. Winchester (Eds.). (2023). *Social Theory Re-Wired: New Connections to Classical and Contemporary Perspectives* (pp. 203-213). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003320609>

COLABORACIÓN GLOBAL Y ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA: ANÁLISIS CRÍTICO DE CASOS INTERNACIONALES SOBRE LA GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

LIC. MÓNICA NIÑO ROMERO
<https://orcid.org/0000-0002-7409-5124>
monica.nino@alu.uhu.es
Universidad de Huelva, España

DRA. ÁGUEDA DELGADO PONCE
<https://orcid.org/0000-0003-3261-2434>
agueda.delgado@dfesp.uhu.es
Universidad de Huelva, España

Recibido: 21 de septiembre del 2024 / Aceptado: 28 de marzo del 2025
doi: <https://doi.org/10.26439/contratexto2025.n43.7406>

RESUMEN. En la sociedad actual, la alfabetización mediática se erige como la clave para la consecución de una educación eficaz y de ciudadanos críticos y participativos. Sin embargo, aún queda mucho por hacer para que la educación en medios se integre de manera efectiva y llegue a la mayor parte de las personas. El estudio tiene como objetivo evaluar cómo distintos proyectos mediáticos contribuyen a la alfabetización mediática y a la educación crítica de las audiencias en América del Norte, Latinoamérica y Europa. Para ello se realizó un análisis de contenido de iniciativas como The Learning Network del *New York Times*, USMPTV en Perú, The Economist Educational Foundation en Reino Unido, Público na Escola en Portugal, y las iniciativas de Fundación Atresmedia en España (Mentes AMI, Efecto MIL y Amibox). Los principales resultados revelan que las colaboraciones entre medios y educación fortalecen la capacidad de las personas para analizar críticamente la información mediática, ya que estos programas no solo ofrecen recursos educativos, sino que también promueven una ciudadanía informada y comprometida. La investigación resalta, finalmente, la necesidad de enfoques integrales y sostenibles que garanticen el acceso equitativo y la capacitación adecuada del personal educativo, superando limitaciones tecnológicas y socioculturales.

PALABRAS CLAVE: alfabetización mediática / pensamiento crítico / competencias digitales / colaboración educativa / innovación tecnológica

GLOBAL COLLABORATION AND MEDIA LITERACY: A CRITICAL ANALYSIS OF INTERNATIONAL CASES OF EDUCATIONAL MEDIA MANAGEMENT AND PARTICIPATION

ABSTRACT. In today's society, media literacy is the key to effective education and critical and participatory citizenship; however, much remains to be done for media education to be effectively integrated and reach the majority of people. The study aims to assess how different media projects contribute to media literacy and critical education of audiences in North America, Latin America and Europe. To this end, a content analysis was carried out of initiatives such as *The Learning Network* of the *New York Times*, USMPTV in Peru, *The Economist Educational Foundation* in the United Kingdom, *Público na Escola* in Portugal, and the initiatives of Fundación Atresmedia in Spain (Mentes AMI, Efecto MIL and Amibox). The main results reveal that collaborations between media and education strengthen people's ability to critically analyse media information, as these programmes not only offer educational resources, but also promote informed and engaged citizenship. Finally, the research highlights the need for comprehensive and sustainable approaches that ensure equitable access and adequate training of educational personnel, overcoming technological and socio-cultural limitations.

KEYWORDS: media literacy / critical thinking / digital competences / educational collaboration / technological innovation

COLABORAÇÃO GLOBAL E LITERACIA MEDIÁTICA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DE CASOS INTERNACIONAIS DE GESTÃO E PARTICIPAÇÃO NOS MEDIA EDUCATIVOS

RESUMO. Na sociedade atual, a literacia mediática é a chave para uma educação eficaz e para uma cidadania crítica e participativa; no entanto, há ainda muito a fazer para que a educação para os media seja efetivamente integrada e chegue à maioria das pessoas. O estudo pretende avaliar a forma como diferentes projectos mediáticos contribuem para a literacia mediática e a educação crítica do público na América do Norte, na América Latina e na Europa. Para tal, foi realizada uma análise de conteúdo de iniciativas como *The Learning Network* do *New York Times*, USMPTV no Peru, *The Economist Educational Foundation* no Reino Unido, *Público na Escola* em Portugal, e as iniciativas da Fundación Atresmedia em Espanha (Mentes AMI, Efecto MIL e Amibox). Os principais resultados revelam que as colaborações entre os media e a educação reforçam a capacidade das pessoas para analisar criticamente a informação dos media, uma vez que estes programas não só oferecem recursos educativos, como também promovem uma cidadania informada e empenhada. Por fim, a investigação destaca a necessidade de abordagens abrangentes e sustentáveis que garantam um

acesso equitativo e uma formação adequada do pessoal educativo, ultrapassando as limitações tecnológicas e socioculturais.

PALAVRAS-CHAVE: literacia mediática / pensamento crítico / competências digitais / colaboração educativa / inovação tecnológica

INTRODUCCIÓN

En la sociedad contemporánea, en la que los medios son cada vez más omnipresentes, el bulo campa a sus anchas y la inteligencia artificial está poniendo a prueba los límites del ser humano. La alfabetización mediática se ha vuelto crucial para el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas en los ciudadanos, así como para su participación activa en la esfera pública. En este contexto, el estudio tiene como objetivo evaluar cómo distintos proyectos mediáticos contribuyen a la alfabetización mediática y a la educación crítica de las audiencias. Este enfoque analiza especialmente proyectos que se centran en la comprensión de los medios de comunicación en los institutos y escuelas, así como en la creación de productos periodísticos. Estas colaboraciones entre medios de comunicación y otros actores constituyen un esfuerzo significativo destinado a fomentar una ciudadanía activa, bien informada (Vázquez-Herrero, 2022) y capacitada para enfrentar los desafíos de la sociedad contemporánea.

Importancia de la alfabetización mediática en la educación contemporánea

La educomunicación ha evolucionado dentro de un nuevo paradigma, fundamentado en las comunicaciones digitales en internet (Castells, 2002). Además, se reconoce su importancia como una herramienta educativa fundamental, que debe adaptarse a las necesidades de la sociedad en general y contribuir al bienestar individual (Celot, 2012). La alfabetización mediática ha emergido como un tema de creciente interés en el ámbito de la educomunicación, con numerosas iniciativas dirigidas a promover el pensamiento crítico y la comprensión de los medios de comunicación entre los estudiantes de manera integral (Romero-Romero et al., 2024). Como señalan Matos dos Santos (2019) y Pérez-Rodríguez et al. (2022), existe una necesidad de actualizar los enfoques tradicionales de la educación mediática para incluir competencias digitales y el análisis crítico de contenidos *online*. En este sentido, no solo amplía el espectro de habilidades que los estudiantes deben desarrollar, sino que también les permite navegar de manera más efectiva en un entorno mediático cada vez más complejo y dinámico.

Además, la innovación en contenidos mediáticos y soportes como la radio *online* (Dávila-Navarro, 2022), la televisión digital, las redes sociales, la inteligencia artificial, etcétera, constituye una característica de originalidad en los nuevos medios o espacios comunicativos que requieren de destrezas diferentes a las adquiridas en épocas anteriores.

Por otro lado, según investigaciones recientes (Matos dos Santos, 2019; Pérez-Rodríguez et al., 2024), las diferencias en los niveles de acceso a la tecnología y la diversidad de recursos disponibles son factores determinantes en la efectividad de los programas o proyectos formativos de alfabetización mediática y se deben superar esas limitaciones abriendo el espacio con formatos y soportes diversos.

Por tanto, la alfabetización mediática en la era digital no solo es una herramienta educativa fundamental, sino también un componente esencial para el desarrollo de una ciudadanía crítica y comprometida.

De ahí que, desde diversos países, se hayan desarrollado proyectos innovadores de alfabetización mediática, dirigidos a estudiantes de diferentes niveles educativos. Estos proyectos buscan capacitar a los ciudadanos y actualizar a los profesionales de la comunicación para que se adapten a un entorno digital en constante cambio (Aguaded et al., 2016; Buitrago et al., 2015). Las iniciativas suelen ofrecer actividades prácticas, que permiten a los jóvenes explorar y analizar los medios de comunicación. Muchos de estos proyectos se llevan a cabo en colaboración con medios de comunicación —que proporcionan recursos, orientación y acceso a profesionales del sector—, con órganos audiovisuales reguladores y con entidades profesionales del sector de la comunicación. Esta colaboración enriquece la experiencia educativa de los estudiantes y les brinda una comprensión más profunda del funcionamiento de los medios de comunicación en la sociedad contemporánea.

Por otro lado, las políticas públicas son fundamentales en la implementación efectiva de iniciativas mediáticas. Sobre todo, son esenciales en algunos ámbitos más desfavorecidos. El estudio se fundamenta en casos de iniciativas privadas, pero la labor pública es determinante para reducir o acabar con las brechas digitales y educativas. Como señala Fernández (2021), nos encontramos con las tres brechas digitales: brecha de acceso, brecha de competencias y brecha de aprovechamiento. La imposibilidad de acceder al espacio digital condena a las personas a la incompetencia y, posteriormente, al desaprovechamiento. Este aspecto da lugar al próximo punto sobre dichas políticas públicas y la conexión con la alfabetización mediática.

Políticas públicas

A nivel internacional, la alfabetización mediática ha sido reconocida como un componente esencial para la educación de la ciudadanía. La Unesco, desde 1979, definió este concepto como una herramienta para fortalecer la capacidad crítica de los ciudadanos frente a los medios (Aguaded, 2012). Esta organización ha promovido políticas que integran la educación en medios dentro de los sistemas educativos formales e informales, estableciendo estándares globales.

En Europa, la Unión Europea ha demostrado un compromiso tangible en este ámbito, adoptando la Directiva de Servicios de Medios Audiovisuales (Unión Europea, 2007), que establece directrices específicas sobre educación mediática y refuerza la responsabilidad de los Estados miembros en el diseño de políticas públicas. La inversión en desarrollo tecnológico ha sido una prioridad, con la recomendación de destinar al menos el 3 % del presupuesto nacional a la promoción de innovación tecnológica y educativa, según Turlea et al. (2010). Estos esfuerzos han permitido la creación de

un marco comunitario coherente que promueve la equidad digital y fomenta competencias mediáticas en la ciudadanía. Haciendo unión entre territorios, la Red Alfamed, red interuniversitaria euroamericana de investigación sobre competencias mediáticas, creada en 2014, es un referente colaborativo entre 19 países euroamericanos (Loaiza-Lima et al., 2024).

En contraste, en América del Norte, aunque existen iniciativas significativas en Estados Unidos, estas no han alcanzado el mismo nivel de cohesión institucional que en Europa. Tyner (2013) señala que las políticas públicas en este contexto se enfocan más en la alfabetización digital que en la mediática, lo que refleja un énfasis en el acceso técnico y menos en el desarrollo crítico frente a los medios.

En América Latina, el escenario presenta aún mayores desafíos. Las brechas digitales y educativas están marcadas por desigualdades estructurales y un acceso limitado a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Durán Becerra (2016) identifica marcos regulatorios escasos y ambiciones limitadas en cuanto a alfabetización mediática. Aunque algunos países han implementado regulaciones enfocadas en el acceso a internet y a las TIC, estas políticas tienden a centrarse exclusivamente en la alfabetización digital, ignorando el componente crítico y reflexivo de la alfabetización mediática (Katz & Callorda, 2015). Esta situación refleja una omisión clave en el diseño de políticas públicas: la falta de integración de la alfabetización mediática como un eje estratégico para cerrar las brechas educativas y digitales. En muchos casos, predomina un enfoque centrado en la regulación de contenidos y medios —conocido como modelo regulador—, el cual se orienta principalmente al control institucional de la información, más que al desarrollo de competencias críticas en los ciudadanos. En contraposición, en el contexto latinoamericano se plantea con mayor fuerza una línea orientada a empoderar al ciudadano como sujeto activo en la producción y análisis de los medios (Mateus & Quiroz, 2017). La ausencia de un enfoque estructural y de inversiones sostenidas limita la capacidad de estas políticas para escalar iniciativas mediáticas efectivas. Esto subraya la necesidad urgente de adoptar un marco de políticas públicas ambicioso y multidimensional que no solo promueva el acceso, sino también el uso crítico y reflexivo de los medios. En definitiva, existe una confusión entre tecnología educativa y educación mediática, entre enseñar con los medios y enseñar sobre los medios; por lo tanto, las políticas públicas juegan un papel determinante (Mateus, 2023). Además, cuando el impulso público no existe o es escaso, es la sociedad civil o las entidades privadas las que toman este espacio y protagonizan el papel catalizador de la educomunicación en sus ámbitos correspondientes, ya sea con iniciativas civiles (asociaciones, organizaciones profesionales, etcétera) o desde grandes grupos.

Por último, la continua evolución de los proyectos de alfabetización mediática, impulsada por la colaboración entre educadores y profesionales de los medios,

subraya la importancia de adaptar constantemente las estrategias educativas a las necesidades y desafíos del entorno mediático contemporáneo.

Innovación en proyectos de alfabetización mediática

Algunos ejemplos destacados de proyectos de alfabetización mediática desarrollados en colaboración con medios de comunicación incluyen iniciativas en el continente americano, Norteamérica (Estados Unidos) y Latinoamérica (Perú), y en el continente europeo, Reino Unido, España y Portugal.

La reinención del icónico periódico norteamericano *The New York Times* se observa en una transformación profunda en la organización, tanto en sus equipos de trabajo como en sus procesos. En opinión de Conde Melguizo (2018), destaca cómo la compañía ha adoptado nuevos enfoques y estrategias para adaptarse a los cambios del entorno mediático contemporáneo. Esta evolución ha implicado una reestructuración significativa de sus dinámicas internas, promoviendo una mayor colaboración interdisciplinaria y la incorporación de tecnologías avanzadas que optimizan la producción y difusión de contenido. Además, se han implementado innovaciones en la gestión editorial y en la interacción con la audiencia, reflejando un compromiso renovado con el periodismo de calidad en la era digital.

En este contexto, surge The Learning Network, de *The New York Times*, un proyecto norteamericano gratuito que ofrece recursos educativos y actividades para fomentar la comprensión y el pensamiento crítico entre los estudiantes. Para ello, provee a profesores y estudiantes de recursos educativos y curriculares (Caplan, 2016), concursos, foros de discusión, etcétera. Todos los recursos utilizan contenido de *The New York Times* como herramientas de enseñanza y se destinan principalmente a estudiantes de trece años en adelante, aunque pueden utilizarlos también escuelas primarias y universidades.

USMPTV, en Perú, es un canal de televisión colaborativo creado por la Universidad San Martín de Porres, que ofrece programas, talleres y actividades de producción audiovisual para promover la alfabetización mediática y el pensamiento crítico entre los estudiantes de secundaria (Danós Díaz, 2021). Incluye programas basados en el currículo nacional de educación básica y otros extracurriculares que se transmiten las 24 horas del día. Desde el canal educocomunicativo USMPTV se promueve un itinerario de refuerzo de enseñanza en materias escolares (Panta, 2020), a través de una programación educativa y entretenida.

Fundado en 1843, *The Economist* ha forjado una historia en el periodismo de calidad; aunque con episodios de dificultades financieras, se ha caracterizado por preservar la independencia editorial (Edwards, 1995). Vinculado a este baluarte del periodismo inglés, el proyecto The Economist Educational Foundation (TEEF), en el Reino Unido, proporciona materiales educativos basados en el contenido de *The*

Economist para ayudar a los estudiantes a comprender temas complejos y desarrollar habilidades críticas (Yeoman & Morris, 2024). Se trata de una organización benéfica independiente que trata de empoderar a los niños/as con los conocimientos y destrezas que requieren en estos tiempos de desinformación y polarización.

En Portugal, destaca Público na Escola, un proyecto de alfabetización mediática del diario *Público* que ofrece recursos educativos y actividades prácticas para fomentar la comprensión de la prensa entre los estudiantes portugueses (García-Ruiz et al, 2016). Tiene, por tanto, la finalidad de hacer a los jóvenes menos indefensos frente los desafíos de los medios actuales. Conseguir que sean capaces de distinguir el periodismo de la propaganda, la desinformación, notar la falta de contradicción, tomar decisiones, etcétera.

En España, la Fundación Atresmedia, de carácter privado, desempeña un papel crucial en la promoción de la alfabetización mediática para el Grupo Atresmedia. Destaca por su participación en la Alianza MIL (Media and Information Literacy) de la Unesco, que busca fomentar la cooperación global para garantizar que los ciudadanos adquieran competencias esenciales en comunicación e información (Parra & Velandia, 2021). A través de su afiliación con la Alianza MIL, la Fundación Atresmedia se compromete a implementar programas y proyectos que capaciten a la población en el análisis crítico y el uso responsable de los medios de comunicación. Este enfoque no solo promueve la comprensión de los contenidos mediáticos, sino que también enfatiza la importancia de la ética y la responsabilidad en la producción y difusión de información, asegurando que los ciudadanos estén bien equipados para participar activamente en la sociedad digital contemporánea (Aguaded et al., 2022). Este planteamiento de la alfabetización mediática se articula a través de tres planes:

- Efecto MIL, que impulsa el uso adecuado de las redes sociales entre los jóvenes, a partir de la creación de vídeos.
- Mentes AMI, que favorece la participación de niños y jóvenes a través de dos acciones complementarias: una convocatoria de premios para difundir acciones educativas y un gran encuentro educativo anual.
- Amibox, centrada en Bbuskiki, un programa audiovisual orquestado por once marionetas, dirigido a niños y niñas, que aborda temas sobre TIC, pantallas y comunicación (Martín Jiménez, 2023).

Estos proyectos representan un compromiso significativo por parte de los medios de comunicación en la educación mediática de los jóvenes y demuestran el potencial de la colaboración entre medios y educadores para promover la alfabetización mediática y el pensamiento crítico en la sociedad contemporánea. De ahí la importancia de este trabajo, que pretende analizar el desarrollo de la competencia mediática en estos proyectos educativos de los medios.

METODOLOGÍA

El presente estudio se ha desarrollado bajo un enfoque cualitativo, fundamentado en la necesidad de comprender en profundidad los procesos involucrados en el desarrollo de la alfabetización mediática a través de diversas propuestas formativas en medios de comunicación. Como señalan Strauss y Corbin (2002), la metodología cualitativa es idónea para abordar la naturaleza compleja del fenómeno de estudio, pues permite capturar las sutilezas y dinámicas subyacentes. En concordancia con esta aproximación, se ha empleado el análisis de contenido cualitativo, una técnica ampliamente utilizada en investigaciones sociales para la interpretación de materiales comunicativos (Bardin, 1991; Berelson, 1952).

A continuación, el análisis de contenido se ha aplicado a un corpus compuesto por textos, videos y otros contenidos audiovisuales, seleccionados de una muestra intencional de cinco proyectos formativos. La elección de estos proyectos responde a su accesibilidad, su enfoque en el desarrollo de la alfabetización mediática y su representación de distintas realidades geográficas, abarcando países de Europa y América. Esta técnica permite no solo identificar patrones temáticos y simbólicos en los materiales, sino también interpretar su significado dentro de los contextos culturales y educativos en los que fueron producidos (Abarca et al., 2012; Hernández Sampieri et al., 2014).

Por otro lado, para asegurar la validez y confiabilidad de los datos obtenidos, el estudio ha seguido criterios rigurosos de selección y análisis (Levitt et al., 2017; Singh et al., 2021). La muestra ha sido seleccionada mediante un procedimiento de muestreo intencionado o teórico, el cual se basa en la relevancia de los casos para el fenómeno investigado: proyectos con contenidos textuales, visuales y sonoros (Castillo-Abdul et al., 2020; Sautu et al., 2005). Este enfoque asegura que los programas seleccionados aporten información significativa sobre el desarrollo de la alfabetización mediática en distintos contextos socioculturales. Bajo estos preceptos, se ha llevado a cabo el muestreo, deteniéndose una vez que los datos recolectados dejaron de ofrecer información novedosa.

Finalmente, el análisis de contenido se ha realizado mediante un proceso sistemático de codificación y categorización, siguiendo los procedimientos descritos por Bardin (1991) y Piñuel Raigada (2002). El análisis se ha estructurado en las fases de identificación de patrones temáticos en los textos, codificación de categorías clave mediante análisis cualitativo y comparación transversal de resultados. Las unidades de análisis (textos, videos y contenidos audiovisuales) fueron desglosadas en códigos temáticos y, posteriormente, agrupadas en categorías conceptuales que permitieran identificar patrones comunes y divergencias significativas entre los proyectos. Esta metodología no solo facilita la comparación entre los diferentes casos, sino que también permite profundizar en la comprensión de las estrategias pedagógicas empleadas en la enseñanza de la alfabetización mediática, como vemos en la Tabla 1.

Tabla 1

Categorías, definición, ejemplo de aplicación

Categoría	Definición	Ejemplo de aplicación
Accesibilidad	Facilidad con la que los usuarios pueden acceder a los recursos educativos y tecnológicos	Programas con subtítulos y lenguaje de señas
Interactividad	Grado de participación activa del usuario en el contenido mediático y educativo	Uso de foros de discusión, encuestas y concursos
Colaboración interdisciplinar	Participación de diversas disciplinas en la creación de materiales educativos	Alianzas entre periodistas, docentes y expertos en medios
Pensamiento crítico	Estrategias utilizadas para fomentar el análisis y cuestionamiento de la información mediática	Talleres de verificación de noticias falsas
Enfoque curricular	Relación del proyecto con los programas educativos oficiales	Recursos alineados con planes de estudio nacionales
Uso de tecnología	Aplicación de herramientas digitales para potenciar el aprendizaje mediático	Plataformas interactivas, inteligencia artificial en educación
Producción de contenidos	Creación de materiales propios por parte de los estudiantes o educadores	Elaboración de periódicos escolares y podcasts educativos
Impacto en la comunidad	Alcance del proyecto en la transformación social y educativa de los participantes	Formación de comunidades críticas en medios de comunicación

Adicionalmente, se ha seguido un enfoque reflexivo en la interpretación de los resultados, teniendo en cuenta la perspectiva de triangulación metodológica y el análisis crítico de los datos para fortalecer la validez interna del estudio. Esto se ha hecho bajo una fundamentación de consistencia y replicabilidad de los hallazgos (Heale & Twycross, 2015; Rose & Johnson, 2020) y con la contrastación con la literatura existente para garantizar la robustez de los resultados (Harrison et al., 2020; Hayashi et al., 2019; Hou & Aryadoust, 2021).

RESULTADOS

Una vez realizado el análisis, los resultados se presentan atendiendo a los proyectos seleccionados y considerando su estructura, la colaboración con otros organismos, la multidisciplinariedad y el desarrollo del pensamiento crítico.

En primer lugar, en el espacio norteamericano, The Learning Network (ver Figura 1) implementa varias acciones, que incluyen lecciones e ideas de aprendizaje (*lessons and teaching ideas*), consultas (*writing prompts*), pasatiempos (*quizzies and vocabulary*), fotos y videos (*photos, graphs and videos*), retos (*contests and challenges*) y actividades accesibles (*accessible activities*). Esta variedad de recursos combina contenidos educativos, lúdicos, visuales, prácticos e inclusivos, lo cual favorece un desarrollo idóneo, principalmente para la población joven (Priede, 2019).

Figura 1*The Learning Network. Proyecto*

La colaboración entre medios de comunicación y el ámbito educativo representa una estrategia efectiva para enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Además, esta colaboración proporciona una comprensión más profunda del papel de los medios en la sociedad contemporánea. Ejemplos como The Learning Network destacan la importancia de integrar los medios masivos en los procesos educativos, para así facilitar tanto la alfabetización mediática como el desarrollo del pensamiento crítico.

Asimismo, aunque el planteamiento del proyecto no está estructurado en una multiplicidad de disciplinas, sí aborda aspectos y contenidos diversos relacionados con diferentes áreas. Esto se vincula a la diversidad de códigos presentes en los medios de comunicación (gráficos, videos, juegos) que requieren atención en la formación mediática. En consecuencia, la educación mediática, al integrar docentes y medios de comunicación masiva, establece de manera eficiente un modelo educativo sólidamente fundamentado. Este es precisamente el enfoque que utiliza The Learning Network, orientado a fomentar la alfabetización mediática, potenciar la capacidad de pensamiento crítico y promover el aprendizaje continuo (Yanyshyn et al., 2023). Además, la iniciativa funciona desde 1998, con un impacto en miles de adolescentes.

Por otro lado, el canal peruano USMPTV ha logrado avances significativos en la implementación de contenidos educomunicativos innovadores a través de programas como "Tiempo para Aprender" y otras líneas extracurriculares (Figura 2). Este canal de teleeducación actúa como una herramienta complementaria al currículo escolar, facilitando un aprendizaje significativo mediante el uso de lenguaje audiovisual. Además,

mantiene colaboraciones con varias organizaciones y entidades, como la Asociación de las Televisiones Educativas y Culturales Iberoamericanas (ATEI), Movistar, DirecTV, la Asociación de Sordos Región Lima (ASSORELI) y el canal TRO de Colombia. La ATEI cuenta con más de noventa instituciones afiliadas, cuyo objetivo es fomentar la producción, coproducción y difusión de programas educativos, culturales y científicos (Asociación de las Televisiones Educativas y Culturales de Iberoamérica & Unión de Universidades de América Latina y El Caribe, 2018). Movistar facilita la transmisión de los contenidos (Danós Díaz, 2021), mientras que ASSORELI se enfoca en la inclusión de personas sordas, ofreciendo interpretación en lenguaje de señas para los programas (Ángeles Hernández, 2021). Finalmente, la alianza con canal TRO de Colombia permite a USMPTV expandir su alcance y compartir contenidos informativos, educativos y culturales con un público más amplio de jóvenes (Orcasitas & Gutiérrez, 2026).

Figura 2
USMPTV. Proyecto



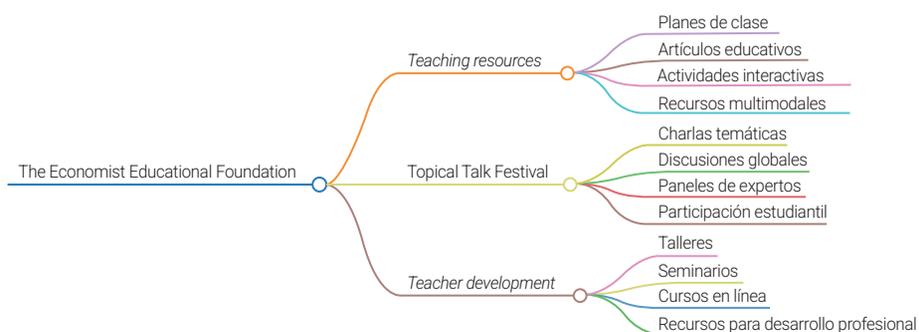
Nota. La información proviene de "Programas", por USMPTV, s. f., Universidad San Martín de Porres (<https://www.usmptv.pe/programas>).

De igual manera, USMPTV favorece la inclusión al proporcionar programación accesible y diversa, como la interpretación en lenguaje de señas, lo que expande su alcance educativo. Las actividades interactivas, como "Los chicos opinan" o "Educar +", fomentan la participación de los estudiantes en discusiones sobre temas actuales y la interacción con expertos para resolver dudas, fortaleciendo así sus habilidades de pensamiento crítico. Este programa de televisión educativa lleva en marcha desde 2011 y su objetivo es llegar a todos los hogares de Perú.

En el entorno europeo, The Economist Educational Foundation se distingue por proporcionar materiales educativos (*teaching resources*), que permiten a los estudiantes abordar temas complejos y desarrollar habilidades críticas de pensamiento. Este enfoque fomenta debates (Topical Talk Festival) y reflexiones profundas, con el fin de facilitar su participación en cuestiones relevantes de la actualidad, así como la formación docente (*teacher development*) (véase la Figura 3).

Figura 3

The Economist Educational Foundation. Proyecto



Nota. La información proviene de "Powering the passionate in education", por The Economist Educational Foundation, s. f. (<https://economistfoundation.org/>).

The Economist Educational Foundation colabora con entidades como Ashurt, British Council, Clifford Chance, Infosys, KPMG, Meta, Morgan Stanley, Ove Arup Foundation, PA Foundation, Portal Trust, Rank Foundation, The Economist Group y The 29th May 1961 Charitable Trust, además de la Fundación Eranda Rothschild. Además, tiene alianzas con Fair Education Alliance, News Literacy Network y Skills Builder Partnership. Este proyecto se caracteriza por su enfoque multidisciplinario, pues aborda temáticas diversas que provienen de diferentes áreas. Esto permite profundizar en esos temas con la ayuda de recursos y expertos, lo cual facilita que los jóvenes participen en debates profundos sobre cuestiones relevantes en la actualidad. Así, se fomenta el pensamiento crítico y la participación, tanto a través de los recursos innovadores aportados a la educación (*teaching resources*), como desde el Topical Talk Festival, en el que los niños participan en debates internacionales en línea, interactuando con expertos en temas globales y esforzándose por publicar sus opiniones por escrito, además de fomentar concursos y premios (Topical Talk Prizes). El proyecto alcanza los 231 320 estudiantes en 100 países y fue creado en 2013 (Figura 4) en colegios públicos y desde entonces enseña a los alumnos de colegios públicos a cuestionar la información y los argumentos de las noticias a través de cursos presenciales y recursos *online* gratuitos (Herrero-Diz et al., 2021).

Figura 4

The Economist Educational Foundation. Impacto



Nota. La información proviene de "Powering the passionate in education", por The Economist Educational Foundation, s. f. (<https://economistfoundation.org/>).

Por su parte, el proyecto Público na Escola se centra en fomentar la reflexión y la conciencia crítica entre los alumnos. Este enfoque les proporciona las habilidades necesarias para identificar información veraz, diferenciar entre periodismo y propaganda, y participar de manera responsable en la esfera pública. Estas habilidades son esenciales para desarrollar una ciudadanía bien informada y comprometida, capaz de contribuir al debate democrático y a la toma de decisiones informadas.

De esta forma, la iniciativa (Figura 5) se materializa en varios materiales: periódicos escolares, concursos, encuentros, periódicos escolares digitales, recursos didácticos y experiencias compartidas. Para ello, ha articulado numerosas colaboraciones y alianzas: los concursos Isto Também é Comigo! y Jornalistas em Rede se desarrollan en colaboración con la Red de Bibliotecas Escolares y el de Vamos Fazer um Plano, con el Plan Nacional de las Artes; asimismo, la Dirección General de Educación participa en el Encuentro Nacional de Jóvenes Periodistas, la Universidad de Aveiro y MOG Technologies cooperan en la plataforma TRUE y, por último, la Casa das Ciências colabora en la implementación de los recursos didácticos.

Figura 5

Público na Escola. Proyecto



Nota. La información procede de *Público Na Escola. Um projeto de literacia mediática*, por Público Na Scola, s. f. (<https://www.publico.pt/publico-na-escola>).

Los valores fundamentales de esta iniciativa radican en su eficacia en la promoción de la alfabetización mediática, mediante la provisión de recursos educativos que fomentan la reflexión crítica, la conciencia cívica y la capacidad de los estudiantes para participar activamente en la esfera pública con un pensamiento crítico y una comprensión informada de los medios de comunicación. En este sentido, se establece que

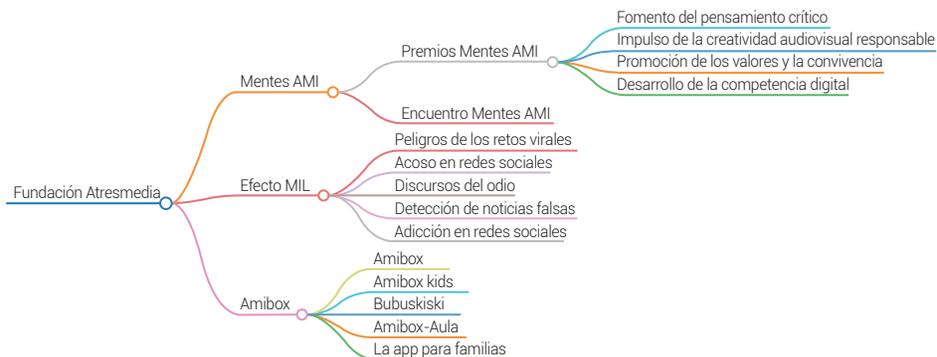
- Dota a la población estudiantil de recursos educomunicativos que facilitan la lectura e interpretación crítica del mundo que les rodea.
- Acerca los medios de comunicación a los colegios a través de la elaboración de periódicos escolares, según lo indicado por Hernández (2015). Se fomenta así la proximidad de los estudiantes a la actualidad informativa, promoviendo la decodificación del lenguaje mediático y potenciando una visión más dinámica y crítica.
- Fomenta la reflexión y la conciencia crítica entre el alumnado, sin limitarse a enseñar los aspectos técnicos del uso de tecnologías, sino más bien enfatizando el aprendizaje consciente del uso de los medios. Esto habilita a los estudiantes para reconocer fuentes de información fiables, distinguir entre periodismo y propaganda y comprender la importancia del periodismo responsable.
- Capacita a los estudiantes en el desarrollo de habilidades críticas esenciales, tales como plantear preguntas relevantes, evaluar la fiabilidad de las fuentes informativas y ejercer una responsabilidad cívica exigente. Estas competencias son fundamentales para la participación activa en el debate democrático y la toma de decisiones informadas.
- articula los indicadores lingüísticos, interactivos e ideológicos. A través del lenguaje, se enseña a los estudiantes a utilizar conscientemente los medios de comunicación, promoviendo la reflexión y el reconocimiento de información veraz. La interacción facilita la comunicación y participación entre la escuela, los alumnos y los medios de comunicación; y la ideología sirve para la capacidad de búsqueda de información, comprensión lectora y aplicación crítica, evaluando la fiabilidad de las fuentes informativas y la interacción con los mensajes mediáticos.

Por último, el proyecto portugués funciona desde el año 1990 y alcanza a miles de estudiantes con sus actividades.

En España, los proyectos Mentas AMI, Efecto MIL y Amibox (Figura 6) son desarrollados por la Fundación Atresmedia, parte del grupo mediático privado Atresmedia. Estos proyectos implementan actividades de alfabetización mediática y desarrollan diversos programas para abordar la problemática de la desinformación.

Figura 6

Fundación Atresmedia. Proyectos



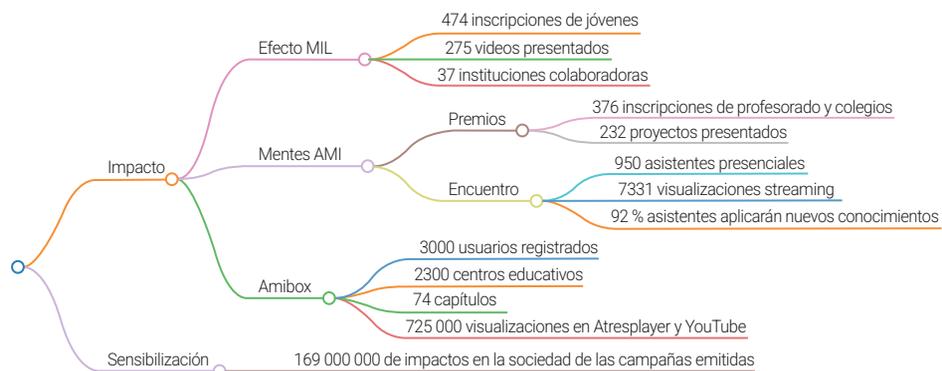
Nota. Los datos proceden de “Nuestros proyectos”, por Fundación Atresmedia, s. f (<https://fundacion.atresmedia.com/proyectos/>).

Para el desarrollo de la AMI, la Fundación Atresmedia se centra en la colaboración con escuelas y centros educativos, así como con entidades patrocinadoras: Platino Educa, UNIE Universidad y Fundación La Caixa. En relación con la multidisciplinariedad, estos proyectos abordan los peligros y retos de las tecnologías y los medios desde distintos ámbitos en los que pueden manifestarse. En concreto, se promueve especialmente la producción y creación de videos cortos en Efecto MIL.

Finalmente, estos programas de la Fundación Atresmedia contribuyen significativamente a la innovación en recursos mediáticos educativos. Mentes AMI, Efecto MIL y Amibox, en sus respectivos enfoques, logran desarrollar en los jóvenes una comprensión crítica de los medios, pues fomentan el pensamiento crítico, la creatividad responsable y los valores de convivencia. A través de estas iniciativas, se potencian las habilidades necesarias para navegar y participar de manera efectiva y ética en el entorno mediático contemporáneo, ayudando a los estudiantes a convertirse en consumidores y productores de medios informados y críticos. Los proyectos de Atresmedia llevan en curso desde 2005 y han logrado impactar en millones de usuarios, lo que se ilustra en la Figura 7.

Figura 7

Fundación Atresmedia. Impacto



Nota. Los datos proceden de *Memoria anual 2023*, por Fundación Atresmedia, 2023 (https://fundacion.atresmedia.com/documents/2024/06/19/81D89EB8-34FC-4E37-9418-7094341328B6/memoria_fundacion_atresmedia_2023.pdf).

En definitiva, los proyectos se desarrollan bajo unas categorizaciones que explicamos y visualizamos en la Tabla 2: debilidades en color claro y fortalezas en color oscuro.

The Learning Network fundamenta su labor con la colaboración de su matriz *The New York Times*. Es multifacético en su desarrollo al ofrecer materiales variados, como gráficos, juegos, fotos y videos, que abordan temas educativos desde múltiples perspectivas. La iniciativa utiliza plataformas digitales y herramientas interactivas que estimulan la reflexión crítica, cumpliendo parcialmente este postulado. Aborda los retos de enfrentarse a la dificultad de integrar el análisis crítico de noticias en entornos escolares diversos.

En el caso de USMPTV, lleva a cabo su labor integrando disciplinas como educación, enseñanza formal, inclusión social y participación cívica, mediante una programación audiovisual variada. Promueve la alfabetización mediática con el uso de herramientas tecnológicas como lenguaje de señas y actividades interactivas. En cuanto a los desafíos, la USMPTV aborda la expansión tecnológica, que enfrenta obstáculos en regiones con conectividad limitada.

Con respecto a The Economist Educational Foundation, aborda temas complejos desde varias disciplinas mediante actividades como debates, charlas temáticas, recursos educativos, premios y conferencias con expertos. En el aspecto tecnológico y crítico, *TEEF* utiliza plataformas digitales para facilitar debates globales y fomentar el análisis crítico en temas de actualidad a través recursos educomunicativos. Es un proyecto con un desarrollo digital amplio y con posibles limitaciones en la accesibilidad para estudiantes de contextos socioeconómicos desfavorecidos.

En relación con Público na Escola, es diverso en la utilización de recursos didácticos y actividades para abordar diversas áreas temáticas: periódicos escolares y digitales, materiales educativos, concursos y modos de compartir estas experiencias. Para fomentar la alfabetización mediática, principalmente incorpora herramientas digitales como la plataforma TRUE. Afronta retos como la formación docente en alfabetización mediática y el mantenimiento de sus iniciativas a lo largo de los años.

Acerca de la Fundación Atresmedia, colabora con entidades como Platino Educa, UNIE Universidad y Fundación La Caixa. Desarrolla proyectos pluridisciplinares como Efecto MIL y Amibox, que integran áreas como tecnología, creatividad, y análisis mediático. Promueve el uso de los recursos generados sobre tecnología, la aplicación de herramientas y la reflexión crítica sobre los medios mediante plataformas digitales. La cobertura de sus programas podría ser limitada a contextos privilegiados.

Tabla 2

Resultados de los proyectos

	Colaboración y alianzas	Multidisciplinariedad en los proyectos y materiales	Desarrollo tecnológico y pensamiento crítico	Desafíos y limitaciones
The Learning Network www.nytimes.com/section/learning	<i>The New York Times</i>	<i>Lessons and teaching</i> <i>Ideas</i> <i>Writing prompts</i> <i>Quizzies and vocabulary</i> <i>Photos, graphs and videos</i> <i>Contests and challenges</i> <i>Accessible activities</i>	Plataformas digitales Herramientas interactivas Tecnologías emergentes	Integración y diversidad de entornos
USMPTV www.usmptv.pe/quienes-somos	ATEI Movistar DirecTV ASSORELI Canal TRO	Tiempo para aprender Extraescolares	Herramientas tecnológicas Actividades interactivas	Expansión tecnológica en regiones con poca conectividad limitada
The Economist Educational Foundation www.economistfoundation.org/about/about-team/	Ashurt British Council Clifford Chance Infosys KPMG Meta Morgan Stanley	<i>Teaching resource</i> Topical Talk Festival <i>Teacher development</i>	Plataformas digitales Debates globales Análisis crítico Recursos de alfabetización mediática	Accesibilidad digital y limitación en contextos desfavorecidos

(continúa)

(continuación)

	Colaboración y alianzas	Multidisciplinariedad en los proyectos y materiales	Desarrollo tecnológico y pensamiento crítico	Desafíos y limitaciones
Público na Escola www.publico.pt/publico-na-escola	Red de Bibliotecas Escolares Plan Nacional de las Artes Dirección General de Educación Universidad de Aveiro MOGTechnologies Casa das Ciências	Jornais escolares Recursos educativos Concursos e outras iniciativas TRUE – Faz o teu jornal Partilha a tua experiência	Herramientas digitales (TRUE) Análisis crítico Recursos de alfabetización mediática	Formación docente y mantenimiento en el tiempo
Fundación Atresmedia https://fundacion.atresmedia.com/	Platino Educa UNIE Universidad Fundación La Caixa	Mentes AMI Efecto MIL Amibox	Herramientas digitales Creatividad responsable Recursos de alfabetización mediática	Limitación a contextos desfavorecidos
Leyenda	Debilidad			
	Fortaleza			

Por último, el impacto alcanzado en todos los proyectos se puede explicar como el cambio generado, ya sea en estudiantes y público objetivo, en comunidades educativas o sistemas, a través de actividades o intervenciones específicas. Los resultados muestran un alcance en miles de usuarios para todas las iniciativas, si bien cada una visualiza los resultados de formas heterogéneas.

DISCUSIÓN

La investigación realizada ha explorado diversas iniciativas de alfabetización mediática desarrolladas en colaboración con medios de comunicación en diferentes países, cuyos objetivos giran en torno a promover el pensamiento crítico y la comprensión del ecosistema mediático entre los estudiantes. Por lo tanto, los hallazgos obtenidos tras analizar estos proyectos transversales en los medios de comunicación ofrecen una visión amplia sobre el papel de estos proyectos en la educación mediática y su impacto en el desarrollo de habilidades cognitivas y ciudadanas entre los jóvenes.

Colaboración y alianzas

La variedad de proyectos analizados, que abarcan desde talleres prácticos hasta plataformas educativas en línea, demuestra la diversidad de enfoques y metodologías utilizados para abordar la alfabetización mediática en diferentes contextos culturales y educativos.

En este sentido, las alianzas entre medios de comunicación y el sector educativo son esenciales para fomentar la alfabetización mediática. The Learning Network ofrece recursos educativos y actividades que permiten a los estudiantes comprender y analizar críticamente las noticias y la información. Los resultados obtenidos coinciden con lo señalado por autores como Aguaded et al. (2022), quienes destacan que la alfabetización mediática no solo promueve la capacidad crítica de análisis, sino que también fortalece la interacción entre el ámbito educativo y los medios de comunicación. Además, Matos dos Santos y Aguaded (2023) refieren que estas colaboraciones son esenciales para integrar enfoques multidisciplinarios, lo que resulta evidente en proyectos como The Learning Network y Público na Escola. Al mismo tiempo, USMPTV ejemplifica esta colaboración al utilizar la televisión como herramienta educativa, complementando el currículum escolar y facilitando un aprendizaje significativo y práctico, especialmente en regiones con escasos recursos (Panta, 2020). Esta naturaleza supranacional del proyecto asegura su accesibilidad en varios países de la región, como Colombia, Argentina y México, que tienen acceso completo a la programación a través de la aplicación Movistar Play de pago.

En resumen, todos los proyectos analizados tejen redes colaborativas más allá de sus espacios institucionales. En contraste, The Learning Network opera principalmente desde su grupo originario vinculado al periódico, integrando recursos educativos en un entorno mediático propio, lo cual podría representar una limitación en términos de apertura colaborativa. Las demás iniciativas tienen la fortaleza de ofrecer programación inclusiva y recursos educomunicativos, potenciar su alcance internacional, ampliar el alcance en otros contextos externos y fortalecer su implementación.

Multidisciplinariedad en los proyectos y materiales

La multidisciplinariedad en los proyectos analizados también merece atención. En el ámbito americano, The Learning Network abarca contenidos variados, ya que ayuda a los estudiantes a leer, comprender, diseñar y redactar, centrándose en la experiencia del lector (Caetano, 2021). Por su parte, USMPTV utiliza la televisión como herramienta educativa, incorporando elementos de cultura, investigación y otros temas de interés, lo que permite a los estudiantes acceder a una amplia gama de conocimientos de forma práctica y visual. Este enfoque incluye la programación en lenguaje de señas, lo cual promueve la inclusión de personas sordas y amplía el alcance educativo a diversas audiencias (Ángeles Hernández, 2021).

The Economist Educational Foundation desarrolla un enfoque que se complementa con la creación de debates y charlas temáticas, lo que integra diferentes disciplinas y fomenta una formación más completa. Asimismo, el proyecto Público na Escola se enfoca en la elaboración de periódicos escolares y en el desarrollo del espíritu crítico y creativo de los estudiantes.

Los resultados obtenidos coinciden con lo señalado por autores como Aguaded et al. (2022), quienes destacan que la alfabetización mediática no solo promueve la capacidad crítica de análisis, sino que también fortalece la interacción entre el ámbito educativo y los medios de comunicación.

En este sentido, todas las iniciativas presentan un enfoque multifacético al combinar actividades visuales, prácticas y teóricas que potencian el aprendizaje integral. A través del uso de televisión y medios digitales, se facilitan debates y el análisis de temas complejos, enriqueciendo la experiencia educativa con una formación integral que fomenta la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de afrontar los retos contemporáneos desde diversas perspectivas.

Desarrollo tecnológico y pensamiento crítico

Además de la multidisciplinariedad, es fundamental resaltar la importancia del desarrollo de habilidades técnicas y del pensamiento crítico. Los proyectos no solo deben centrarse en la capacitación técnica, sino que también deben fomentar el pensamiento crítico y la conciencia cívica entre los estudiantes (Aguaded et al., 2022). La capacidad de los jóvenes para analizar de manera reflexiva la información mediática y distinguir entre hechos y opiniones es crucial para su participación activa en la sociedad.

Por otro lado, es esencial promover un enfoque integral que amplíe la capacidad de análisis de los individuos, fomentando una producción mediática consciente y ética. Esto implica que la formación debe orientarse hacia la creación de mensajes que no solo informen, sino que también promuevan el respeto y la comprensión mutua (Matos dos Santos & Aguaded, 2023).

En suma, se aprecia que hay un enfoque con debilidades en esta premisa. The Learning Network y USMPTV ponen el foco en alfabetización informacional y pensamiento crítico, respectivamente, aunque en ambos casos se evidencian limitaciones en cuanto a la innovación tecnológica. En el caso de The Learning Network, si bien se observa un esfuerzo incipiente por introducir contenidos sobre inteligencia artificial (IA) —como en su sección Lessons and Teaching Ideas—, este aún resulta insuficiente frente a los desafíos actuales de la alfabetización tecnológica. Por su parte, USMPTV no contempla explicaciones sobre tecnologías emergentes como la IA o los algoritmos. Los otros tres casos analizados refuerzan la capacidad de reflexión mediante el uso de recursos interactivos, contenidos actualizados, el desarrollo de materiales sobre tecnología y análisis crítico, y la combinación de competencias digitales y mediáticas.

En el caso de TEEF, en cambio, sí se contempla la explicación sobre las tecnologías emergentes en Topical Talks: IA, robots, bots, ventajas, desventajas, etcétera. Un caso similar es el de Público na Escola, que dedica parte de su espacio a la IA, al igual que la Fundación Atresmedia.

Desafíos y limitaciones

Es fundamental considerar que muchos de los desafíos y limitaciones presentados no solo reflejan los aspectos del análisis realizado, sino que también emergen como resultados clave al evaluar el impacto de los proyectos en el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Entre estos desafíos, destaca la necesidad de recursos adecuados y la capacitación de docentes y profesionales de los medios, lo que constituye un resultado directo de las iniciativas observadas. Además, la evaluación constante del impacto de estas iniciativas es crucial para comprender su efectividad en el fomento del pensamiento crítico, la participación activa y la capacidad de los jóvenes para analizar los medios de manera reflexiva. Estos aspectos, al ser gestionados de manera eficaz, refuerzan el éxito de los proyectos en la implementación de una alfabetización mediática integral (Danós Díaz, 2021).-

Por una parte, se identifican diversas debilidades y limitaciones en los proyectos de gran envergadura o con un desarrollo extenso de materiales, como The Learning Network, TEEF y la Fundación Atresmedia. Estas iniciativas están dirigidas principalmente a públicos con acceso a tecnología, lo que puede restringir su impacto en sectores o regiones desfavorecidas, en las que las brechas digitales y la falta de familiaridad con los medios dificultan la participación efectiva.

No obstante, todos estos proyectos comparten ciertas características clave: la colaboración con instituciones educativas o medios de comunicación, un enfoque en la alfabetización mediática y la formación crítica de las audiencias, así como el uso de recursos interactivos, como videos, materiales didácticos y actividades prácticas. Sin embargo, mientras que The Learning Network y USMPTV tienen un enfoque educativo y curricular, los demás proyectos se centran específicamente en la alfabetización mediática.

Por otra parte, las diferencias entre estas experiencias educativas se identifican en el enfoque educativo, en el alcance geográfico, en el formato principal y en el público objetivo. Así se explica a continuación:

- Enfoque educativo: es curricular en los casos de The Learning Network y USMPTV, y mediático en Público na Escola, Fundación Atresmedia y The Economist Educational Foundation.
- Alcance geográfico: son proyectos nacionales USMPTV (América, Perú) o Público na Escola (Europa, Portugal), frente a las iniciativas globales como The Economist Educational Foundation.

- Formato principal: desarrollo en medios audiovisuales (USMPTV y Fundación Atresmedia), al contrario de los casos basados en recursos escritos y debates (The Learning Network, Público na Escola y The Economist Educational Foundation).
- Público objetivo: adolescentes y niños con edades tempranas y comunidad educativa en los casos de la Fundación Atresmedia y The Economist Educational Foundation); colegiales y estudiantes en USMPTV y Público na Escola; y estudiantes y universitarios en la iniciativa The Learning Network).

Por último, deliberamos en la Tabla 3 los componentes de la totalidad de los proyectos con las aplicaciones llevadas a cabo y los enfoques desarrollados. Tenemos en cuenta que la estructura de estas iniciativas son plataformas, canales de televisión o páginas web vinculadas a medios de comunicación. Los contenidos desarrollados se aplican por tipología: lecciones, juegos, didácticas, curriculares o por tipos de públicos. El enfoque materializado se tiene en cuenta en su aspecto crítico, audiovisual, curricular, etcétera.

Tabla 3*Aplicaciones y enfoques*

Proyecto	Aplicación	Enfoques
The Learning Network	Lecciones, actividades interactivas, foros, concursos, fotos, videos, retos educativos	Educativo curricular, centrado en la enseñanza de materias curriculares a través del contenido del periódico
USMPTV	Programación audiovisual basada en el currículo escolar, talleres extracurriculares, inclusión social	Educativo curricular Refuerzo de materias escolares Promoción del pensamiento crítico mediante producción audiovisual
The Economist Educational Foundation	Materiales educativos sobre temas complejos, charlas temáticas, festivales de debate, formación docente	Alfabetización mediática Desarrollo de habilidades críticas Participación en debates globales mediante contenidos multidisciplinares
Público na Escola	Creación de periódicos escolares, concursos, recursos didácticos, encuentros nacionales	Alfabetización mediática Educación mediática para distinguir propaganda de periodismo Fomento de la conciencia crítica
Fundación Atresmedia	Producción de videos, marionetas educativas, encuentros educativos	Alfabetización mediática Fomento de la alfabetización mediática, pensamiento crítico, creatividad responsable y competencias digitales

Políticas públicas

La inclusión de un enfoque integral que contemple la formulación de políticas públicas alineadas con las necesidades locales y regionales representa un elemento esencial para potenciar la alfabetización mediática en América Latina. En esta región, las brechas digitales y educativas han generado desigualdades estructurales significativas que limitan la implementación y sostenibilidad de iniciativas mediáticas. La creación de políticas públicas que combinen acceso tecnológico, capacitación docente y fomento del pensamiento crítico se presenta como una estrategia indispensable para superar estos desafíos.

Hemos visto que hay ejemplos internacionales, que pueden servir como referencia para la región. La Unesco ya desarrolla esta labor (que, sin embargo, puede ser demasiado global en el territorio), así como en Europa la Directiva de Servicios de Medios Audiovisuales de la Unión Europea establece estándares que promueven la equidad digital y fomentan competencias mediáticas. En contraste, América Latina carece de un marco regional cohesivo que integre estos principios, lo que subraya la urgencia de desarrollar políticas públicas ambiciosas y adaptadas a sus particularidades. Algunas iniciativas muestran el potencial de la colaboración entre los sectores público y privado para reducir las desigualdades digitales; por ejemplo, el Programa Conectar Igualdad en Argentina, que representó la política más importante de las últimas décadas en materia de inclusión digital (Marchetti & Porta, 2023), el Programa Municipal Educativo Imprensa Jovem de la alcaldía de São Paulo (Brasil), la ciudad más poblada de América del Sur, con doce millones de habitantes (Mendes et al., 2022) y programas de acceso universal a internet en Brasil, con la referencia de la Estrategia Brasileña de Educación Mediática que asume la educomunicación reconocida por la legislación (De Oliveira-Soares, 2024). En América del Norte, tenemos el ejemplo de Media Literacy Now, agrupación en defensa de incluir la alfabetización mediática en el sistema público de educación (de los Santos & Smith, 2024), que a su vez colabora con Media Education Lab, un espacio referente para promover la educomunicación en la enseñanza obligatoria (Hobbs, 2020).

En la Unión Europea también existen ejemplos:

- European Association for Viewers Interests (EAVI), organización civil referente para la Comisión Europea sobre el concepto de alfabetización mediática y con veinte años de experiencia (Celot, 2012).
- Irlanda, Media Literacy Ireland, una plataforma de alianzas público-privadas (Media Literacy Ireland, 2022) impulsada por el Broadcasting Authority of Ireland - BAI (Russell, 2019).
- Francia, el Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information (CLEMI), agente clave en la educación en medios en este país (Gonnet & Féroc Dumez, 2022).

- Portugal, la Rede de Bibliotecas Escolares y Direção Geral da Educação (Ministerio de Educação, Ciência e Inovação) son impulsores de la estrategia de alfabetización mediática en el país a través de varios proyectos vinculados a entidades públicas:
 - la Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC) con el proyecto EduMediaTest, amparado por la Unión Europea
 - universidades
 - medios de comunicación, como *Público* con la iniciativa *Público na Escola* (Alves et al., 2023), Rádio e Televisão de Portugal, etcétera
- España, el Consejo Audiovisual de Cataluña, desarrolla también EduMediaTest, que es una herramienta para estudiantes de entre 14 y 18 años (Ferrés et al. 2022);

Por último, incorporar este análisis fortalecería la capacidad de las iniciativas mediáticas para escalar y generar impacto sostenido. Además, permitiría evaluar cómo las políticas públicas pueden consolidar esfuerzos privados y aumentar su alcance, garantizando un enfoque inclusivo y sostenible para el desarrollo de la alfabetización mediática en contextos diversos.

Para concluir, la educación contemporánea se enfrenta al reto de ofrecer una formación completa en el uso de los medios de comunicación. Esta formación debe adoptar un enfoque estructurado y holístico que integre competencias de manera coherente en el currículo educativo.

CONCLUSIONES

En conclusión, los proyectos de alfabetización mediática desarrollados en colaboración con medios de comunicación son esenciales para fomentar el pensamiento crítico y la conciencia cívica entre los jóvenes, facilitando el acceso a la información y promoviendo una comprensión reflexiva de los mensajes mediáticos. Sin embargo, su efectividad podría maximizarse mediante la adopción de enfoques integrales y sostenibles que garanticen el acceso equitativo a estas oportunidades educativas.

Se identifican varias acciones clave para replicar o escalar estos proyectos:

- Es fundamental integrar estas iniciativas en políticas públicas que aseguren su continuidad y acceso amplio, especialmente en comunidades marginadas.
- La colaboración entre sectores público, privado y educativo debe fortalecerse para ampliar los recursos disponibles, incluir tecnologías emergentes y garantizar la capacitación del personal docente.

- Se deben crear modelos escalables y adaptables que permitan la implementación de programas mediáticos en distintos contextos culturales y socioeconómicos.

Además, es prioritario desarrollar indicadores claros de impacto que permitan evaluar los resultados de estas iniciativas, promoviendo así una mejora continua. La combinación de competencias mediáticas con el aprendizaje sobre lo audiovisual sigue siendo una necesidad fundamental, como lo señalan Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012).

En definitiva, esta investigación no solo resalta la importancia de estas iniciativas, sino que también ofrece una base práctica para futuros estudios y aplicaciones en el campo de la educomunicación. La adopción de estas propuestas contribuirá significativamente al avance del conocimiento y al desarrollo de una ciudadanía informada y participativa en la sociedad contemporánea.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORES

Conceptualización, M. N.; curación de datos, M. N. y A. D.; análisis formal, M. N. y A. D.; investigación, M. N. y A. D.; metodología, M. N. y A. D.; administración del proyecto, M. N.; recursos, M. N.; supervisión, M. N. y A. D.; validación, A. D.; visualización, M. N. y A. D.; escritura (preparación del borrador original), M. N.; escritura (revisión y edición), M. N. y A. D.

REFERENCIAS

- Abarca, A., Sibaja, G., Alpízar, F., & Rojas, C. M. (2012). *Técnicas cualitativas de investigación*. Universidad de Costa Rica.
- Aguaded, I. (2012). Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas. *Comunicar*, 19(38), 7-8. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-01-01>
- Aguaded, I., Sandoval Romero, Y., & Rodríguez Rosell, M. M. (2016). Media literacy from international organizations in Europe and Latin America. *The Journal of Media Literacy*, 63(1-2), 10-17. <https://repositorio.ucam.edu/bitstream/handle/10952/5869/Doc1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aguaded, I., Pérez-Rodríguez, A., & Delgado-Ponce, Á. (2022). El reto de la alfabetización mediática en la sociedad líquida. En G.S. Pérez-Postigo, C. Torres-Fernández, O.W. Turpo, I. Aguaded & G. Alvarado (Coords.), *Investigación, desarrollo*

- tecnológico e innovación en educación universitaria* (pp. 17-30). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2022/07/9788419312556.pdf>
- Alves, M., Júlio, L., Teixeira, A., & Silva, T. (2023). Avaliação em ambiente real de utilização de uma plataforma de criação de jornais escolares. *RISTI. Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, (51), 5-20. <https://doi.org/10.17013/risti.51.5-20>
- Ángeles Hernández, S. M. (2021). *Diseño de videos educativos sobre lengua de señas para ayudar a la comunicación entre las personas con discapacidad auditiva y la comunidad en general* [Tesis de bachillerato, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional Universidad San Ignacio de Loyola. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/12137>
- Asociación de las Televisiones Educativas y Culturales de Iberoamérica & Unión de Universidades de América Latina y El Caribe. (2018, 6 de agosto). *Convenio general de colaboración entre la Asociación de las Televisiones Educativas y Culturales de Iberoamérica (ATEI) y la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe*. <http://dspacedual.org/handle/Rep-UDUAL/1822>
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido* (Vol. 89). Ediciones Akal.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. The Free Press.
- Buitrago, Á., Canga Sosa, M. Á., & García Matilla, A. (2015). La competencia mediática en el contexto de la educomunicación. En Á. Buitrago, E. Navarro Martínez & A. García Matilla (Dirs.), *La educación mediática y los profesionales de la comunicación* (pp. 19-36). Gedisa Editorial.
- Caetano, K. E. (2021). Extensiveness of victims and perceptual intensity of COVID-19 in visual experiences of *The New York Times* and *Folha De S. Paulo*. *Brazilian Journalism Research*, 17(1), 152-177. <https://doi.org/10.25200/BJR.v17n1.2021.1339>
- Caplan, R. (2016, November 22). Facebook must acknowledge and change its financial incentives. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/roomfordebate/2016/11/22/how-to-stop-the-spread-of-fake-news/facebook-must-acknowledge-and-change-its-financial-incentives>
- Castells, M. (2002, 10 de abril). *La dimensión cultural de Internet*. Uoc.edu. <https://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502.html>
- Castillo-Abdul, B., Romero-Rodríguez, L. M., & Larrea-Ayala, A. (2020). Kid influencers in Spain: Understanding the themes they address and preteens' engagement with their YouTube channels. *Heliyon*, 6(9), e05056. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05056>

- Celot, P. (2012). EAVI studies on media literacy in Europe. *Medijske Studije*, 3(6), 76-82. <https://doaj.org/article/1342b1f192594400acd9107cb006e9b2>
- Conde Melguizo R. (2018). Ismael Nafría. *La reinención del New York Times. Cómo la dama gris del periodismo se está adaptando (con éxito) a la era móvil*. Austin (Texas). Knight Center, 2017 [Reseña del libro *La reinención del New York Times. Cómo la dama gris del periodismo se está adaptando (con éxito) a la era móvil*]. *Pensar la Publicidad. Revista Internacional de Investigaciones Publicitarias*, 12, 165-166. <https://doi.org/10.5209/PEPU.60927>
- Danós Díaz, P. (2021). *Desarrollo de una propuesta metodológica para la elaboración de un programa televisivo sobre biología para jóvenes de secundaria* [Trabajo de Suficiencia Profesional, Universidad Nacional Agraria La Molina]. Repositorio institucional UNALM. <https://hdl.handle.net/20.500.12996/4916>
- Dávila-Navarro, E. G. (2022). Vigencia de la radio *online* en pandemia: Un espacio conquistado por jóvenes. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, (151), 163-176. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v1i151.4750>
- De los Santos, T., & Smith, E. (2024). Almost two decades in: Young people and News literacy education research. *Communication Research Trends*, 43(3), 4-13.
- DeOliveira-Soares, I. (2024). Educomunicación: la dialéctica de la participación. En M. A. Pérez Rodríguez, P. de Casas Moreno & E. G. Rojas-Estrada (Eds.), *Redes sociales y ciudadanía. El reto de la formación del profesorado en educación mediática* (pp. 359-363). Grupo Comunicar Ediciones. <https://www.grupocomunicar.com/redes-sociales-y-ciudadania-2024/>
- Directiva 2007/65/CE [Parlamento Europeo]. Por la que se modifica la Directiva 89/552/CEE, sobre la coordinación de determinadas disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas al ejercicio de actividades de radiodifusión televisiva. 11 de diciembre del 2007. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A32007L0065>
- Durán Becerra, T. (2016). *AMI en Latinoamérica Aproximación, análisis y propuesta de medición sobre el contexto de la alfabetización mediática e informacional en América Latina* [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. Repositorio institucional Universitat Autònoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/399344>
- Edwards, R. D. (1995). *The pursuit of reason: The Economist 1843-1993*. Harvard Business Review Press.
- Fernández, J. S. (2021, 22 de octubre). *Participación ciudadana y uso de las redes sociales entre los jóvenes universitarios: una visión desde España* [Diapositivas

- de PowerPoint]. Universidad de Almería. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.23319.29601>
- Ferrés, J., Figueras, M., & Ambròs, A. (2022). EduMediaTest, una eina al servei de la competència mediàtica. Informe sobre el projecte, els resultats i les recomanacions. *Quaderns del CAC*, 25(48), 79-84.
- Fundación Atresmedia. (s. f.). *Nuestros proyectos*. <https://fundacion.atresmedia.com/proyectos/>
- Fundación Atresmedia. (2023). *Memoria anual 2023*. https://fundacion.atresmedia.com/documents/2024/06/19/81D89EB8-34FC-4E37-9418-7094341328B6/memoria_fundacion_atresmedia_2023.pdf
- García-Ruiz, R., Matos, A., & Borges, G. (2016). Media Literacy as a responsibility of families and teachers. *The Journal of Media Literacy*, 63(1-2), 82-91.
- Gonnet, J., & Féroc Dumez, I. (2022). Le CLEMI Histoire militante et enjeux institutionnels. En É. Delamotte (Dir.), *Recherches francophones sur les éducations aux médias, à l'information et au numérique. Points de vue et dialogues*. Presses de l'enssib. <https://doi.org/10.4000/books.pressesenssib.17214>
- Harrison, R. L., Reilly, T. M., & Creswell, J. W. (2020). Methodological rigor in mixed methods: An application in management studies. *Journal of Mixed Methods Research*, 14(4), 473-495. <https://doi.org/10.1177/1558689819900585>
- Hayashi, P., Abib, G., & Hoppen, N. (2019). Validity in qualitative research: A processual approach. *The Qualitative Report*, 24(1), 98-112. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3443>
- Heale, R., & Twycross, A. (2015). Validity and reliability in quantitative studies. *Evidence-Based Nursing*, 18(3), 66-67. <https://doi.org/10.1136/eb-2015-102129>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Vol. 6). McGraw Hill.
- Hernández, J. M. (2015). La prensa de los escolares y estudiantes y otra prensa pedagógica: introducción. En J. M. Hernández (Coord.), *La prensa de los escolares y estudiantes: su contribución al patrimonio histórico educativo* (pp. 13-18). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1ht4vt5>
- Herrero-Diz, P., Conde-Jiménez, J., & Reyes-De-Cózar, S. (2021). Spanish adolescents and fake news: level of awareness and credibility of information. *Culture and Education*, 33(1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1859739>
- Hobbs, R. (2020). *Mind over media: Propaganda education for a digital age*. W. W. Norton & Company.

- Hou, Z., & Aryadoust, V. (2021). A review of the methodological quality of quantitative mobile-assisted language learning research. *System, 100*, 102568 <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102568>
- Katz, R.L. & Callorda, F. M. (2015). Impact of institutional arrangements in the digitization and economic development in Latin America. En J. Mariscal (Ed.), *Proceedings of the 9th CPRLatam Conference*, Cancun, July 13-14th, 2015. <https://ssrn.com/abstract=2713990>
- Levitt, H. M., Motulsky, S. L., Wertz, F. J., Morrow, S. L., & Ponterotto, J. G. (2017). Recommendations for designing and reviewing qualitative research in psychology: Promoting methodological integrity. *Qualitative Psychology, 4*(1), 2-22. <https://doi.org/10.1037/qup0000082>
- Loaiza-Lima, E., Hernando, Á., & Velásquez, A. (2024). Media skills and lifestyle of older adults in Ecuador. En M. A. Pérez Rodríguez, P. de Casas Moreno & E. G. Rojas-Estrada (Eds.), *Redes sociales y ciudadanía. El reto de la formación del profesorado en educación mediática* (pp. 115-119). Grupo Comunicar Ediciones. <https://www.grupocomunicar.com/redes-sociales-y-ciudadania-2024/>
- Marchetti, B., & Porta, L. (2023). Programa Conectar Igualdad en Argentina desde las voces de sus protagonistas. Un análisis de su estructura de gestión y su trama decisional. *Revista Educación, 47*(1), 332-350. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.49953>
- Martín Jiménez, M. (2023). *La implementación de "Los Bubuskiski"; guía para educación primaria* [Tesis de maestría, Universidad Internacional de Andalucía]. Repositorio institucional Universidad Internacional de Andalucía. <http://hdl.handle.net/10334/8646>
- Mateus, J. C., & Quiroz, M. T. (2017). Educommunication: A theoretical approach of studying media in school environments. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación, 14*(26), 152-163. <https://hdl.handle.net/20.500.12724/4883>
- Mateus, J. C. (2023). The evolution of media education: From protection to critical and creative promotion. En F. Chibás Ortiz & S. Novomisky (Eds.), *Navigating the infodemic with MIL. Media and Information Literacy* (pp.149-156). Unesco; Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual de Argentina. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385748>
- Matos dos Santos, V. (2019). Estilos de aprendizagem no ensino superior: enfrentando a evasão e a retenção. *Práxis Educativa, 13*(2), 578-595. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0018>
- Matos dos Santos, V., & Aguaded, I. (2023). Currículo Alfamed para la formación de profesores en educación mediática: por una resignificación del currículo de

- la Unesco. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18, e023154. <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17648>
- Media Literacy Ireland. (2022). *Welcome to Media Literacy Ireland*. June 14, 2022. <https://www.medialiteracyireland.ie/>
- Mendes, C. A., Pereira dos Santos, I., & Soares, M. S. (2022). El programa Imprensa Jovem de la Alcaldía de São Paulo: una política pública educacional. En T. Durán Becerra & G. Machuca Téllez (Eds.), *Construcción de ciudadanía crítica y fortalecimiento de las democracias en contextos de hiperconexión* (pp. 71-94). Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-819-180-5>
- Orcasitas, L. J., & Gutiérrez, L. F. (2016). Televisión digital terrestre. Perspectivas para la integración, la apropiación y la inclusión. En S. Novomisky & M. Américo (Eds.), *Convergencia: medios, tecnologías y educación en la era digital* (pp. 111-146). Universidad Nacional de La Plata, Fondo Editorial.
- Panta, M. (2020, 10 de abril). USMP TV: la historia del canal educativo en el que "nadie creía" y que hoy provee a "Aprendo en casa". *El Comercio*. <https://elcomercio.pe/tvmas/television/coronavirus-peru-aprendo-en-casa-usmp-tv-la-historia-del-canal-educativo-en-el-que-nadie-creia-y-que-hoy-provee-de-contenidos-al-ministerio-de-educacion-covid-19-nndc-noticia/>
- Parra, S., & Velandia, P. (2021). *Ciudadanía activa, pensamiento crítico y participación social desde la escuela. Orientaciones para la Alfabetización Mediática e Informativa*. Secretaría de Educación del Distrito; Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/entities/publication/3a4aad8c-436f-4934-9a67-7446b329f6fb>
- Pérez-Rodríguez, M. A., Delgado-Ponce, Á., & Bonilla-del-Río, M. (2024). Educación literaria y redes sociales: análisis de la producción científica en español. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 23(1).
- Pérez-Rodríguez, M. A., & Delgado-Ponce, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 20(39), 25-34. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Pérez-Rodríguez, M. A., Jaramillo-Dent, D., & Paz Alencar, A. (2022). Culturas digitales en las redes sociales. Nuevos modelos de creatividad, (auto)representación y participación. *ICONO 14. Revista de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 20(2). <https://doi.org/10.7195/ri14.v20i2.1928>

- Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic Studies*, 3(1), 1-42.
- Priede, J. (2019, 11-13 de noviembre). Towards the development of inclusive strategies for enhancing cultural literacy among young people. En L. Gómez Chova, A. López Martínez & I. Candel Torres (Eds.). *ICERI 2019 Proceedings. 12th International Conference of Education, Research and Innovation*. IATED Academy. <https://doi.org/10.21125/iceri.2019.0487>
- Público Na Scola. (s. f.). *Um projeto de literacia mediática*. <https://www.publico.pt/publico-na-escola>
- Romero-Romero, J. E., Hernando Gómez, Á., & Islas, O. (2024). Referentes iberoamericanos en la alfabetización mediática informacional (AMI). *Alteridad. Revista de Educación*, 19(1), 72-83. <https://doi.org/10.17163/alt.v19n1.2024.06>
- Rose, J., & Johnson, C. W. (2020). Contextualizing reliability and validity in qualitative research: toward more rigorous and trustworthy qualitative social science in leisure research. *Journal of Leisure Research*, 51(4). <https://doi.org/10.1080/00222216.2020.1722042>
- Russell, P. (2019). Be media smart: A national media literacy campaign for Ireland. *Journal of Information Literacy*, 13(2), 275-278. <https://doi.org/10.11645/13.2.2715>
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marcoteórico, formulación de objetivos y elección de la metodología*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/14733>
- Singh, N., Benmamoun, M., Meyr, E., & Arikan, R. H. (2021). Verifying rigor: Analyzing qualitative research in international marketing. *International Marketing Review*, 38(6), 1289-1307. <https://doi.org/10.1108/IMR-03-2020-0040>
- Strauss, A. R., & Corbin, J. M. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía.
- The Economist Educational Foundation. (s. f.). *Powering the passionate in education*. <https://economistfoundation.org/>
- The New York Times. (s. f.). *The Learning Network. Teach and learn with The Times: Resources for bringing the world into your classroom*. <https://www.nytimes.com/section/learning>
- Turlea, G., Nepelski, D., de Prato, G., de Panizza, A, Picci, L., Desruelle, P., & Broster, D. (2010). *The 2010 report on R&D in ICT in the European Union*. JRC European Commission. <https://data.europa.eu/doi/10.2791/40202>

- Tyner, K. (2013, 14 y 15 de noviembre). Blended learning: Connecting media analysis and practice. En D. Aranda Juárez & J. Sánchez Navarro (Eds.), *Actas del II congreso internacional educación mediática y competencia digital. Ludoliteracy, creación colectiva y aprendizajes* (p. 51). Editorial UOC.
- USMPTV. (s. f.). *Programas*. Universidad San Martín de Porres. <https://www.usmptv.pe/programas>
- Vázquez-Herrero, J. (2022). Medios nativos digitales de referencia. En R. Salaverría & M. P. Martínez-Costa (Coords.), *Medios nativos digitales en España* (pp. 83-94). Comunicación Social Ediciones y Publicaciones. <https://doi.org/10.52495/c5.emcs.7.p92>
- Yanyshyn, O., Stakhmych, Y., & Romanenko, N. (2023). Russian-Ukrainian war in the context of international media education (based on the materials of The New York Times Learning Network). *European Humanities Studies: State and Society*, 1(1), 121-138. <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2023.1.08>

ANÁLISIS CUALITATIVO DEL CONSUMO INFORMATIVO Y LAS ACTITUDES POLÍTICAS DE JÓVENES EN RELACIÓN CON LA DEMOCRACIA Y LA CIUDADANÍA EN EL SUR DE BOLIVIA

MAG. ROMY JIMENA DURÁN SANDOVAL

<https://orcid.org/0009-0001-6700-1345>

duan.romy@usfx.bo

Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca,
Bolivia

VÍCTOR MANUEL SANDOVAL ORTUSTE

<https://orcid.org/0009-0008-0188-3294>

est.sandoval.victor@usfx.bo

Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca,
Bolivia

STEFANNY ANDREA HERNÁNDEZ VEIZAGA

<https://orcid.org/0009-0005-6466-9891>

est.hernandez.stefanny@usfx.bo

Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca,
Bolivia

AVRIL ESTEFANY VELIZ REJAS

<https://orcid.org/0009-0001-4356-4389>

est.veliz.avril@usfx.bo

Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca,
Bolivia

LIZBETH ALARCÓN TORREZ

<https://orcid.org/0009-0003-0445-7200>

walipolera8@gmail.com

Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca,
Bolivia

Recibido: 30 de septiembre del 2024 / Aceptado: 5 de abril del 2025

doi: <https://doi.org/10.26439/contratexto2025.n43.7437>

RESUMEN. En Bolivia, existen pocos estudios actualizados enfocados en los jóvenes y la información que consumen. Este artículo aporta hallazgos del análisis del consumo informativo y las actitudes políticas actuales de los jóvenes estudiantes de

secundaria pertenecientes a niveles socioeconómicos medios y pobres en la ciudad de Sucre, capital de Bolivia, relacionadas con la democracia, el pluralismo y la ciudadanía. Desde un enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas grupales presenciales en unidades educativas fiscales, de convenio y privadas con un juego de cartas creado por investigadores de la Universidad de Chile. El proceso incluyó la codificación, sistematización inductiva con base en la teoría fundamentada, el análisis temático, el método comparativo constante y el análisis cualitativo. Los resultados evidencian que el consumo informativo de los jóvenes de 16 y 17 años es incidental y centrado en los medios sociales, los cuales prefieren pese a reconocer su falta de credibilidad, así como mantienen su interés por los asuntos públicos y consideran que los medios de comunicación tradicionales no son independientes. Los estudiantes de secundaria apoyan la democracia, desconfían de los gobernantes en Bolivia y demandan acceso equitativo a fuentes laborales. Su actitud crítica es vulnerable ante la invisibilización y la desatención política. La juventud carece de políticas públicas para fomentar una ciudadanía plural y la alfabetización mediática informacional.

PALABRAS CLAVE: consumo informativo / estudiantes de secundaria / democracia / pluralismo / ciudadanía / alfabetización mediática

QUALITATIVE ANALYSIS OF INFORMATIONAL CONSUMPTION AND POLITICAL ATTITUDES OF YOUTH IN RELATION TO DEMOCRACY AND CITIZENSHIP IN SOUTHERN BOLIVIA

ABSTRACT. In Bolivia, there is a scarcity of updated research regarding the information consumption habits of young people. This article presents the findings of an analysis of the informational consumption and the current political attitudes of secondary school students from middle and lower socioeconomic backgrounds in the city of Sucre, the capital of Bolivia, in relation to democracy, pluralism, and citizenship. Using a qualitative approach, in-person group interviews were conducted in public, subsidised, and private schools, employing a card game created by researchers from the University of Chile. The process included coding, inductive systematization based on Grounded Theory, Thematic Analysis, the Constant Comparative Method, and qualitative analysis. The results show that the information consumption of 16- and 17 year-olds is incidental and focused on social media, which they prefer despite recognizing their lack of credibility, as well as maintaining their interest in public affairs and considering that traditional media are not independent. Secondary school students support democracy, distrust Bolivian politicians and rulers, and demand equitable access to job opportunities. Their critical attitude is vulnerable to invisibility and political neglect. Young people face a lack of public policies that support the development of plural citizenship and promote media literacy.

KEYWORDS: information consumption / high school students / democracy / pluralism / citizenship / media literacy

ANÁLISE QUALITATIVA DO CONSUMO INFORMATIVO E DAS ATITUDES POLÍTICAS DOS JOVENS EM RELAÇÃO À DEMOCRACIA E CIDADANIA NO SUL DA BOLÍVIA

SUMO. Na Bolívia, existem poucos estudos atualizados que se concentram nos jovens e nas informações que consomem. Este artigo apresenta descobertas da análise do consumo informativo e das atitudes políticas atuais dos estudantes do ensino médio, pertencentes a níveis socioeconômicos médios e pobres na cidade de Sucre, capital da Bolívia, relacionadas à democracia, ao pluralismo e à cidadania. Com uma abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas grupais presenciais em unidades educativas públicas, conveniadas e privadas, utilizando um jogo de cartas criado por pesquisadores da Universidade do Chile. O processo incluiu codificação, sistematização indutiva com base na Teoria Fundamentada, Análise Temática, Método Comparativo Constante e análise qualitativa. Os resultados evidenciam que o consumo informativo dos jovens de 16 e 17 anos é incidental e centrado nas redes sociais, que preferem a pesar de reconhecerem a sua falta de credibilidade, mantendo o seu interesse pelos assuntos públicos e considerando os meios de comunicação tradicionais como não independentes. Os estudantes do ensino médio apoiam a democracia, desconfiam dos governantes na Bolívia e demandam acesso equitativo a oportunidades de trabalho. Sua atitude crítica é vulnerável à invisibilidade e ao descaso político. A juventude carece de políticas públicas para promover uma cidadania plural e alfabetização midiática informacional.

PALAVRAS-CHAVE: consumo informativo / estudantes do ensino médio / democracia / pluralismo / cidadania / alfabetização midiática

INTRODUCCIÓN

A inicios del siglo XXI, los jóvenes mostraban menor interés en las noticias, particularmente de índole política, y estaban menos informados que sus homólogos de años anteriores (Buckingham, 2000). Una década después, se constató que la población joven no se mantenía alejada de lo que sucedía con las generaciones mayores y que las tecnologías de información y comunicación destacaban como protagonistas, porque permitían (y aún lo hacen) a los nativos digitales —personas nacidas a partir de 1980— construir su realidad en términos de relaciones, subjetividades, ideas, compromisos y acción política de un modo diferente a las personas de mayor edad (Álvaro & Rubio, 2012).

Años más tarde, se identificó que la percepción de los jóvenes sobre la política en Latinoamérica está caracterizada por un desencanto, desconfianza y desinterés originado por la praxis de los políticos. La juventud busca una militancia de base relacionada directamente con su realidad y las posibilidades verdaderas de cambiar el sistema social en el cual se desenvuelven. Un punto clave es la participación político-electoral voluntaria de los jóvenes, se afirma que es poco significativa, ya que muestran poco o ningún interés por elegir autoridades (Ramos-Galarza et al., 2018). En otras palabras, la juventud no ejerce plenamente su ciudadanía.

Lo anterior es relevante, pues la información de calidad proporcionada por los medios de comunicación es un factor clave para la relación entre ciudadanos, instituciones y asuntos públicos y, por ende, para reforzar el sistema democrático (Arriagada et al., 2018). En Latinoamérica, los diversos modelos políticos y económicos dejaron huella negativa tras diversas crisis bancarias, sociales y el estilo de hacer política basada en la demagogia (Barcená, 1997); en Bolivia, la democracia cuenta con uno de los niveles de apoyo más bajos (Latinobarómetro, 2023). En ese contexto, la población joven es un actor central para trabajar temáticas de inclusión, gobernabilidad y medio ambiente; no obstante, han sido afectados por la debilidad estatal y la crisis democrática. Por lo tanto, viven en un clima de desconfianza que los “puede llevar a la apatía política, así como desincentivar su participación en la vida política y social” (Organismo Internacional de la Juventud et al., 2023, p. 13); se trata de una situación de desencanto con lo público que implica un distanciamiento acompañado de una pérdida de confianza en las instituciones políticas (Zuasnabar & Fynn, 2017).

El panorama no es alentador; sin embargo, existe la intención de contribuir a un estudio que permita obtener datos delimitados de la capital de Bolivia, en donde se asuma que estar bien informado es ejercer plena y responsablemente la ciudadanía (Casero-Ripollés, 2012). Por esa razón, resulta pertinente responder a la siguiente pregunta: ¿cuál es el consumo informativo y las actitudes políticas de los jóvenes estudiantes de secundaria de sectores medios y pobres en la ciudad de Sucre, Bolivia, relacionados con la democracia, el pluralismo y la ciudadanía?

Jóvenes y participación política en redes sociales

A la par de los cambios generados por el auge de las tecnologías de información y comunicación, la población joven expone su progresivo alejamiento del consumo de medios de comunicación tradicionales, pero no de la información. La juventud elige los medios sociales que constituyen al espectador como ciudadano y como participante potencial en la esfera pública del debate, pues le ofrece oportunidades para su participación política. Un acercamiento al estado del arte sobre el problema citado muestra ejemplos de ese protagonismo juvenil en estudios realizados en México y Chile, los cuales describen cómo las plataformas digitales son espacios idóneos para la expresión juvenil tanto en lo político como en lo social. En un primer caso, se encuentra el movimiento juvenil #YoSoy132, que nació el 2012 en México y que en una convocatoria autogenerada tomó calles y plazas de las principales urbes de ese país, similar a las protestas de la Primavera Árabe, el movimiento 15-M en España y Occupy Wall Street en Estados Unidos (Rovira, 2014). Otro caso es el de Veracruz, donde identificaron que la participación ciudadana, a través de redes, concentra actividades como búsqueda de personas o mascotas, apoya a la cruz roja, a damnificados, o participa en plataformas como change.org para derogar o apoyar una ley (Aguirre et al, 2016).

Los estudios en Chile (Bacallao-Pino, 2016; Cabalín, 2014; Cárdenas, 2016; Torres & Costa, 2012; Valderrama, 2013) analizan el importante rol de las redes sociales digitales en los movimientos estudiantiles y muestran que, más allá de un posible determinismo tecnológico, representan espacios que permiten a los jóvenes organizarse y rebelarse en contra de la hegemonía de la información de los medios tradicionales. Un ejemplo destacado de participación ciudadana juvenil es Fotolog¹ en 2006, que tuvo un impacto similar a YouTube y Twitter (hoy X) el 2012 en México; ambas redes permitieron hacer más visible los hechos sucedidos, en ambos países, y la organización de los jóvenes (Domínguez et al., 2017).

En Bolivia, un ejemplo para reconocer las redes sociales digitales como integrantes del juego político es descrito por Rocha (2022), quien cita los sucesos de febrero de 2016, cuando los resultados del referendo constitucional constituyeron por primera vez en diez años una derrota electoral para el entonces presidente Evo Morales, "quien a poco tiempo de finalizado el proceso señaló que se había perdido debido a una 'guerra sucia' librada por sectores de la oposición en las redes sociales" (p. 140). Morales, su gobierno y "los actores políticos de uno y otro bando atribuyeron los resultados a las campañas desplegadas en redes sociales" (Ojeda & Peredo, 2020, p. 99). Años después, se analizó un fenómeno similar sobre cómo actuó en los jóvenes la desinformación de los hechos de octubre y noviembre de 2019 que derivaron en el alejamiento de Evo Morales del poder (Ojeda & Peredo, 2020).

1 Es un tipo específico de los llamados blogs o foros de información, opinión, debate o expresión de sentimientos o ideas. Se caracterizan por organizar los contenidos cronológicamente, lo que hace considerarlo un cuaderno de bitácora (Bursset et al., 2009, p. 4).

En Bolivia, existen estudios sobre cultura política con escasas indagaciones referidas a la relación entre jóvenes, su consumo informativo y sus actitudes políticas y democráticas. Por ello, es pertinente investigar esos vínculos en el marco de la democracia representativa boliviana, relevante desde el punto de vista social y educativo. Con ese razonamiento, el objetivo principal del estudio fue analizar el consumo informativo y las actitudes políticas actuales de los jóvenes estudiantes de secundaria de sectores medios y pobres en la ciudad de Sucre, Bolivia, relacionados con la democracia, el pluralismo y la ciudadanía.

MARCO TEÓRICO

Desde 1985, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) define como jóvenes a las personas de entre 15 y 24 años de edad. Por su parte, la Ley 342 del 5 de febrero del 2013 indica que en Bolivia son jóvenes las personas de 14 a 28 años de edad. En esta investigación participaron estudiantes de educación secundaria de 16 y 17 años de edad.

Considerando la información como una fuente que posibilita y garantiza el acceso al debate público y el desarrollo de una conciencia cívica (Casero-Ripollés, 2012), el estudio reconoce la diferencia entre los medios de comunicación tradicionales (la radio, la televisión, los periódicos) y los medios sociales o *social media* (Cuéllar Rivero, 2024), integrados por redes sociales, blogs, prensa digital y plataformas *online* de videos en directo.

Para los fines consiguientes, la democracia se entiende como

el sistema en el cual los gobernantes son electos periódicamente por los electores; el poder se encuentra distribuido entre varios órganos con competencias propias y con equilibrios y controles entre ellos, así como responsabilidades señaladas en la Constitución con el objeto de asegurar los derechos fundamentales que la propia Constitución reconoce directa o indirectamente. (Carpizo, 2007, p. 357)

Por otra parte, el pluralismo valora la crítica, así como respeta y defiende su existencia como el soporte de los estados democráticos (Velásquez, 2008). Aunque no existe uniformidad de definiciones sobre este término, se entiende que reconoce el valor de la diferencia como "un elemento fundamental para promover una esfera pública diversa, que acoja a múltiples voces, actorías y enfoques" (Antezana et al., 2022, p. 13). Es un componente democrático esencial, pues la "intolerancia es inaceptable porque se convierte en odio cultural que reivindica una superioridad cultural alternativa" (Sartori, 2001, p. 33).

En la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (CPE), del 7 de febrero del 2009, parte del artículo 1 indica que "Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país". Otra dimensión es la ciudadanía que en Bolivia consiste en lo siguiente:

1. En concurrir como elector o elegible a la formación y al ejercicio de funciones en los órganos del poder público, y
2. En el derecho a ejercer funciones públicas sin otro requisito que la idoneidad, salvo las excepciones establecidas en la Ley. (CPE, artículo 144, inciso II)

Con la normativa citada, en Bolivia, solo pueden ser ciudadanos todas las personas que sean declaradas y registradas como bolivianas. Ellos podrán ejercer su ciudadanía a partir de los 18 años de edad, cualesquiera que sean sus niveles de instrucción, ocupación o renta.

Bolivia: estratos medios y bajos en el área urbana

Al 2015, según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en el área urbana de Bolivia el estrato medio de ingreso reunía el 62,4 % de hogares (4 659 690); el estrato bajo de ingreso el 30,9 % (2 309 984 hogares); el estrato alto un 6,6 % (499 440 hogares) (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2018). Las cifras de mayor cantidad de hogares pertenecientes a los estratos medio y bajo fueron tomadas en cuenta para la delimitación de los sujetos de estudio, pues resulta significativo en Bolivia, un país donde desde hace ya varios años "la calidad educativa privada es muy superior a la pública, por lo que la educación (definida como un derecho) pasa a ser una mercancía más, agravando las brechas entre pobres y ricos, entre el área urbana y rural" (Ocampo & Foronda, 2009, p. 63). Es una situación que se debe considerar necesariamente.

Población y muestra de estudiantes

Con información del Ministerio de Educación de Bolivia (2024) y de la Dirección Departamental de Educación de Chuquisaca (DDECH), se conoce que la matrícula educativa en Bolivia, para el año de escolaridad 2024, suma alrededor de tres millones de estudiantes (2 936 439). En el departamento de Chuquisaca, alcanza a 144 085, mientras que, en el distrito de Sucre, a 84 994 estudiantes. De ese total, el 44,1 % (37 448) cursa el nivel secundario; el 44,4 % (37 744), el nivel primario; y el 11,5 % (9802), el nivel inicial.

Los datos cuantitativos descritos tienen congruencia con el problema científico y el objetivo central de la indagación. Se considera como población a 5336 jóvenes de sexto secundaria que representan el 6,3 % de los 84 994 estudiantes del distrito de Sucre. La selección consideró a los tres tipos de dependencia en unidades educativas: las fiscales o estatales, que son instituciones gratuitas, financiadas y administradas por el Estado; las de convenio, que no son necesariamente gratuitas, porque son financiadas por privados y el Estado; y las privadas, que son financiadas y administradas por privados y no son gratuitas.

Aplicando la técnica de muestreo no probabilístico por cuotas (Hernández-Ávila & Carpio Escobar, 2019), se entregaron misivas impresas y explicación verbal formal a los directores de las unidades educativas con mayor cantidad de estudiantes en el nivel secundario, ubicadas en el centro y la periferia de la ciudad de Sucre. De un total de dieciocho solicitudes, ocho aceptaron participar de la investigación (tres fiscales, tres privados y dos de convenio); después se retractaron dos (una fiscal y una de convenio, ambas ubicadas en zonas alejadas del centro urbano). Posteriormente, cuidando los criterios de validez, se sumó a la muestra una unidad educativa de convenio situada a 45 minutos del centro de la capital de Bolivia.

La muestra quedó conformada por 56 estudiantes de siete unidades educativas: dos fiscales, dos de convenio y tres privadas²; tres ubicadas en el centro de la ciudad y las demás en zonas alejadas. La selección de los estudiantes estuvo a cargo de los directores y las profesoras guía, quienes identificaron a ocho estudiantes voluntarios de sexto de secundaria en cada unidad educativa para conformar cuatro equipos, cada uno integrado por un hombre³ y una mujer de 16 o 17 años de edad.

METODOLOGÍA CUALITATIVA: UN JUEGO DE CARTAS EXPLORA CRITERIOS JUVENILES

Para concretar el análisis planteado en el objetivo principal, se formularon los siguientes objetivos específicos: identificar las prácticas de búsqueda y consumo de información en el contexto mediático actual de los jóvenes estudiantes de secundaria de sectores medios y pobres en la ciudad de Sucre; examinar la relación entre el consumo informativo y las actitudes políticas y democráticas de los estudiantes secundarios; y conocer los criterios sobre el pluralismo y la ciudadanía de los mismos sujetos de estudio.

La investigación con diseño exploratorio y metodología cualitativa fue orientada por el paradigma del constructivismo social o interpretativismo (Schwandt, 2000). Los 56 jóvenes estudiantes mencionados recibieron actas de consentimiento informado autorizadas previamente por los comités de ética respectivos; ellos y sus padres firmaron esos documentos y otorgaron su aquiescencia voluntaria para participar en el proceso de indagación científica presencial. Fueron reunidos en ambientes de sus propias unidades educativas, organizados en entrevistas grupales diseñadas como grupo focalizado⁴, donde se utilizó un juego de cartas creado por investigadores de la

2 Los inscritos en secundaria de las siete unidades educativas suman 4517 estudiantes (DDECH, 2024).

3 En secundaria existe una baja diferencia entre cantidad de estudiantes matriculados según sexo: las mujeres suman 41 879 (49,3 %) y los hombres suman 43 115 (50,7 %) en el distrito Sucre (Ministerio de Educación, 2024).

4 Merton (1956, como se cita en Canales, 2006, p. 278) indica que el fundamento del grupo focal proviene de las entrevistas focalizadas.

Universidad de Chile (Antezana et al., 2022), cuyo diseño y preguntas fueron adaptados al ámbito boliviano en el juego redeterminado DEMOPLUS Bolivia.

El juego contiene 24 preguntas, organizadas en tres dimensiones: ocho⁵ para democracia, ocho para pluralismo y ocho para ciudadanía, y cartas comodines que pueden ser utilizadas una sola vez en cada dimensión. Las preguntas son de tres tipos: abiertas, alternativas y de desafío. Cada una consideraba un puntaje: No logrado = 0, cuando la respuesta no se relacionaba con la pregunta o el estudiante se quedaba en silencio. Insuficiente = 1, cuando la respuesta aportaba algunos elementos esperados, pero no citaba ideas centrales esperadas para la dimensión. Suficiente = 2, si la respuesta expresaba una reflexión sobre los aspectos centrales esperados de la dimensión (Antezana et al, 2022). En la dimensión democracia, las preguntas abordaron temas electorales, búsqueda de información, medios de comunicación y asuntos democráticos; en pluralismo, se plantearon interrogantes sobre liderazgo, ideas políticas, acceso a información; y, en ciudadanía, se consultó respecto a feminismo, verificación de información, diversidad sexual, migración y aborto.

El trabajo de campo se efectuó entre abril y junio de 2024, inició con visitas previas a las unidades educativas para la presentación del equipo de investigación ante los estudiantes voluntarios, para después en una segunda fecha aplicar el juego DEMOPLUS Bolivia. Resultaron 14 entrevistas grupales con 55⁶ estudiantes (28 mujeres y 27 varones, uno de ellos perteneciente a una unidad educativa fiscal se retiró minutos antes del juego, arguyó que debía cumplir una tarea). Cada entrevista con dos equipos (cada uno integrado por una mujer y un varón) duró entre 90 y 100 minutos, lo que sumó aproximadamente 25 horas de grabación digital en audio y video.

Codificación, sistematización inductiva y análisis cualitativo

La Tabla 1 presenta la muestra del estudio y detalla la codificación destinada a identificar las respuestas de las 14 entrevistas grupales. El primer número del código⁷ corresponde al orden de aplicación de entrevistas, de 1 a 7. Las siguientes dos letras corresponden a la inicial de dependencia de cada unidad educativa. FI si es Fiscal, PR si es privado y CO si es de convenio. La tercera letra es la M o V, como inicial de estudiante mujer o varón.

5 Las reglas del DEMOPLUS Bolivia indican que en cada juego ambos equipos responden a nueve preguntas, tres en cada dimensión, según el sorteo del dado.

6 El tamaño de muestra mínimo recomendado para estudios cualitativos con teoría fundamentada y entrevistas es de veinte a treinta casos (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 385). El estudio supera dicha cantidad con casi el doble.

7 Los códigos son etiquetas asignadas a documentos completos o segmentos de documentos, es decir, párrafos, oraciones o palabras para ayudar a catalogar conceptos clave y preservar el contexto en el que ocurren estos conceptos (Bradley et al., 2007, p. 1761).

Tabla 1

Equipos y estudiantes participantes en las entrevistas grupales con el juego DEMOPLUS Bolivia

Orden de aplicación entrevistas	Dependencia de las unidades educativas	Número de entrevistas	Número de equipos	Mujeres código	Varones código
1	De convenio	2	4	1COM	1COV
2	Privado	2	4	2FIM	2FIV
3	Privado	2	4	3PRM	3PRV
4	Privado	2	4	4PRM	4PRV
5	Fiscal	2	4	5PRM	5PRV
6	Fiscal	2	4	6FIM	6FIV
7	De convenio	2	4	7COM	7COV
	7	14	28	28	27

La Tabla 2 presenta las fases de sistematización de las entrevistas grupales con un procedimiento inductivo (Erickson, 1995) y los pasos seguidos en el análisis cualitativo. Con base en la teoría fundamentada, desde la cual los significados son construidos intersubjetivamente, se elaboró una codificación abierta de datos para identificar y conceptualizar los significados de las respuestas de los estudiantes secundarios. Las comparaciones fueron registradas en tablas Excel con su respectivo código (Charmaz, 2006). Fueron de dos tipos: los códigos abiertos que “conceptualizan el fenómeno a través de la interpretación del analista” y los códigos *in vivo* que son “frases literales que expresan las palabras usadas por los individuos” (San Martín, 2014, pp. 5-6). En el estudio, los códigos abiertos se refieren a los fenómenos o situaciones que abordó el estudio: consumo informativo, democracia, pluralismo y ciudadanía; y los códigos *in vivo* corresponden a las palabras y respuestas de los estudiantes a las preguntas planteadas en el juego de cartas DEMOPLUS Bolivia.

Tabla 2

Sistematización de las entrevistas a partir de las fases de inducción

Fase 1 Conceptualización	Fase 2 Categorización	Fase 3 Organización	Fase 4 Estructuración
Transcripción del audio de las entrevistas grupales focalizadas. Conceptualización y codificación con base en las dimensiones del juego DEMOPLUS Bolivia.	Las respuestas (unidades de análisis) de los estudiantes se agrupan en tres dimensiones: democracia, pluralismo y ciudadanía.	En una matriz de doble entrada, una para cada dimensión, en las columnas se registran las preguntas del juego. En las filas, se anotan las respuestas completas de los estudiantes de sexto de secundaria, mujeres y hombres, según la interrogante que les tocó responder durante el juego.	En tres tablas, se registran resumidas y por separado las respuestas referidas a las dimensiones: democracia, pluralismo y ciudadanía, que son parte de los núcleos temáticos. Los datos fueron examinados y comparados en términos de sus similitudes y diferencias (Charmaz, 2006).

(continúa)

(continuación)

Fase 1 Conceptualización	Fase 2 Categorización	Fase 3 Organización	Fase 4 Estructuración
Las preguntas del juego DEMOPLUS Bolivia son de tres tipos: abiertas, alternativas y de desafío. Incluye el uso de comodines.	Las respuestas se registran en códigos <i>in vivo</i> (San Martín, 2014) para las frases de los estudiantes y los códigos abiertos para los temas de consumo informativo, democracia, pluralismo y ciudadanía.	Se aplica el análisis temático (Braun & Clarke, 2006) para identificar, analizar y reportar, desde un enfoque inductivo, los patrones de significados presentes en las respuestas.	La comparación de las palabras y frases de los estudiantes se repite una y otra vez (análisis temático y MCC) y cuando contienen la misma información se logra la saturación o iteratividad.
En cada juego se obtuvo respuestas a nueve preguntas: tres en democracia, tres en pluralismo y tres en ciudadanía.	Las respuestas se registran con un puntaje diferenciado: suficiente (2), insuficiente (1) y no logrado (0), igual que en Antezana et al. (2022).	El equipo elaboró una tabla resumen con la cantidad de preguntas respondidas y los puntajes para "suficiente", "insuficiente" y "no logrado", obtenidos en las dimensiones democracia, pluralismo y ciudadanía.	Para el análisis cualitativo, los resultados fueron estructurados en: 1) códigos conceptuales; 3) códigos de perspectiva del participante; y 4) códigos de características de los participantes (Bradley et al., 2007).

Nota. Adaptado de "La sistematización y el análisis de los datos cualitativos", por L. González, 1998, *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*, pp. 159-166.

Se cumplieron las etapas del análisis temático propuestas por Sautu (1999): primero, se realizó la lectura y transcripción de las entrevistas; luego, la elaboración de los núcleos temáticos⁸ conforme a las pautas de Corbin (2016). Después, se aplicó el método comparativo constante (Glaser & Strauss, 1999) de forma repetida hasta alcanzar la iteratividad de la información con frases textuales de los estudiantes a modo de ejemplo representativo.

La Tabla 3 muestra la síntesis de los tres tipos de códigos utilizados y los temas identificados en el análisis cualitativo que dan lugar al desglose de los resultados en correspondencia con los objetivos específicos.

8 Los núcleos temáticos se hacen evidentes en las respuestas de los estudiantes y se clasifican en dimensiones.

Tabla 3

Tipos de códigos y aplicaciones para el análisis cualitativo

Tipos de código	Caracterización	Aplicación/ propósito	Estudio de consumo informativo
Códigos/ subcódigos conceptuales (1)	Dominios conceptuales clave y conceptuales dimensiones esenciales de los dominios	Desarrolla taxonomías, útiles en temas y teoría	Consumo informativo, democracia, pluralis- mo, ciudadanía
Códigos de relación (2)	Vínculos entre conceptos códigos/ subcódigos	Genera temas y teoría	
Perspectiva del participante (3)	Vistas direccionales (positiva, nega- tiva o indiferente) de participantes	Genera temas y teoría	Actitud política de estudiantes en las tres dimensiones
Características de los partici- pantes (4)	Características que identifican participantes, como la edad, el género, el tipo de seguro, el estatus socioeconómico, etcétera	Compara con- ceptos clave entre tipos de participantes	Estudiantes mujeres y varones secundarios de unidades edu- cativas fiscales, de convenio y privadas
Códigos de con- figuración (5)	Características que identifican entornos, como la intervención versus no intervención grupo, pago por servicio versus seguro prepago, etcétera	Compara conceptos clave entre tipos de configuraciones	

Nota. De "Qualitative Data Analysis for Health Services Research: Developing Taxonomy, Themes, and Theory", por E. Bradley, L. Curry y K. Devers, 2007, *Health Services Research*, 42(4), p. 1763. La cuarta columna indica los códigos aplicados al estudio.

RESULTADOS

El consumo informativo juvenil es incidental y crítico con las redes sociales

Guiados por los códigos conceptuales de la Tabla 3 (Bradley et al., 2007) y su desglose en el marco teórico, los resultados del análisis cualitativo indican que los jóvenes optan por un consumo informativo relacionado con los intereses propios de su edad y de su capacidad crítica, por eso "prefieren utilizar las redes sociales a todos los efectos" (Sveningsson, 2015, p. 9). Los estudiantes entrevistados no escuchan radio, pero sí leen periódicos a través de los portales digitales y acceden a programas de televisión en canales de WhatsApp, cuentas de TikTok y Facebook. Es decir, los medios de comunicación impresos no son parte de su consumo.

Si bien esa elección está reportada por diversas investigaciones (Álvaro & Rubio, Antezana et al., 2022; 2012; Barredo et al., 2016; Casero-Ripollés, 2012; Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social, 2023; Dominguez et al., 2017; Fuentes, 2023; García Jiménez et al., 2018; Guardia Crespo, 2023; Lazcano-Peña et al., 2023;

Valdez-Lopez et al., 2022), durante las entrevistas grupales en Sucre, los jóvenes expresaron su interés por asuntos públicos y políticos, siempre desde su búsqueda y acceso a través de internet y redes sociales como TikTok, YouTube, WhatsApp, Instagram y Facebook. Ellos ponderaron la información sobre asuntos locales y expresaron no sentirse bien informados con las noticias del ámbito nacional.

El código perspectiva del participante (Bradley et al., 2007) da cuenta que el escaso consumo de información de los estudiantes está relacionado con cuestiones democráticas o de pluralismo, es el efecto del consumo incidental de noticias. Ocurre con el "uso habitual de un determinado medio, canal o contenido" (Valeriani & Vaccari, 2016) y reciben información sin haberla buscado. Ocurre también cuando los jóvenes acceden o revisan redes sociales o algún medio de comunicación tradicional con temas de su preferencia. A la pregunta ¿qué medios usas para informarte?, muchos respondieron como en el siguiente ejemplo: "Somos jóvenes y estamos en el mundo del internet, tengo mi celular de forma inseparable, navegando en las redes sociales, donde encuentro mucha información" (varón, sexto de secundaria, fiscal, 2024).

Desde su experiencia en consumo informativo, critican a los medios de comunicación tradicionales y a las redes sociales; les reclaman independencia y cuestionan su credibilidad: "Si bien hay noticieros que están muy influenciados por el gobierno hay algunos que no tanto, pero de una forma u otra siempre van a resultar influenciados porque necesitan dinero, necesitan ganar sus recursos" (mujer, sexto de secundaria, fiscal, 2024); "Cada vez que veo noticias simplemente siento un gran vacío, porque es lo mismo, noticias que no tienen sentido" (mujer, sexto de secundaria, fiscal, 2024); "Todos aparecen, pero de una manera estereotipada y de acuerdo a lo que le conviene al medio de comunicación" (mujer, sexto de secundaria, privada, 2024); "Son amarillistas, exagerados y dependientes del control gubernamental" (varón, sexto de secundaria, fiscal, 2024).

Los jóvenes de las diferentes unidades educativas coinciden y aseguran que solo ven noticieros por encargo de sus profesores para buscar datos de tareas o exámenes. Sus aseveraciones se confirmaron cuando mostraron su historial de búsquedas en su celular; la revisión estaba contenida en una de las preguntas del juego de cartas, en la dimensión democracia.

El código características⁹ de los participantes se concentró en la edad y la unidad educativa (fiscal, de convenio o privada) donde estudian los entrevistados. Sin mayor diferencia que la precisión en sus palabras, los jóvenes coincidieron al caracterizar a las redes sociales como no confiables y peligrosas. Los estudiantes no tienen el hábito de verificar las fuentes informativas, pretenden un medio de comunicación adaptado

9 Queda pendiente para un estudio posterior la comparación entre las alocuciones de mujeres y varones.

al mundo digital actual, accesible para todos desde sus celulares, con información independiente, breve, variada y divertida, sin el control del gobierno, que sea imparcial, transparente y tenga la innovación que les gusta.

En el análisis de los metadatos (Braun & Clarke, 2006), los varones y mujeres señalaron a las redes sociales digitales como preferidas para constituirse en medios de comunicación ideales, inclusive piensan que deberían asignarles un presupuesto estatal para cumplir una labor informativa completa; dijeron que un canal en YouTube sería lo más aconsejable. Durante las entrevistas, ninguno de los estudiantes tomó en cuenta que en Bolivia aún existen lugares donde no llega la señal de internet.

Los jóvenes apoyan la democracia, pero desconfían de los gobernantes

El consumo informativo y su relación con las actitudes políticas y democráticas de los jóvenes expone una alta desconfianza en el gobierno boliviano y en la política partidaria. El dato coincide con el informe de Naciones Unidas en 2023 para los países latinoamericanos; los entrevistados incorporan otra condición: acceso equitativo a oportunidades laborales.

Los estudiantes de 16 y 17 años no creen en los gobernantes porque no son capaces de responder a sus preocupaciones juveniles; sin embargo, a pesar de su desencanto por la política no eligen regímenes autocráticos. Al contrario, apoyan la democracia electoral y la democracia liberal, la primera entendida como el derecho al sufragio y el respeto a los resultados, y la segunda en relación con la independencia de poderes del Estado.

De los códigos conceptuales (Bradley et al., 2007), referidos a la juventud y su relación con la democracia, los estudiantes entrevistados hacen énfasis en el derecho al voto y en la posibilidad de exigir transparencia en el uso de fondos públicos que administra el Gobierno a nombre de los electores: "La participación en el sistema democrático se basa totalmente en el voto" (varón, sexto de secundaria, privada, 2024); "Descentralizar el poder para que así un poder no abuse del otro, así se defiende la democracia y no hay un poder absoluto" (varón, sexto de secundaria, privada, 2024).

Desde la perspectiva del participante (Bradley et al., 2007), entre los jóvenes surgió una condición democrática adicional: acceso equitativo al trabajo con igualdad en la participación política. La postura fue apoyada mientras criticaban la vulneración de los derechos humanos y la falta de fuentes laborales; además, exigían respeto a la independencia de poderes. Para ello, citaban como ejemplo lo sucedido en octubre del 2019 en Bolivia, cuando la polémica por el presunto fraude o el presunto golpe de Estado se hizo viral en medios de comunicación tradicionales y en redes sociales con discursos de opositores y gobernantes. Con esa alusión, se entiende que la memoria de estos jóvenes recupera la acción de su mismo grupo etario, que tienen incidencia en procesos culturales y también políticos. Así, Guardia Crespo (2023) afirmó: "En Bolivia,

los jóvenes han asumido un rol político fundamental, antes y durante los conflictos del 2019, cuando el entonces presidente Evo Morales renunció ante una fuerte presión ciudadana que bloqueó el país por la acción, especialmente de jóvenes" (p. 71).

Por su parte, los estudiantes mencionaron: "Para nosotros debería ser un país donde pueda haber una libre expresión, igualdad para todos" (mujer, sexto de secundaria, fiscal, 2024); "Que el Gobierno sepa escuchar a la gente, por lo general las autoridades no logran tener ese impacto bueno en la ciudadanía y debería de ser, para saber las dificultades que tienen y demás cosas" (mujer, sexto de secundaria, fiscal, 2024). Además, se mencionó lo siguiente:

Se puede decir que tenemos nuestras libertades y derechos, pero a veces son vulneradas por las mismas autoridades que te dan justamente esa libertad. Eso es un poco frustrante a veces, porque tú como persona puedes estar haciendo todo bien, pero por culpa de alguna autoridad que está abusando de su poder puedes acabar mal. (Varón, sexto de secundaria, fiscal, 2024)

A partir de esas y muchas otras frases similares, se deduce el apoyo de los jóvenes a la democracia y la exigencia a los gobernantes para que el Estado boliviano garantice la seguridad de sus habitantes, por ejemplo, con el uso de la fuerza policial en el control del orden establecido. Desde sus vivencias propias y la información obtenida de las redes sociales, demandan que ese control respete la libertad de expresión y la seguridad de las personas.

Desde las características de los participantes (Bradley et al., 2007), los jóvenes de unidades educativas fiscales, de convenio y privadas describen a su modo su apego a la democracia. No pertenecen a organizaciones donde puedan participar activamente y están aislados de la información institucional, la mayoría desconoce varios procesos de transformación social y política. Cuando se les preguntó ¿dónde buscarían información antes de emitir su voto?, todos dijeron que recurrirían a sus padres, a sus familiares y a las redes sociales, en ese orden:

Ellos ya han votado varias veces y esta [elección del 2025] va a ser mi primera vez. Y, luego también me basaría más que todo en las redes sociales buscando información de los candidatos, curiosidades sobre cada candidato y así poder tomar una buena decisión. (Varón, sexto de secundaria, privada, 2024)

Con esta referencia y otras similares existe la hipótesis de que en las futuras elecciones sus votos sean destinados al partido político o candidato que apoyan sus padres o familiares, pues ellos son su principal fuente de información confiable.

Exigen visibilización juvenil ante la desinformación y desatención política

Respecto a los criterios sobre pluralismo y ciudadanía, los estudiantes de secundaria coinciden con el desasosiego identificado en otros estudios. Por ejemplo, la juventud

en La Paz y El Alto, ciudades ubicadas en el eje troncal de Bolivia, considera mayoritariamente (71 % de 375 encuestados) que ningún partido defiende sus intereses. La apatía juvenil, la indiferencia y la desconfianza se repiten, siete de cada diez jóvenes universitarios expresaron insatisfacción con el funcionamiento de la democracia en Bolivia (Fundación Konrad Adenauer Stiftung, 2024).

En este caso, el concepto (Bradley et al., 2007) se concentra en la invisibilización de la juventud en asuntos de interés público. Los estudiantes de secundaria en Sucre, al sur de Bolivia, perciben una situación similar a la citada, los tomadores de decisiones no los consideran, tampoco los medios de comunicación: "Por lo general, nos ven como si no fuéramos tan maduros, pero yo creo que tenemos muchas buenas ideas, estamos muy frescos para mejorar Bolivia" (varón, sexto de secundaria, privada, 2024).

A pesar de su minoría de edad y no contar con la condición de ciudadanos reconocida por la carta magna boliviana, los jóvenes demandan la atención del Gobierno y de los medios, que en ningún caso consultan sus criterios. Por ello, expresan su malestar ante la práctica habitual de entrevistar solo a las autoridades o dirigentes, pero no a los jóvenes: "Que nos escuchen a los jóvenes, queremos información sobre el desarrollo de Bolivia, con datos acertados sobre cómo estamos creciendo, sobre el verdadero desarrollo que está teniendo nuestro país" (mujer, sexto de secundaria, fiscal, 2024).

La perspectiva (Bradley et al., 2007) juvenil está enfocada en diferenciar el consumo informativo de su generación, que es muy diferente a la de los adultos; los entrevistados proponen replantear los formatos de los mensajes para atraer a los jóvenes, sin perder de vista sus preferencias. Empero, en contra de sus buenas intenciones, aparecen otras inseguridades cuando expresan desconfianza y desventaja informativa ante los riesgos de la desinformación, estafas y noticias falsas. Ello compromete la posibilidad de actuar en su propia defensa y no denunciar a los responsables: "Siempre hay cosas que las personas poderosas ocultan, ya sea de sitios confiables o muy peligrosos, a tal punto que pone en riesgo tu información y tu vida personal" (varón, sexto de secundaria, privada, 2024); "Por más que pudiera o quisiera hacerlo, la denuncia no va a llegar a nada. Al final, voy a terminar tal vez perdiendo, no se va a hacer nada" (varón, sexto de secundaria, convenio, 2024); "Siendo nosotros menores de edad no estamos con las condiciones para realizar una denuncia" (mujer, sexto de secundaria, convenio, 2024).

La impotencia expresada en sus respuestas invalida nuevamente su probable participación en debates de la cosa pública. Los estudiantes secundarios apoyan la libertad de expresión, pero no la pueden ejercer a plenitud, y su malestar se profundiza al saber que deben prepararse para el siguiente año (2025) votar por un sistema democrático que los invisibiliza. Incluso, ellos carecen de fortalezas para enfrentar la desinformación y manipulación mediática.

Al describir los resultados correspondientes al tercer objetivo específico, de acuerdo con la característica de los participantes (Bradley et al., 2007), sobresalió la diferencia entre los criterios de estudiantes de unidades educativas fiscales, de convenio y privadas. En la comparación y deliberación sobre conceptos de pluralismo y temas de migración, aborto, feminismo, violencia sexual y diversidades sexuales, las expresiones de los estudiantes de unidades educativas fiscales y de convenio fueron conservadoras y tímidas; en cambio, los de unidades educativas privadas dieron respuestas argumentadas en tono liberal.

Son los partidos políticos que lavan el cerebro a la gente que no está adecuadamente educada, realmente preparada para tener un voto o una voz. Nosotros tenemos educación, tenemos todo y varias otras personas también lo tienen, pero siempre son influenciadas por alguien. (Mujer, sexto de secundaria, privada, 2024)

Religiosamente hablando, eso [las relaciones sexuales] debería realizarse en el matrimonio, o sea, Dios ha creado eso para que se pueda crear a un nuevo ser vivo. Yo digo que debería hacerse en el matrimonio, de conservarse virgen podría decirse hasta ese momento, no dejar que toquen tu cuerpo otras personas, porque tu cuerpo es un templo. (Varón, sexto de secundaria, convenio, 2024)

Mi papá es muy abierto porque él sabe, tiene conocimiento, él fue joven también, pero es muy cerrado en cuanto a este tema. A mí y a mis hermanos también nos inculcó el valor de que las relaciones sexuales se dan después del matrimonio, nosotros estamos criados bajo ese concepto. (Mujer, sexto de secundaria, fiscal, 2024).

Esas y otras frases puntuales de los sujetos de estudio permiten corroborar la pluralidad educativa, religiosa y cultural de jóvenes bolivianos. Ellos piensan diferente y viven en condiciones sociales y económicas distintas; sus respuestas exponen su realidad en la ciudad de Sucre, capital de Bolivia.

DISCUSIÓN

El estudio obtuvo datos situados sobre el consumo informativo juvenil y las actitudes políticas actuales de estudiantes de secundaria, pertenecientes a sectores medios y pobres en la ciudad de Sucre, Bolivia, y su relación con la democracia, el pluralismo y la ciudadanía. Un primer hallazgo del estudio es que el interés de los jóvenes hacia el consumo de noticias no está disminuyendo, lo que se está produciendo es un cambio generacional en su patrón de consumo (Parratt, 2010), con innovaciones que modifican, entre otros aspectos, su forma de vida en democracia. Otra evidencia es que cuando les interesa ampliar la información obtenida en redes sociales preguntan a sus padres o familiares.

La juventud busca y accede a la información que le interesa de acuerdo con sus necesidades y particularidades personales. Su consumo informativo digital es alto y está concentrado en los medios sociales (redes sociales, sitios web, plataformas digitales).

Otro aporte da cuenta que la edad de los jóvenes no es una variable que define el apego o desafección por la democracia, sino que depende en gran medida de la comunicación y la información que les transmiten. Los estudiantes cuestionan la democracia porque los gobernantes no los toman en cuenta y los invisibilizan; esa situación promueve que ellos no se interesen por asuntos políticos. Tampoco tienen fuentes informativas que les posibiliten y garanticen el acceso al debate público y el desarrollo de una conciencia cívica.

El estudio devela que sus actitudes políticas en torno a la democracia no son las mejores, porque las expresiones de frustración de los jóvenes estudiantes entrevistados demuestran otro efecto de la inequidad social y de las brechas económicas vigentes en Bolivia. La situación es crítica y coincide con la desilusión juvenil reportada por Naciones Unidas en 2023, respecto a la falta de mecanismos de apoyo que involucren a los jóvenes en la toma de decisiones a todos los niveles. Los jóvenes entrevistados defienden su derecho al voto y a la libertad de expresión; critican la desatención del gobierno hacia su grupo etario.

Los jóvenes no tienen líderes políticos o de grupo identificados, sus fuentes de información confiable se concentran en su familia y parientes cercanos. Este hallazgo es relevante ante todo porque los estudiantes no están integrados en organizaciones deportivas, artísticas u otras; es decir, no participan de actividades que promuevan el ejercicio de sus derechos humanos y ciudadanos.

CONCLUSIONES

Los resultados y análisis del estudio demuestran que, en Sucre, capital de Bolivia, la ausencia de formación y fomento de la educación en consumo de medios de comunicación genera una profunda brecha. Además, perjudica el fortalecimiento del análisis crítico de los estudiantes que requieren incluir procesos de educomunicación para el uso competente de la tecnología digital y los medios sociales que ellos utilizan diariamente.

Ante la ausencia de diagnósticos actualizados (pospandemia por COVID-19) y situados, el estudio describe una población joven con ejercicio ciudadano vulnerable. Los estudiantes de secundaria ponderan su derecho a participar en elecciones y requieren acceder a espacios de deliberación internos sobre temas que les preocupan individualmente y otros de interés público. En Bolivia, la revisión de la literatura devela que la alfabetización mediática informacional, promovida por la UNESCO, carece de una política pública; no forma parte de los contenidos en las unidades educativas, lo que representa un desafío latente que podría ser destinado a beneficio de los estudiantes de secundaria.

El juego de cartas DEMOPLUS Bolivia (ver Figura 1), instrumento diseñado y creado por investigadores de la Universidad de Chile (Antezana et al., 2022), permitió un acercamiento singular y efectivo con los nativos digitales. La réplica de esa metodología innovadora posibilitó el acercamiento, comprensión y conocimiento entre los investigadores y los sujetos de estudio.

Figura 1

Juego DEMOPLUS Bolivia



CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORES

Conceptualización, R. D.; metodología, R. D., V. S., S. H., A. V., L. A.; análisis formal, R. D., V. S., S. H., A. V., L. A.; escritura, R. D.; revisión y edición, R. D.; visualización, R. D.; A. V.; S. H.; supervisión, R. D.; administración del proyecto, R. D.

REFERENCIAS

- Aguirre, P., Casco, J., & Zavariz, A. (2016). Redes sociales de comunicación: del entretenimiento al activismo social. En *Memorias XIII Congreso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación. Grupo temático 19: comunicación digital, redes y procesos* (pp. 319-324). Universidad Autónoma Metropolitana. <https://alaic2016.cua.uam.mx/documentos/memorias/GT19.pdf>
- Álvaro, A., & Rubio, R. (2012). *Las TIC en la participación política de los jóvenes*. Instituto de la Juventud. https://www.injuve.es/sites/default/files/tic_participacionpolitica.pdf

- Antezana, L., Cabalín, C., Andrada, P., Lagos, C., & López, P. (2022). *Jóvenes e información: doble click. Democracia, pluralismo y ciudadanía en jóvenes (Chile)*. Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo. <https://uchile.cl/publicaciones/183058/jovenes-e-informacion-doble-click>
- Arriagada, A., Portales, J., & Délano, M. (2018). ¿El que pone la plata, pone la música? Una mirada al pluralismo informativo en Chile. Desde las audiencias y el contenido de los medios. En N. del Valle (Coord.), *Transformaciones de la esfera pública en el Chile neoliberal* (pp. 143-168). RIL Editores.
- Bacallao-Pino, L. M. (2016). Redes sociales, acción colectiva y elecciones: los usos de Facebook por el movimiento estudiantil chileno durante la campaña electoral de 2013. *Palabra Clave*, 19(3), 810-837. <https://doi.org/10.5294/pacla.2016.19.3.6>
- Barcená, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía: introducción a la educación política*. Paidós. <https://doi.org/10.15581/009.31.31120>
- Barredo, D., Arcila Calderón, C., & Barbosa, E. (2016). El perfil de los usuarios de Twitter más influyentes en Ecuador y la influencia del mensaje en la captación de seguidores. *Observatorio (OBS*)*, 10(4), 219-230. <https://doi.org/10.15847/obsOBS10420161004>
- Bradley, E., Curry, L., & Devers, K. (2007). Qualitative data analysis for health services research: developing taxonomy, themes, and theory. *Health Services Research*, 42(4), 1758-1772. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6773.2006.00684.x>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Uso del análisis temático en psicología. *Investigación Cualitativa en Psicología*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buckingham, D. (2000). *The making of citizens. Young people, news and politics*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203132272>
- Burset, S., Bosch, E., & Sánchez, L. (2009). *El Fotolog como herramienta de aprendizaje para los futuros maestros*. Universidad de Girona. <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/1797?show=full>
- Cabalín, C. (2014). Estudiantes conectados y movilizados: el uso de Facebook en las protestas estudiantiles en Chile. *Comunicar*, 22(43), 25-33. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-02>
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Lom Ediciones.
- Cárdenas, C. (2016). El movimiento estudiantil chileno (2006-2016) y el uso de la web social. Nuevos repertorios de acción e interacción comunicativa. *Última Década*, 45, 93-116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5975476>

- Carpizo, J. (2007). Concepto de democracia y sistema de gobierno en América Latina. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 40(119), 325-384. <https://doi.org/10.22201/ijj.24484873e.2007.119.3918>
- Casero-Ripollés, A. (2012). Más allá de los diarios: el consumo de noticias de los jóvenes en la era digital. *Comunicar*, 20(39), 151-158. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-03-05>
- Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social. (2023). *Encuesta de consumos culturales en tres áreas metropolitanas de Bolivia*. Datación. <https://drive.google.com/file/d/1NK5caCxSyGt9KRcZvETG7YDImh7wyx19/view>
- Charmaz, K. (2006) *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. Sage Publications. http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Charmaz_2006.pdf
- Constitución Política del Estado [CPE]. Art. 1. 7 de febrero del 2009 (Bolivia).
- Constitución Política del Estado [CPE]. Art. 144. 7 de febrero del 2009 (Bolivia).
- Corbin, J. (2016). La investigación en la teoría fundamentada como medio para generar conocimiento profesional. En S. Bénard (Coord.), *La teoría fundamentada: una metodología cualitativa* (pp. 13-54). Universidad Autónoma de Aguas Calientes. https://editorial.uaa.mx/docs/ve_teoría_fundamentada.pdf
- Cuéllar Rivero, R. (2024). El papel de los medios de comunicación en contextos de polarización afectiva: Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Española de Ciencia Política*, (64), 179-201. <https://doi.org/10.21308/recp.64.07>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). *Manual de investigación cualitativa* (M. Perrone, Trad.). Sage. https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/manual_investigacion_cualitativa.pdf
- Domínguez, F., López, R., & Ortiz-Henderson, G. (2017). Redes sociales digitales y participación política de jóvenes universitarios de México y Chile. Una revisión de estudios. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 14(26), 86-95. <http://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/408/411>
- Erickson, F. (1995). Microanálisis etnográfico. En SL McKay y NH Hornberger (Eds.), *Sociolingüística y enseñanza de lenguas* (pp. 283-306). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511551185.013>
- Fundación Konrad Adenauer Stiftung. (2024). *Percepción democrática en jóvenes La Paz y El Alto*. <https://www.kas.de/documents/288373/288422/Revista+Encuestas-ARU.pdf/a72bc47d-f605-1233-dc1a-d45b52d2df51?version=1.0&t=1710943246583>

- García Jiménez, A., Tur-Viñes, V., & Pastor Ruiz, Y. (2018). Consumo mediático de adolescentes y jóvenes. Noticias, contenidos audiovisuales y medición de audiencias. *Icono 14*, 16(1), 22-46. <https://doi.org/10.7195/ri14.v16i1.1101>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1999). *Discovery of grounded theory. Strategies for qualitative Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203793206>
- González, L. (1998). La sistematización y el análisis de los datos cualitativos. En R. Mejía & S. Sandoval (Coords.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica* (pp. 155-174). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Guardia Crespo, M. (2023). Jóvenes hiperconectados: producción y consumo de contenidos en el entorno comunicacional contemporáneo. *Punto Cero*, 29(47), 66-80. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rpc/v28n47/2224-8838-rpc-28-47-66.pdf>
- Hernández-Ávila, C., & Carpio Escobar, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Alerta*, 2(1), 75-79. <https://camjol.info/index.php/alerta/article/view/7535>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill; Interamericana Editores.
- Lazcano-Peña, D., Bustamante, G., Lagos, C., & Cabalín, C. (2023). "Me enteré por Instagram". Consumo y competencias mediáticas de jóvenes de sectores populares y medios en Chile. *Contratexto*, (40), 237-256. <https://doi.org/10.26439/contratexto2023.n40.6393>
- Ministerio de Educación de Bolivia. (2024, 7 de junio). *Reportes*. <https://reportes.sie.gob.bo/reporteestadistico/>
- Molina, O. (2016). *Bolivia: más allá de la desigualdad en la distribución del ingreso*. Fundación Friedrich Ebert. <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/bolivien/12671.pdf>
- Ocampo, M., & Foronda C. (2009). Retornos de la educación pública y privada: inferencia asintótica y *bootstrap* en medidas de desigualdad. *Revista Investigación & Desarrollo*, 1(8), 44-64. <https://doi.org/10.23881/idupbo.008.1-3e>
- Ojeda, A., & Peredo, V. (2020). Convergencia entre desinformación política y social en el conflicto electoral de 2019 en Bolivia. *Revista Temas Sociales*, (46), 98-126. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29152020000100005
- Organización de las Naciones Unidas. (2023). *Informe de políticas de nuestra agenda común 3. Participación significativa de los jóvenes en los procesos decisorios y de elaboración de políticas*. <https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/our-common-agenda-policy-brief-youth-engagement-es.pdf>

- Organismo Internacional de Juventud, Banco de Desarrollo de América Latina y el Caribe & Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2023). *Gobernabilidad y juventudes en América Latina y el Caribe* (Serie Desafíos, Cuadernillo 2). https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2024-04/es_oij_dg_cuadernillo2_desafios_juventud_1.pdf
- Parratt, S. (2010). Consumo de medios de comunicación y actitudes hacia la prensa por parte de los universitarios. *Zer*, 15(28), 133-149. <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/Zer/article/view/2354/1954>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2018). *Movilidad socioeconómica y consumo en Bolivia. Patrones de consumo en sectores emergentes*. <https://www.cis.gob.bo/index.php/producto/movilidad-socioeconomica-y-consumo-en-bolivia/>
- Ramos-Galarza, C., Apolo-Buenaño, D., & Jadán-Guerrero, J. (2018). Jóvenes y política: una revisión de estudios desde Latinoamérica. *Observatorio (OBS*)*, 12(1), 169-182. <https://doi.org/10.15847/obsOBS12120181162>
- Rocha, V. (2022). Comunicación gubernamental en Bolivia, 2016-2020: la política en la calle aplasta la distracción comunicativa. En O. Rincón, C. Uribe, M. Ponce & A. González (Eds.), *(No) es la comunicación, es la política* (pp. 135-152). Fundación FriedrichEbert. <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/la-comunicacion/19453.pdf>
- Rovira, G. (2014). El #YoSoy132 mexicano: la aparición (inesperada) de una red activista. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, (105), 47-66. <https://www.redalyc.org/pdf/6957/695776923003.pdf>
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 104-122. <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v16n1/v16n1a8.pdf>
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica, pluralismo, multiculturalismo y extranjeros* (M. Ruiz, Trad.). Taurus. <https://www.hugoperezdiart.com.ar/sigloXXI-cl2012/sartori-2001-1.pdf>
- Sautu, R., (1999). *El método biográfico: la reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Belgrano.
- Sveningsson, M. (2015). "It's Only a Pastime, Really": Young People's Experiences of Social Media as a Source of News about Public Affairs. *Social Media + Society*, 1(2). <https://doi.org/10.1177/2056305115604855>
- Torres, R., & Costa, P. (2012). Uso e impacto de las redes sociales de Internet sobre las movilizaciones juveniles en Chile: ¿Hacia nuevas formas de organización

colectiva? En M. P. Souza, P. Cabello & C. del Valle (Eds.), *Medios, edades y culturas* (pp. 117-138). Universidad de La Frontera.

- Valderrama, L. (2013). Jóvenes, ciudadanía y tecnologías de información y comunicación. El movimiento estudiantil chileno. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 123-135. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130717011954/RevistaLatinoamericanaVol.11N.1.pdf>
- Valdez, O., Romero, L., & Hernando Gómez Á. (2022). Competencia mediática de los/as jóvenes bolivianos/as frente a la manipulación informativa de los medios audiovisuales. *Revista Prisma Social*, (39), 74-94. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4861>
- Valeriani, A., & Vaccari, C. (2016). Accidental exposure to politics on social media as online participation equalizer in Germany, Italy, and the United Kingdom. *New Media & Society*, 18(9), 1857-1874. <https://doi.org/10.1177/1461444815616223>
- Velásquez, J. (2008). *El pluralismo en la Constitución de 1991. Análisis de las sentencias de la Corte Constitucional 1992-1993*. Instituto Tecnológico Metropolitano.
- Zuasnabar, I., & Fynn, I. (2017). ¿Qué sienten los jóvenes latinoamericanos sobre la política? *Diálogo Político*, 32(1), 28-39. <https://s3.us-east-2.amazonaws.com/dialogo-politico/pdf/DP-MARZO2017.pdf>

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN MEDIÁTICA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE COMUNICADORES: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA EXPLORATORIA

MAG. CARLOS RIVADENEYRA-OLCESE
<https://orcid.org/0000-0002-2159-9732>
carlos.rivadeneyra@upch.pe
Universidad Peruana Cayetano Heredia

DRA. OLGA BARDALES-MENDOZA
<https://orcid.org/0000-0001-7442-4859>
olga.bardales.m@upch.pe
Universidad Peruana Cayetano Heredia

Recibido: 27 de octubre del 2024 / Aceptado: 18 de marzo del 2025
doi: <https://doi.org/10.26439/contratexto2025.n43.7506>

RESUMEN. La mayoría de los estudios sobre educación, alfabetización y competencia mediáticas se centra en la educación básica y en la formación de docentes. En ese panorama, la formación universitaria de comunicadores no ha logrado la atención que consideramos debe tener. Por ello, en este artículo se presentan los resultados de una revisión sistemática exploratoria, siguiendo el modelo PRISMA ScR, de 55 artículos publicados en cinco bases de datos de referencia científica que presentan estudios empíricos sobre la educación mediática en la carrera universitaria de comunicación. Los resultados muestran que, desde el 2019, ha aumentado el interés en esta materia, que la mayor cantidad de trabajo científico se ha publicado en inglés, que cerca de la mitad presenta un marco teórico sobre temas afines a la educación mediática y que las metodologías cuantitativas priman en el diseño de los estudios, cuya herramienta principal fue la encuesta. Finalmente, a partir del análisis de los objetos de estudio de la literatura revisada, se organiza una propuesta de ocho áreas de interés.

PALABRAS CLAVE: educación mediática / estudiantes universitarios / competencia mediática / formación de comunicadores / alfabetización mediática

STUDIES ON MEDIA EDUCATION IN UNIVERSITY TRAINING OF COMMUNICATORS: A SCOPING REVIEW

Most studies on media education, literacy and competence focus on basic education and teacher training; in this context, university training for communicators has not

received the attention we believe it should have. Therefore, this article presents the results of a systematic exploratory review, following the PRISMA ScR model, of 55 articles published in five scientific reference databases that present empirical studies on media education in university communication courses. The results show that, since 2019, there has been an increase in interest in this subject, that the largest amount of scientific work has been published in English, that nearly half of it presents a theoretical framework on topics related to media education, that quantitative methodologies prevail in the design of studies with the survey as the main tool. Finally, based on the analysis of the objects of study of the reviewed literature, a proposal of eight areas of interest is organized.

KEYWORDS: media education / university students / media competence / training of communicators / media literacy

ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO PARA A MÍDIA NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE COMUNICADORES: REVISÃO DE ESCOPO

RESUMO. A maioria dos estudos sobre educação, alfabetização e alfabetização midiática concentra-se na educação básica e na formação de professores; neste panorama, a formação universitária de comunicadores não tem alcançado a atenção que consideramos que deveria ter. Portanto, este artigo apresenta os resultados de uma revisão sistemática exploratória, seguindo o modelo PRISMA ScR, de 55 artigos publicados em cinco bases de dados de referência científica que apresentam estudos empíricos sobre educação midiática em cursos universitários de comunicação. Os resultados mostram que, desde 2019, tem havido um aumento do interesse por esta temática, que a maior quantidade de trabalhos científicos foi publicada em inglês, que cerca de metade apresenta um enquadramento teórico sobre temas relacionados com a educação para os media, que prevalecem as metodologias quantitativas no desenho de estudos tendo a pesquisa como ferramenta principal. Por fim, com base na análise dos objetos de estudo da literatura revisada, organiza-se uma proposta de oito áreas de interesse.

PALAVRAS-CHAVE: educação mediática / estudantes universitários / competência mediática / formação de comunicadores / literacia mediática

INTRODUCCIÓN

La educación mediática es el proceso formativo que brinda la capacidad de codificar y decodificar símbolos, y sintetizar y analizar mensajes transmitidos por medios electrónicos o digitales para que las personas se desenvuelvan como pensadores y creadores críticos, comunicadores eficaces y ciudadanos activos en su relación con dichos medios de comunicación (National Association for Media Literacy Education, s. f.). En otras palabras, para que las personas logren una alfabetización mediática. Este proceso resulta complejo, pues establece una relación simbiótica (Lee & So, 2014) entre la educación y los medios de comunicación que están en permanente evolución.

El acelerado desarrollo tecnológico y el creciente consumo de medios de comunicación de las últimas décadas ha impactado sobremedida en la sociedad y ha generado una infoxicación digitovisual, vinculada a conductas adictivas y disruptivas. Esta situación expone la necesidad de una alfabetización mediática que permita a las personas interactuar de forma crítica y responsable en sociedad (Aguaded et al., 2018).

Para Fedorov (2011) la importancia de la educación mediática radica en que "forma parte del derecho fundamental universal a la libertad de expresión de toda persona, así como del derecho a la información y cumple con su función de construcción y conservación de la democracia" (p. 8). La competencia mediática debe ser entendida como el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes que garantiza la eficacia profesional, y que potencia la excelencia del ciudadano con un claro compromiso social y cultural (Ferrés & Piscitelli, 2012).

El problema de las *fake news* aumentó durante la pandemia de COVID-19 (Barcelos et al., 2021) y generó desconfianza ciudadana con respecto a los contenidos de los medios de comunicación (Pérez-Escoda, 2022). Para Waisbord (2022) "lo que superficialmente parece una epidemia de 'mala información' refleja situaciones estructurales y dinámicas sociopolíticas complejas" (p. 33), por lo que es notoria la necesidad de lograr una mejor educación mediática en la población.

Y es razonable pensar que, como formadoras de futuros ciudadanos y, sobre todo, de profesionales de la comunicación, las facultades de comunicación tienen una responsabilidad especial en esta tarea. La desinformación se ha convertido en una segunda pandemia que ha contaminado el discurso público y político y que genera inseguridad, miedo y dificulta la necesaria cohesión social. (Sádaba Chalezquer et al., 2022, p. 219)

Este trabajo busca aproximarse a estudios realizados y publicados sobre la educación mediática en la formación de comunicadores. Por eso, se ha propuesto una revisión sistemática exploratoria (Codina, 2024), pues es un tipo de síntesis de evidencia que sirve para mapear lo investigado en algún ámbito del conocimiento; y, al tener naturaleza exploratoria, es útil para conocer la amplitud de la investigación de un determinado tema (Munn et al., 2022).

Se proponen las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿En qué años se han publicado los estudios?
2. ¿En qué países se realizaron los estudios?
3. ¿En qué idiomas están publicados los estudios?
4. ¿Qué objetos de estudio abordaron las investigaciones en favor de la construcción de conocimiento?
5. ¿Qué marcos teóricos sustentan los estudios?
6. ¿Qué metodologías y técnicas de investigación usaron los estudios?
7. ¿Qué tipo de apoyo recibieron los estudios publicados?

METODOLOGÍA

Parece obvio que la formación universitaria de comunicadores debe asumir la educación mediática; por ello, en esta revisión exploratoria se presenta de forma sistemática qué investigaciones se han realizado sobre esta materia. Hemos considerado los estudios acerca de la formación de comunicadores como un campo emergente de conocimiento (Peters et al., 2020). Para esta revisión se siguió el protocolo PRISMA ScR detallado en Tricco et al. (2018). El *framework* está disponible en el *data set* del artículo.

Criterios de elegibilidad, recursos utilizados y búsqueda

Se tomaron en cuenta artículos de investigación con evaluación por pares, en publicación final, desde el año 2009, de acceso libre y en inglés y español, lo que representa una limitación de la revisión. La búsqueda de artículos se realizó en cinco bases de datos. En Scopus, se consideraron artículos de las colecciones de ciencias sociales y artes y humanidades. En Web of Science se tomaron en cuenta los artículos incluidos en las categorías comunicación e investigación en educación. En Ebsco se seleccionaron artículos de investigación de las fuentes de comunicación y de educación. También se consideraron ERIC, la base de datos de recursos educativos del Instituto de Ciencias de la Educación del Departamento de Educación de Estados Unidos, y SciELO, la base científica de América Latina, España y Portugal. La búsqueda se realizó el 15 de abril del 2024.

La ecuación de búsqueda fue la siguiente: ("educación mediática" OR educomunicación OR "alfabetización mediática" OR "competencia mediática" OR "alfabetización mediática e informacional" OR "media education" OR educommunication OR "media literacy" OR "media competence" OR "media information literacy") AND ("higher education" OR "educación universitaria" OR "educación superior" OR "university education"

OR undergrad* OR pregrado) AND (communication OR comunicación OR journalism OR media OR periodismo OR medios) AND NOT (school OR escuela).

Evaluación de recursos de evidencia

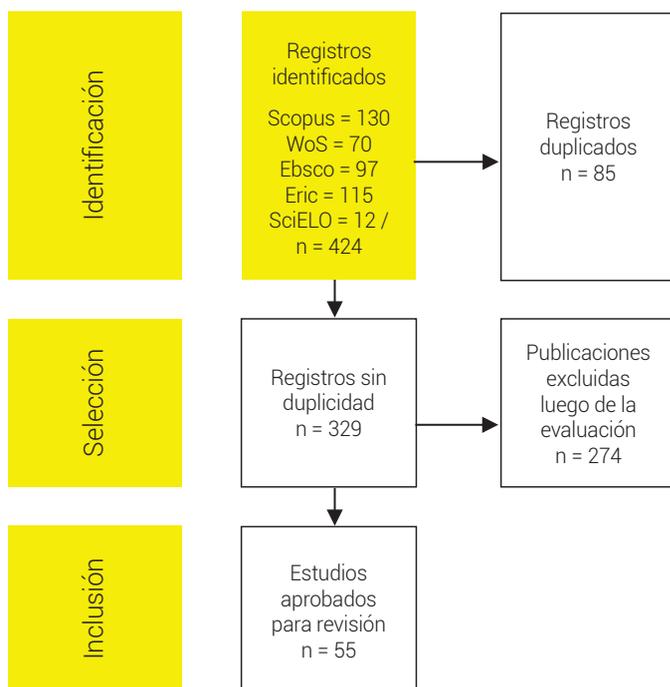
En primer lugar, se revisaron el título, el resumen y las palabras clave de cada artículo. Además, la selección se limitó a trabajos empíricos que expusieran los detalles metodológicos y las técnicas de investigación utilizadas, por ser considerados —como señalan Peters et al. (2020)— estudios más útiles y apropiados.

Se descartaron artículos teóricos, de revisión y ensayos ($n = 274$). Fueron seleccionados los artículos que abordaron la formación universitaria de estudiantes de comunicación, a pesar de que en algunos casos la muestra de las investigaciones realizadas incluyó a estudiantes de otras carreras ($n = 55$). Fueron excluidos los trabajos en los que la investigación se enfocó en la formación de docentes de comunicación o en estudiantes de otras carreras sin considerar a los de comunicación.

El equipo de investigación estuvo conformado por dos investigadores que evaluaron todos los documentos. Como resultado de la contrastación, se seleccionaron las fuentes para el análisis (véase la Figura 1).

Figura 1

Diagrama de flujo de proceso de selección



Extracción de datos

Los datos extraídos de cada uno de los artículos seleccionados fueron los siguientes:

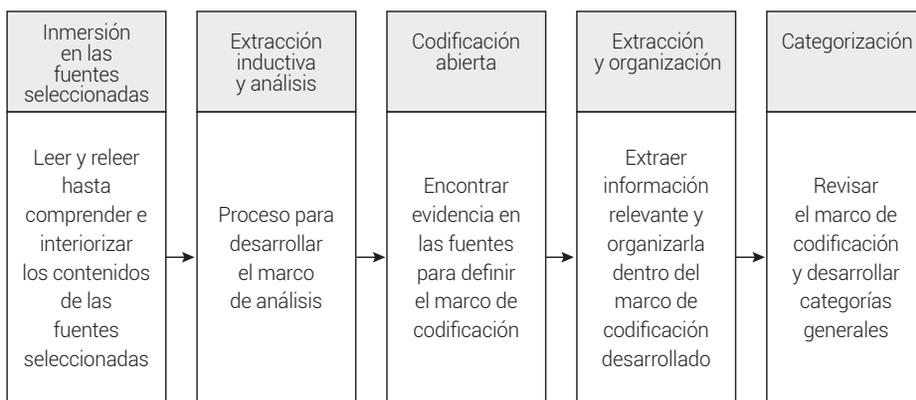
- Título del artículo
- Autor o autores
- Año de publicación
- País del estudio de caso
- Idioma en el que está publicado el artículo
- Objetivos
- Objeto de estudio
- Marco teórico
- Metodología
- Técnicas de investigación
- Tipo de apoyo recibido

Proceso de análisis inductivo

Siguiendo a Pollock et al. (2023), para el análisis de la información extraída de los artículos seleccionados, se usó un proceso inductivo, el mismo que, a partir de una codificación abierta, permitió construir una matriz que luego se utilizó para organizar la información de las 55 fuentes (véase la Figura 2).

Figura 2

Secuencia de análisis inductivo



Nota. Adaptado de "Recommendations for the extraction, analysis and presentation of results in scoping reviews", de D. Pollock et al., 2023, *JBI Evidence Synthesis*, 21(3), p. 526 (<https://doi.org/10.11124/JBIES-22-00123>).

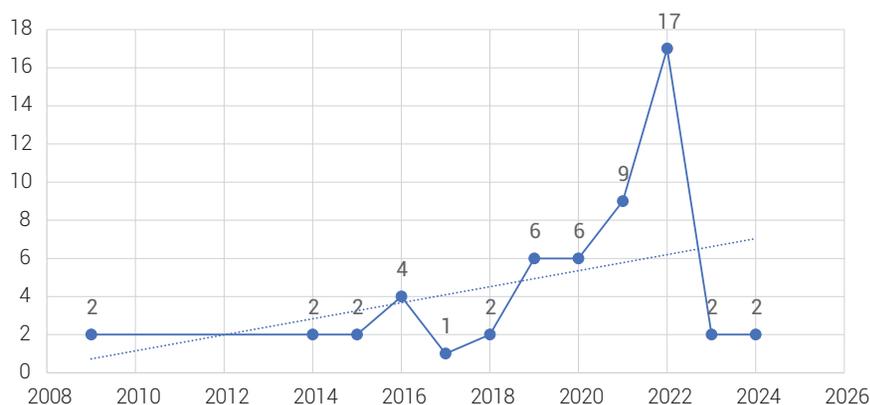
RESULTADOS

Aumento del interés por estudiar la educación mediática en la formación universitaria de comunicadores

En nuestra muestra, la primera evidencia data del 2009. Desde el 2019, se observa un aumento sostenido en la cantidad de estudios realizados; y el año con mayor publicación fue el 2022, con diecisiete estudios (que equivalen a la tercera parte de los artículos analizados). Asimismo, se observa un aumento de la cantidad de estudios publicados en los últimos quince años, lo que muestra un crecimiento del interés en el tema de la educación mediática en la formación universitaria de comunicadores (véase la Figura 3).

Figura 3

Número de artículos publicados desde el 2009

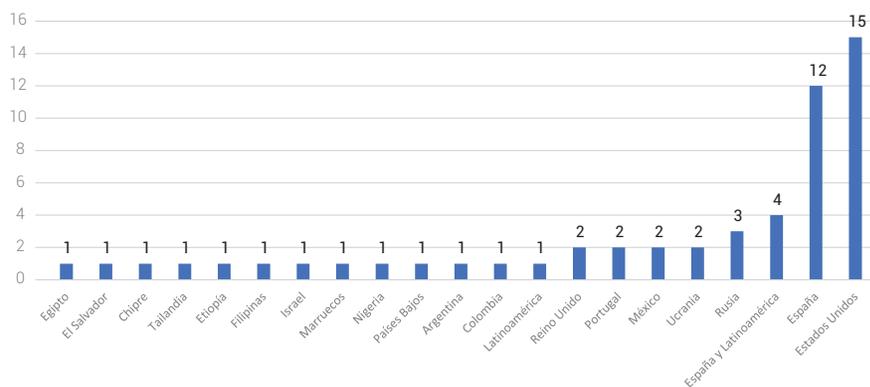


Un tema de interés en países del hemisferio norte

Los estudios elegidos se concentran en dos países: Estados Unidos y España. Entre ambos suman el 49 % de todos los estudios incluidos. Los quince estudios realizados en Estados Unidos toman en cuenta solo a estudiantes de universidades norteamericanas. En España se realizaron doce estudios y, además, hay otros cuatro realizados con estudiantes españoles y de países de América Latina. Esto expresa el interés del país ibérico por realizar estudios comparativos con países de habla hispana, además de expandir el interés por la materia en investigadores en Latinoamérica. Además, observamos que, por lo menos tres de cada cuatro estudios fueron realizados en países del hemisferio norte (véase Figura 4).

Figura 4

Países donde se realizaron los estudios



La mayoría de los artículos están publicados en inglés

Apreciamos que, de cada diez artículos revisados, seis han sido escritos en inglés. De estos, incluso tres han sido realizados con estudiantes de países de habla hispana, pero publicados en inglés. Por ello, vemos que este tema tiene mayor preponderancia en esta lengua hegemónica.

Muchas miradas, varios objetos de estudio

Siguiendo la propuesta metodológica inductiva planteada por Pollock et al. (2023) y luego de revisar los estudios seleccionados, se encontraron ocho tipos diferentes de objetos de estudio abordados por las investigaciones, los que, a su vez, se organizan en igual número de áreas de interés (véase la Figura 5).

Figura 5

Objetos de estudio



A continuación, presentamos las ocho áreas de interés.

Análisis de la elaboración de un producto

En poco más de la quinta parte de la evidencia encontrada, se evalúa la competencia mediática a partir de encargar a los estudiantes universitarios la elaboración de un producto o la realización de una actividad (lo que podemos llamar el aprender haciendo). Algunos productos solicitados fueron innovadores. Por ejemplo, el estudio de Ashton (2009) consignó el análisis del vínculo entre los imaginarios de los estudiantes cuando construyeron un videojuego a partir de la influencia de la industria y la formación universitaria. O el de Gerodimos (2018), en el que se solicitó un trabajo de fotografía participativa en el que se halló una paradoja: los jóvenes están a la vanguardia de la conectividad digital, pero sus narrativas presentan una sensación de soledad cívica. Otro estudio, el de Redmond (2022), utilizó un diario visual como una forma de llegar a la audiencia; esta experiencia promovió la construcción de conocimiento autónomo, la negociación activa del aprendizaje y la expresión centrada en el estudiante. Tapia López y Carrero Márquez (2022) reportaron que una asignatura de una carrera de publicidad fue evaluada como deficiente por los estudiantes durante varios periodos académicos; sin embargo, gracias a encargar la producción de un *podcast* acerca de los contenidos del curso, el interés de los estudiantes y la evaluación cambió de manera positiva y de forma notable. Tejedor et al. (2021) observaron que se pudo utilizar la red social Twitter dentro del aula y que, luego, salió de ella; en el proceso, formó al estudiante en la superposición del aprendizaje formal y el aprendizaje informal. También tenemos que Rouse y Youmans (2022) promovieron la práctica cívica *online* cuando los estudiantes analizaron y criticaron el discurso sobre la obesidad y el de las historias de las mujeres afrodescendientes. Por su parte, Gozansky (2021) experimentó una práctica de intervención en la que estudiantes universitarios de pregrado capacitaron en periodismo a niños de quinto grado de educación primaria, lo cual resultó una práctica muy enriquecedora para todos.

Alcanzar la competencia mediática a partir de la elaboración de productos comunicacionales brindó a los estudiantes la posibilidad de experimentar el esfuerzo que significa elaborar contenidos para los medios análogos o digitales. Además, se observó que esta práctica fortaleció su compromiso académico y valores ciudadanos.

Análisis de contenido de medios

Se encontraron nueve estudios que solicitaron a estudiantes universitarios el análisis de contenido de medios desde un enfoque de educación mediática. Cinco de estos brindaron especial atención al análisis de redes sociales. Así, por ejemplo, Calvo et al. (2020) dieron cuenta del uso de la inteligencia artificial para identificar *bots* en conversaciones políticas en Twitter, mientras que Romero-Rodríguez et al. (2021) examinaron las correlaciones entre actitudes populistas, percepción de la opinión

pública y opiniones sobre los medios. Schulz et al. (2020) desarrollaron un proyecto en el que los estudiantes seleccionaron y analizaron un contenido de su interés en YouTube. El resultado fue que descubrieran emisores independientes, llamados *indycasters*. Izquierdo-Iranzo y Gallardo-Echenique (2020) analizaron las culturas de aprendizaje informal emergentes a partir de las prácticas de uso académico de redes sociales, con lo que lograron definir y caracterizar al *estudigramer*, un *influencer* de contenidos académicos. Finalmente, Del Moral-Pérez et al. (2022) analizaron las opiniones sobre la capacidad educadora de *storytelling* proambientales, cuyos resultados constataron que estos propician un alto *engagement*.

Nivel de competencia y alfabetización mediática

A partir de la evaluación de los trabajos de análisis de contenidos, el 15 % de los estudios midió el nivel de la competencia mediática de los estudiantes. Se ha destacado que la atención de los estudiantes universitarios de comunicación está puesta en los contenidos de redes sociales para tener información y entretenimiento, más allá de los fines académicos (Gómez-Galán et al., 2021). Se observó en Ríos Hernández et al. (2022) un creciente uso de YouTube vinculado con el aprendizaje informal a través de la producción de videotutoriales. También se hallaron fortalezas en el uso de la tecnología, pero debilidades en las competencias vinculadas con información, conocimiento y comunicación (Altamirano Galván, 2021; Tibaldo, 2022). De otro lado, en el estudio de Behailu (2021) se constató un pobre manejo de las redes sociales por parte de los estudiantes, sobre todo en cuanto a su conciencia ética y a la evaluación de los medios. Sin embargo, Bergstrom et al. (2018), a través de una intervención longitudinal, demostró que los alumnos universitarios con cursos de alfabetización mediática mejoraron su capacidad de análisis crítico. En el caso de Lomteva et al. (2022), la interacción entre estudiantes y el aprendizaje en forma grupal originó una buena alfabetización mediática.

Por lo tanto, fortalecer la competencia mediática es un reto inacabable cuando las redes sociales digitales proponen innovadoras formas de elaboración de contenidos e interacción con fuerte énfasis en el entretenimiento. Sin embargo, cuando las prácticas de alfabetización mediática utilizan estos nuevos medios y proponen la elaboración de trabajos grupales, se observan mejores niveles de competencia mediática.

Autopercepción de competencia mediática

En el estudio de Mihailidis (2009), uno de los pioneros en esta temática, los universitarios señalaron la necesidad de una alfabetización mediática de carácter holístico, debido al poco uso y escasa creatividad de las universidades en torno a las redes sociales. Con respecto al uso de medios digitales, se constató que las prácticas formales son muy diferentes a las informales, construidas por los estudiantes de manera espontánea (Figueras-Maz et al., 2021). En Aparicio González et al. (2020) se observó que tan solo la dimensión tecnológica parecía suficientemente cubierta y destacó el bajo grado de

asimilación de la dimensión estética en los estudiantes. En relación con los contenidos digitales, se observaron niveles de competencia mediática diferenciados; es decir, si bien los estudiantes mostraron saberes elevados en la producción, aún presentaban deficiencias en el manejo de bases de datos y programas informáticos especializados (Grijalva Verdugo & Lara Rivera, 2019). En el estudio de Frolova y Rogach (2022), los estudiantes se consideraban competentes, pero en ellos se observaron debilidades asociadas con el análisis en profundidad de la información y con la creación de productos mediáticos.

Análisis de propuestas pedagógicas

Encontramos que estudios publicados en español y realizados en países iberoamericanos han mostrado la presencia de la educación mediática en los currículos de los estudios universitarios en comunicación. Se observó en Buitrago et al. (2015) la falta de atención en la educación en competencias mediáticas en los grados de Periodismo y Comunicación. Asimismo, Grandío-Pérez (2016), al analizar las guías docentes, observó una lenta incorporación de la formación en competencias transmedia, así como los limitados espacios para promover en los estudiantes la actitud crítica (Agudelo-González et al., 2022).

En relación con los manuales universitarios más utilizados en las carreras de Educación y Comunicación, estos fueron analizados con base en las seis dimensiones de competencias mediáticas propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012), cuyo resultado fue una mayor presencia de la dimensión de ideología y valores y muy poca de la dimensión estética (López-Romero & Aguaded-Gómez, 2015). También Barranquero Carretero y Rosique Cedillo (2014) analizaron las mallas curriculares de formación universitaria en Comunicación para el Cambio Social y Comunicación y Educación, al considerar que comparten un enfoque ético y político de la comunicación; sin embargo, concluyeron que la presencia y relación de ambos campos era precaria.

El estudio de las propuestas pedagógicas, como currículos y contenido de las asignaturas en la formación universitaria de comunicadores ha sido una evaluación necesaria para conocer su estado. Además, se han encontrado varios estudios que relacionan la carrera de Comunicación con la de Educación. Sin embargo, los resultados demostraron que hay aún mucho por hacer con asignaturas especializadas —en ambas carreras— y también mediante un enfoque transversal de la alfabetización mediática a lo largo de los currículos.

Análisis de contenido para identificar fake news

La producción y circulación de noticias falsas es uno de los actuales problemas que enfrenta la sociedad. Por esa razón, la alfabetización mediática provee herramientas para su identificación. Al analizar los estudios seleccionados, Palau-Sampio et al. (2022)

encontraron que casi tres de cada cinco estudiantes de una carrera de Periodismo de Argentina, Chile y España tienen dificultades para identificar información de calidad, que su dieta mediática combina medios digitales y redes sociales, y que los medios tradicionales tienen un carácter residual. También, en el estudio de Frolova et al. (2022), se observó un bajo nivel de formación en competencia mediática de los estudiantes rusos, en términos de habilidades para evaluar la confiabilidad de información. En Marruecos, Er-raïd y Chouari (2023) observaron que estudiantes y profesores de nivel universitario no estaban bien preparados para detectar noticias falsas en las redes sociales.

Por su parte, Herrero Curiel y González Aldea (2022) encontraron que casi tres de cada cuatro estudiantes de Periodismo y Comunicación Audiovisual de una universidad española eran capaces de identificar noticias falsas. Sin embargo, las compartían y viralizaban, porque solo la mitad leía la nota informativa completa y poco más de la tercera parte solo leía los titulares, lo que puso en cuestión el compromiso de estar bien informado y la postura ética respecto de compartir contenidos de buena calidad. De otro lado, un estudio realizado con estudiantes universitarios norteamericanos concluyó que las *fake news* ponen en peligro a la democracia al impedir discriminar con certeza lo verdadero de lo falso (Gaultney et al., 2022).

Competencia mediática y comportamiento

Dumbili y Henderson (2017) vincularon la competencia mediática con la correlación positiva entre consumo de televisión y consumo frecuente de alcohol. Asimismo, Thompson y Romo (2016) encontraron que la competencia en el uso de redes sociales amortigua el abuso de alcohol. En Ucrania, Horska et al. (2022) investigaron sobre la educación a distancia entre el 2020 y el 2021, y encontraron que tres de cada cinco estudiantes llevaban cursos o seminarios extrauniversitarios para fortalecer su formación en periodismo, lo que evidenció que los estudiantes consideraran que la formación universitaria no era suficiente para el ejercicio profesional. En el estudio de Higdon (2022) se encontró que los estudiantes que completaron un curso de pedagogía crítica sobre redes sociales contaban con una mejor visión sobre ellas, por lo que se ha señalado la importancia de la enseñanza de la alfabetización mediática crítica. Finalmente, López Gil y Sandoval Sarrias (2023) señalaron que, para que los estudiantes universitarios se expresen en medios digitales acerca de problemáticas sociales, era necesaria una formación ciudadana en literacidad con enfoque crítico para utilizar los medios digitales en acciones que impacten en la realidad.

La importancia de la competencia mediática es evidente en estudios sobre el consumo de medios de los estudiantes universitarios de comunicación. Además, su relevancia es reconocida y valorada, lo que se traduce en la demanda de una formación adicional a la universitaria. En este tipo de estudios también aparece de forma clara la necesidad de una alfabetización mediática crítica.

Percepción del conocimiento de fake news

Colussi et al. (2024) encontraron que estudiantes universitarios de Comunicación conocían qué son las *fake news* y reconocían desinformaciones a pesar de no tener una asignatura para ello, sino más bien una formación transversal en los planes de estudio. También existían estudiantes universitarios de Comunicación que reconocen noticias falsas, pero que, en ocasiones, tenían concepciones equivocadas sobre ellas (Figueira & Santos, 2019) y acerca del sesgo en el consumo de información. Matthews (2022) encontró que algunos comunicadores en formación intentaban mitigar sus sesgos personales consumiendo noticias de diferentes perspectivas.

Las noticias falsas representan una amenaza constante para una democrática convivencia social y para la reputación de los periodistas y comunicadores en general. Por ende, la formación profesional debe proveer una clara competencia ante la desinformación que permita su precisa definición e identificación, y evite su propagación.

Diversidad de marcos teóricos y conceptuales que sustentan los estudios

El 47 % de los estudios revisados (es decir, veintiséis) presentan marcos teóricos relacionados con la alfabetización mediática, la alfabetización mediática crítica, la alfabetización transmedia, la competencia digital y la competencia mediática, categorías que —a pesar de sus diferencias— hemos agrupado en el marco de la educación mediática. El 16 % (es decir, nueve estudios) no presenta de forma clara un marco teórico que sustente el trabajo de investigación, sino que se limita a presentar un estado del arte. El 11 % (seis estudios) presenta como marco teórico al fenómeno de la desinformación, situación que amenaza seriamente la credibilidad de los medios. Por último, catorce estudios, la cuarta parte de la evidencia, presentan marcos teóricos basados en temas muy diversos, como la comunicación en redes sociales (Izquierdo-Iranzo & Gallardo-Echenique, 2020; Tejedor et al., 2021; Thompson & Romo, 2016), la comunicación significativa (Schulz et al., 2020), la importancia del espacio público (Gerodimos, 2018), el *engagement* de los *storytelling* (Del Moral-Pérez et al., 2022), la inteligencia artificial (Assad, 2024), el aprendizaje experiencial (Coopman & Coopman, 2020) y la teoría de los usos y gratificaciones de los medios de comunicación (Jitsaeng & Tuamsuk, 2022).

El uso de varios marcos teóricos en la evidencia analizada nos permite observar que la educación mediática cuenta con definiciones teóricas aún dispersas y que, a la vez, se relaciona con muchos temas. Entendemos que esto se debe a la importancia que cobra por el crecimiento y expansión de los medios y las formas de hacer comunicación.

Metodologías y técnicas de investigación usadas en los estudios

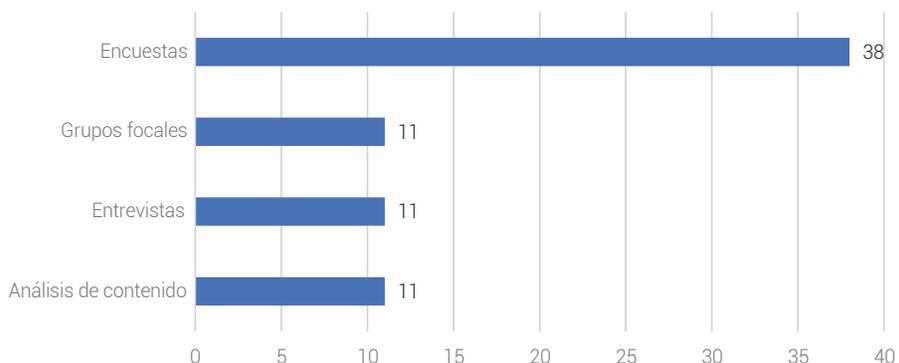
Casi la mitad de los estudios de la muestra (49 %) utilizó una metodología cuantitativa; cerca de la tercera parte (29 %), una metodología cualitativa; y poco más de la quinta parte (22 %), presentó un diseño metodológico mixto.

Entre los veintisiete estudios que usan una metodología cuantitativa, se observó que tres contaban con un diseño experimental (uno de ellos longitudinal y uno cuasi experimental). Los restantes contaban con un diseño no experimental transeccional. Cuatro de los estudios con metodología mixta contaban con un diseño secuencial.

Con respecto al uso de técnicas de investigación, el 69 % (más de las dos terceras partes de los estudios) consideró la encuesta. De estos treinta y ocho estudios, uno utiliza como instrumento un cuestionario estandarizado y dos estudios adaptaron cuestionarios ya utilizados por otras investigaciones, y los treinta y cinco restantes elaboraron cuestionarios *ad hoc*. Otras técnicas fueron el grupo focal, el análisis de contenido (incluyendo el análisis documental) y las entrevistas, las cuales fueron usadas en la quinta parte de los estudios. Finalmente, se observó que en un caso se utilizó la técnica de la observación y en otro la del Phillips 66 (véase la Figura 6).

Figura 6

Técnicas de investigación usadas en los estudios



Queda claro que la técnica de investigación hegemónica es la encuesta y las otras son las menos usadas.

La necesidad de mayor apoyo para estos estudios

Solo la cuarta parte de los artículos obtuvieron apoyo financiero y dos artículos eran parte de investigaciones que recibieron apoyo en la forma de facilidades académicas. El 71 % de los artículos fueron fruto de investigaciones que no recibieron ningún tipo de apoyo; es decir, fueron realizadas con recursos propios de los investigadores. Esta situación pone en evidencia que los estudios acerca de la educación mediática no logran tener mucho atractivo para instituciones de cooperación que promuevan la investigación en la formación universitaria de comunicadores.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se observa un estado inicial y exploratorio de la investigación acerca de la educación mediática en la formación universitaria de comunicadores. Además, se registran muchas áreas de interés que se expanden en los últimos cinco años, tiempo en el que ha aumentado la cantidad de investigaciones publicadas.

Cerca de la mitad de los estudios presentan un marco teórico vinculado a la educación mediática usando una diversa gama de definiciones (Potter & Thai, 2019). Esta dispersión se profundiza cuando observamos que la cuarta parte de los estudios restantes presentan una amplia diversidad de marcos teóricos que los investigadores consideran en relación con la educación mediática. Es decir, no se observa un consenso en la base teórica para este tipo de estudios, pero su importancia se reconoce en relación a diversos ámbitos de la vida social. Además, casi la mitad de los estudios presentan una metodología cuantitativa, pero muy pocos con diseño experimental, lo que entendemos necesario en un mundo que tiene, cada día, formas de comunicación más complejas y en permanente evolución tecnológica.

Con respecto a la formación universitaria en Educación y en Comunicación, queda clara y fortalecida su relación (Lee & So, 2014) y cobra aún más importancia en los tiempos actuales, dado el aumento de las *fake news*, la expansión de los medios digitales y el crecimiento del uso de las aplicaciones de inteligencia artificial (Assad, 2024).

De los estudios revisados emerge una discusión entre dos visiones de la formación en educación mediática. De un lado, está la propuesta de su necesaria transversalidad en los planes de estudio (Aparicio González et al., 2020) y, de otro, la que plantea la necesidad de cursos especializados en alfabetización mediática (Schmidt, 2015). Podemos afirmar que ninguna de las visiones es mejor, sino que ambas son útiles de acuerdo con el plan de estudios de cada carrera; incluso las dos podrían complementarse para una mejor formación, no solo de profesionales, sino de ciudadanos.

La formación de comunicadores se complejiza cuando los estudiantes universitarios consumen más medios y plataformas digitales que tradicionales (Palau-Sampio et al., 2022) y, en algunos casos, de mejor forma que la ofrecida por la misma propuesta educativa universitaria (Horska et al., 2022). Esto obliga, entonces, a que los estudios sobre la formación universitaria de comunicadores sean aún más profundos, rigurosos y se sometan a una permanente actualización metodológica.

Los estudios sobre la educación mediática en la formación universitaria de comunicadores aparecen en el 2009, pero recién en el 2019 se observa un aumento considerable en la cantidad de estudios publicados al respecto. Treinta y ocho estudios, el 69 % de la evidencia, fueron realizados tomando en cuenta a estudiantes de países europeos o estadounidenses (es decir, existe una indudable atención a este tema en países desarrollados). Diez de los quince trabajos de investigación que recibieron apoyo lograron financiación del Gobierno o de algún organismo español.

A partir de un análisis inductivo se lograron definir ocho áreas de interés sobre las cuales se construye conocimiento acerca de la educación mediática en la formación universitaria de comunicadores. Cabe destacar que el análisis de los trabajos universitarios que requerían elaborar un producto comunicacional para evaluar la educación mediática muestra resultados de aprendizaje positivos. El aprender haciendo (es decir, poner en práctica los conocimientos teóricos) fortalece las competencias mediáticas y el compromiso de los estudiantes universitarios con la carrera, une el conocimiento informal con el formal y potencia el aprendizaje en general. Además, permite experimentar de forma creativa la producción de contenidos y fortalecer la autonomía, la autogestión y el trabajo colaborativo. Para medir resultados de este tipo de estudios se observa un interesante y creativo despliegue metodológico: los planteamientos cuantitativos (en un tercio de los estudios) para medir el conocimiento, el desarrollo de habilidades y la valoración de la experiencia; y los cualitativos (en dos tercios de los estudios) para conocer el diálogo entre los integrantes de los grupos de trabajo y las sensaciones y aprendizajes al participar de la experiencia.

Además, se encuentran los estudios de análisis de propuestas pedagógicas acerca de la formación universitaria española y una universidad centroamericana. Todos los estudios de este tipo están realizados en universidades de habla hispana. Los estudios realizados en Estados Unidos, en cambio, se dispersan en todas las otras áreas de interés. Los estudios de análisis de contenido de trabajos de curso encargados a estudiantes enfocan la capacidad crítica, la alfabetización transmedia y las redes sociales. Los resultados de los estudios para identificar *fake news* no son positivos y parecen aún superficiales. Por último, los estudios sobre la autopercepción de la competencia mediática sugieren la importancia de una alfabetización mediática holística y constatan el uso poco creativo de las redes sociales en la universidad, frente a las prácticas informales que los estudiantes usan, construyen y desarrollan de forma espontánea y permanente. Esto muestra, nuevamente, la necesidad de establecer prácticas de investigación de forma continua, debido a la constante evolución del campo de estudio.

En esta revisión sistemática exploratoria solo se tomaron en cuenta artículos de acceso abierto. Si bien esto garantiza la replicabilidad del estudio, se dejó de considerar parte de la producción científica que también puede ser de utilidad. Además, solo se consideraron artículos publicados en inglés y español, por lo que es posible que considerando otros idiomas se logre una mirada más global y abarcadora. Además, también se podrían considerar las actas de congresos y libros.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORES

Conceptualización, R. O. C.; metodología, R. O. C.; análisis formal, R. O. C.; escritura, R. O. C.; borrador original, B. M. O.; escritura, B. M. O.; revisión, B. M. O.; edición, B. M. O.

REFERENCIAS

- Aguaded, I., Marín Gutiérrez, I., & Caldeiro Pedreira, M. C. (2018). Desarrollo de la competencia mediática en el contexto iberoamericano. *Revista Letral, Estudios Transatlánticos de Literatura*, (20), 156-182. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/letral/article/view/7814>
- Agudelo-González, L. E., Marta-Lazo, C., & Aguaded, I. (2022). Competencias digitales en el currículo de periodismo: análisis de caso de una universidad centroamericana. *Vivat Academia*, (155), 297-316. <https://doi.org/10.15178/va.2022.155.e1393>
- Altamirano Galván, S. G. (2021). Perfil de alfabetización mediática de estudiantes y docentes de educación superior. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (32), 88-110. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i32.2735>
- Aparicio González, D., Tucho, F., & Marfil-Carmona, R. (2020). Las dimensiones de la competencia mediática en estudiantes universitarios españoles. *Icono 14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 18(2), 217-244. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1492>
- Ashton, D. (2009). Thinking with games: Exploring digital gaming imaginaries and values in higher education. *Journal of Media Practice*, 10(1), 57-68. https://doi.org/10.1386/jmpr.10.1.57_1
- Assad, A. (2024). Exploring the use of ChatGPT among media students in Egypt: Opportunities and challenges. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 14(2), e202424. <https://doi.org/10.30935/ojcm/14416>
- Barcelos, T. do N. de, Muniz, L. N., Dantas, D. M., Cotrim Junior, D. F., Cavalcante, J. R., & Faerstein, E. (2021). Análise de fake news veiculadas durante a pandemia de COVID-19 no Brasil. *Revista Panamericana de Salud Pública*, (45), e65. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2021.65>
- Barranquero Carretero, A., & Rosique Cedillo, G. (2014). La formación en comunicación/educación para el cambio social en la universidad española. Rutas para un diálogo interdisciplinar. *Cuadernos.Info*, (35), 83-102. <https://doi.org/10.7764/cdi.35.656>
- Behailu, A. (2021). Higher education students' social media literacy in Ethiopia: A case of Bahir Dar University. *Journal of Media Literacy Education*, 13(3), 86-96. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2021-13-3-7>

- Bergstrom, A., Flynn, M., & Craig, C. (2018). Deconstructing media in the college classroom: A longitudinal critical media literacy intervention. *Journal of Media Literacy Education*, 10(3), 113-131. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2018-10-03-07>
- Buitrago, A., Ferrés, J., & García Matilla, A. (2015). La educación en competencia mediática en el currículum de los periodistas. *Index.Comunicación*, 5(3), 101-120. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cms&AN=113171153&site=ehost-live>
- Calvo, D., Cano-Orón, L., & Esteban, A. (2020). Materiales y evaluación del nivel de alfabetización para el reconocimiento de bots sociales en contextos de desinformación política. *Icono 14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 18(2), 111-37. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1515>
- Codina, L. (2024). Revisiones tradicionales, sistemáticas o de alcance: ¿cómo elegir el tipo de revisión de la literatura que corresponde en cada caso? *Infonomy*, 2(2). <https://doi.org/10.3145/infonomy.24.021>
- Colussi, J., De Souza Paes, P., Rubira-García, R., & Assunção Reis, T. (2024). Perceptions of university students in communication about disinformation: An exploratory analysis in Brazil, Colombia and Spain. *Observatorio (OBS*)*, 18(5), 195-212. <https://doi.org/10.15847/obsOBS18520242446>
- Coopman, S., & Coopman, T. (2020). ExperientialLearning@SocialMedia.edu: Using the tech start-up concept to train, engage, and inform students. *Ubiquitous Learning: An International Journal*, 13(1), 1-28. <https://doi.org/10.18848/1835-9795/CGP/v13i01/1-28>
- Del Moral-Pérez, M. E., Bellver Moreno, M. del C., Castañeda Fernández, J., & López-Bouzas, N. (2022). Elementos potenciadores del "engagement" de los jóvenes con narrativas proambientales. *Área Abierta. Revista de Comunicación Audiovisual y Publicitaria*, 22(3), 297-319. <https://doi.org/10.5209/arab.83549>
- Dumbili, E. W., & Henderson, L. (2017). Mediating alcohol use in Eastern Nigeria: A qualitative study exploring the role of popular media in young people's recreational drinking. *Health Education Research*, 32(3), 279-291. <https://doi.org/10.1093/her/cyx043>
- Er-raïd, O., & Chouari, A. (2023). Teaching critical media literacy to fight fake news in Moroccan higher education: Focus on Facebook and YouTube. *Arab World English Journal*, 14(1), 300-315. <https://doi.org/10.24093/awej/vol14no1.19>
- Fedorov, A. (2011). Alfabetización mediática en el mundo. Breve repaso histórico. *Infoamérica: Iberoamerican Communication Review*, (5), 7-23. <https://www.infoamerica.org/icr/n05/fedorov.pdf>

- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 19(38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Figueira, J., & Santos, S. (2019). Percepción de las noticias falsas en universitarios de Portugal: análisis de su consumo y actitudes. *Profesional de la Información*, 28(3). e280315. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.15>
- Figueras-Maz, M., Grandío-Pérez, M.-M., & Mateus, J.-C. (2021). Students' perceptions on social media teaching tools in higher education settings. *Communication & Society*, 34(1), 15-28. <https://doi.org/10.15581/003.34.1.15-28>
- Frolova, E., & Rogach, O. (2022). Media competence of modern students: Problems and possibilities of its formation in the system of higher education. *Media Education (Mediaobrazovanie)*, 18(1), 46-54. <https://doi.org/10.13187/me.2022.1.46>
- Frolova, E., Rogach, O., & Tyurikov, A. (2022). Student's media competence: New opportunities to counteract information manipulations in network interactions. *Media Education (Mediaobrazovanie)*, 18(3), 380-389. <https://doi.org/10.13187/me.2022.3.380>
- Gaultney, I. B., Sherron, T., & Boden, C. (2022). Political polarization, misinformation, and media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 14(1), 59-81. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-1-5>
- Gerodimos, R. (2018). Youth and the city: Reflective photography as a tool of urban voice. *Journal of Media Literacy Education*, 10(1), 82-103. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2018-10-1-5>
- Gómez-Galán, J., Martínez-López, J. Á., Lázaro-Pérez, C., & Fernández-Martínez, M. del M. (2021). Usage of internet by university students of Hispanic countries: Analysis aimed at digital literacy processes in higher education. *European Journal of Contemporary Education*, 10(1), 53-65. <https://doi.org/10.13187/ejced.2021.1.53>
- Gozansky, Y. (2021). How a hands-on workshop offered by communication undergraduates in Israel enhanced fifth graders' news literacy skills. *Journal of Media Literacy Education*, 13(1), 131-137. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2021-13-1-11>
- Grandío-Pérez, M. M. (2016). El transmedia en la enseñanza universitaria. Análisis de las asignaturas de educación mediática en España (2012-2013). *Palabra Clave*, 19(1), 85-104. <https://doi.org/10.5294/pacla.2016.19.1.4>
- Grijalva Verdugo, A. A., & Lara Rivera, J. A. (2019). Competencias mediáticas en jóvenes universitarios. Análisis de saberes para producir contenido digital en una IES mexicana. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (67), 16-30. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.67.1297>

- Herrero Curiel, E., & González Aldea, P. (2022). Impacto de las *fake news* en estudiantes de periodismo y comunicación audiovisual de la universidad Carlos III de Madrid. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, (155), 1-21. <https://doi.org/10.15178/va.2022.155.e1415>
- Higdon, N. (2022). The critical effect: Exploring the influence of critical media literacy pedagogy on college students' social media behaviors and attitudes. *Journal of Media Literacy Education*, 14(1), 1-13. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-1-1>
- Horska, K., Burov, O., & Orlyk, O. (2022). Impact of media technologies on digital educational content in media sector. *Information Technologies and Learning Tools*, 91(5), 84-97. <https://doi.org/10.33407/itlt.v91i5.5047>
- Izquierdo-Iranzo, P., & Gallardo-Echenique, E. (2020). Studygrammers: Learning influencers. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 28(62), 115-125. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-10>
- Jitsaeng, K., & Tuamsuk, K. (2022). Digital factors influencing the use of social media in political communication among Thai youths. *International Journal of Media and Information Literacy*, 7(2), 450-462. <https://doi.org/10.13187/ijmil.2022.2.450>
- Lee, A., & So, C. (2014). Alfabetización mediática y alfabetización informacional: similitudes y diferencias. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 21(42), 137-146. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-13>
- Lomteva, E., Vorobyeva, N., & Demidov, A. (2022). Media center as a resource for the development of general competencies of college students. *Media Education (Mediaobrazovanie)*, 18(2), 266-276. <https://doi.org/10.13187/me.2022.2.266>
- López Gil, K., & Sandoval Sarrias, A. (2023). Participación ciudadana y literacidad crítica digital de estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa RELATEC*, 22(2), 27-42. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.22.2.27>
- López-Romero, L., & Aguaded-Gómez, M. (2015). La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades de educación y comunicación. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 22(44), 187-195. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-20>
- Matthews, J. C. (2022). College students' perspectives of bias in their news consumption habits. *Journal of Media Literacy Education*, 14(3), 39-52. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-3-4>
- Mihailidis, P. (2009). The first step is the hardest: Finding connections in media literacy education. *Journal of Media Literacy Education*, 1(1), 53-67. <https://doi.org/10.23860/jmle-1-1-5>

- Munn, Z., Pollock, D., Khalil, H., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C. M., Peters, M., & Tricco, A. C. (2022). What are scoping reviews? Providing a formal definition of scoping reviews as a type of evidence synthesis. *JBI Evidence Synthesis*, 20(4), 950-952. <https://doi.org/10.11124/JBIES-21-00483>
- National Association for Media Literacy Education. (s. f.). *Media literacy defined*. <https://namle.org/resources/media-literacy-defined/>
- Palau-Sampio, D., Carratalá, A., Tarullo, R., & Crisóstomo, P. (2022). Reconocimiento de la calidad como prescriptor contra la desinformación. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 30(72), 59-70. <https://doi.org/10.3916/C72-2022-05>
- Pérez-Escoda, A. (2022). Infodemic and fake news turning shift for media: Distrust among university students. *Information*, 13(11), 523. <https://doi.org/10.3390/info13110523>
- Peters, M. D. J., Marnie, C., Tricco, A. C., Pollock, D., Munn, Z., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C. M., & Khalil, H. (2020). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. *JBI Evidence Synthesis*, 18(10), 2119-2126. <https://doi.org/10.11124/JBIES-20-00167>
- Pollock, D., Peters, M. D. J., Khalil, H., McInerney, P., Alexander, L., Tricco, A. C., Evans, C., De Moraes, É. B., Godfrey, C. M., Pieper, D., Saran, A., Stern, C., & Munn, Z. (2023). Recommendations for the extraction, analysis, and presentation of results in scoping reviews. *JBI Evidence Synthesis*, 21(3), 520-532. <https://doi.org/10.11124/JBIES-22-00123>
- Potter, W. J., & Thai, C. L. (2019). Reviewing Media Literacy Intervention Studies for Validity. *Review of Communication Research*, 7, 38-66. <https://www.rcommunicationr.org/index.php/rcr/article/view/27/26>
- Redmond, T. (2022). The art of audiencing: Visual journaling as a media education practice. *Journal of Media Literacy Education*, 14(1), 137-152. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-1-10>
- Ríos Hernández, I. N., Albarello, F., Rivera Rogel, D., & Galvis, C. A. (2022). La competencia mediática en Latinoamérica: usos de YouTube e Instagram por parte de estudiantes universitarios en Colombia, Ecuador, Argentina y Bolivia. *Revista de Comunicación*, 21(2), 245-262. <https://doi.org/10.26441/RC21.2-2022-A12>
- Romero-Rodríguez, L. M., Tejedor, S., & Pabón Montealegre, M. V. (2021). Actitudes populistas y percepciones de la opinión pública y los medios de comunicación: estudio correlacional comparado entre España y Colombia. *Revista Latina de Comunicación Social*, (79), 43-66. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1507>

- Rouse, R., & Youmans, A. C. (2022). When everyone wins: Dialogue, play, and black history for critical games education. *Media and Communication*, 10(4), 357-368. <https://doi.org/10.17645/mac.v10i4.5680>
- Sádaba Chalezquer, C., Nuñez Gómez, P., & Pérez Tornero, J. M. (2022). Epílogo. Horizontes para la alfabetización digital en las facultades de comunicación. *Espejo de Monografías de Comunicación Social*, (9), 219-224. <https://doi.org/10.52495/epil.emcs.9.p95>
- Schmidt, H. (2015). Helping students understand media: Examining the efficacy of interdisciplinary media training at the university level. *Journal of Media Literacy Education*, 7(2), 50-68. <https://doi.org/10.23860/jmle-7-2-5>
- Schulz, D., Van der Woud, A., & Westhof, J. (2020). The best indycaster project: Analysing and understanding meaningful YouTube content, dialogue and commitment as part of responsible management education. *The International Journal of Management Education*, 18(1), 100335. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.100335>
- Tapia López, A., & Carrero Márquez, O. (2022). El *podcast* como identificador de las necesidades de aprendizaje del universitario. *Human Review. International Humanities Review*, 14(6), 1-13. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4184>
- Tejedor, S., Coromina, Ó., & Pla-Campas, G. (2021). Microblogging en escenarios curriculares universitarios: el uso de Twitter más allá del encargo docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, e20. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e20.3565>
- Thompson, C. M., & Romo, L. K. (2016). The role of communication competence in buffering against the negative effects of alcohol-related social networking site usage. *Communication Reports*, 29(3), 139-151. <https://doi.org/10.1080/08934215.2016.1141970>
- Tibaldo, J. S. (2022). Media and information literacy (MIL) competencies of language and communication students. *Journal of Media Literacy Education*, 14(2), 44-57. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-2-4>
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., Lewin, S. Godfrey, C. M., ... Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467-473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- Waisbord, S. (2022). Más que infodemia: pandemia, posverdad y el peligro del irracionalismo. *InMediaciones de la Comunicación*, 17(1), 31-53. <https://doi.org/10.18861/ic.2022.17.1.3227>

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. *Medía & 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 (Coods.), *Libro de Actas. 1 Congreso Internacional*

- de Cine e Imagen Científicos* (pp. 17-31). Icono 14. <https://www.icono14.es/images/documents/editorial/colecciones/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://aturuxofilms.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 Echavarría, 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>

PRODUÇÃO DE RECURSOS EDUCATIVOS PARA A EDUCAÇÃO MEDIÁTICA NA ESCOLA: PERCEÇÕES E NECESSIDADES DOS PROFESSORES

DRA. ARMANDA P. M. MATOS

<https://orcid.org/0000-0003-0802-5870>

armanda@fpce.uc.pt

Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Interdisciplinares, Portugal

DRA. ISABEL FESTAS

<http://orcid.org/0000-0002-1720-1488>

ifestas@fpce.uc.pt

Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Interdisciplinares, Portugal

DRA. ELZBIETA BOBROWICZ-CAMPOS

<https://orcid.org/0000-0001-5889-5642>

Elzbieta.Campos@iscte-iul.pt

Instituto Universitário de Lisboa, Centro de Investigação e Intervenção Social,
Portugal

Recibido: 1 de noviembre del 2024 / Aceptado: 6 de marzo del 2025

doi: <https://doi.org/10.26439/contratexto2025.n44.7919>

RESUMO. A relevância da educação mediática tem sido crescentemente reconhecida no contexto internacional e também em Portugal. Às crianças e aos jovens é atribuída particular atenção, o que faz recair sobre a escola e os professores enorme responsabilidade, no sentido de contribuírem, desde cedo, para a formação de cidadãos informados, comunicadores eficazes e participantes ativos na cultura digital. A investigação realizada teve como principal objetivo conhecer as perceções dos professores do ensino básico e secundário sobre a educação mediática e sobre o seu papel e o da escola na promoção da literacia digital e mediática dos alunos, conhecer a sua formação e necessidades e, desta forma, reunir informação útil para orientar a elaboração de recursos educativos. Seguindo uma metodologia não experimental e descritiva, com base em dados obtidos a partir de um questionário *online*, elaborado pela equipa de investigadores, foi possível concluir que os professores atribuem grande relevância à educação mediática, reconhecem a importância da escola e de si próprios na formação dos alunos, mas revelam também uma formação deficiente neste domínio. Com base nestes resultados, foram elaborados dois recursos

educativos, um livro e uma aplicação móvel, pensados para apoiar os professores na resposta ao desafio da implementação da educação mediática na escola.

PALAVRAS-CHAVE: educação mediática / literacia digital e mediática / escola e professores / formação de professores / recursos educativos

PRODUCCIÓN DE RECURSOS EDUCATIVOS PARA LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA EN LA ESCUELA: PERCEPCIONES Y NECESIDADES DE LOS PROFESORES

RESUMEN. La relevancia de la educación mediática ha sido cada vez más reconocida en el contexto internacional y también en Portugal. Se presta especial atención a los niños y jóvenes, lo que coloca una gran responsabilidad sobre la escuela y los profesores, en el sentido de contribuir, desde temprana edad, a la formación de ciudadanos informados, comunicadores eficaces y participantes activos en la cultura digital. La investigación realizada tuvo como objetivo principal conocer las percepciones de los profesores de educación primaria y secundaria sobre la educación mediática, su papel y el de la escuela en la promoción de la alfabetización digital y mediática de los estudiantes, así como conocer su formación y necesidades para, de esta manera, reunir información útil para orientar la elaboración de recursos educativos. Siguiendo una metodología no experimental y descriptiva basada en datos obtenidos a partir de un cuestionario en línea, elaborado por el equipo de investigadores, fue posible concluir que los profesores otorgan gran relevancia a la educación mediática, reconocen la importancia de la escuela y de sí mismos en la formación de los estudiantes, pero también revelan una formación deficitaria en esta área. Con base en estos resultados, se elaboraron dos recursos educativos, un libro y una aplicación móvil, pensados para apoyar a los profesores en el desafío de implementar la educación mediática en la escuela.

PALABRAS CLAVE: educación mediática / literacia digital y mediática / escuela y profesores / formación de profesores / recursos educativos

PRODUCTION OF EDUCATIONAL RESOURCES FOR MEDIA EDUCATION IN SCHOOLS: TEACHERS' PERCEPTIONS AND NEEDS

ABSTRACT. The relevance of media education has been increasingly recognized in the international context as well as in Portugal. Particular attention is given to children and young people, placing considerable responsibility on schools and teachers to contribute, from an early age, to the development of informed citizens, effective communicators, and active participants in the digital culture. The primary objective of the research conducted was to understand the perceptions of primary and secondary school teachers regarding media education and their role, as well as the role of the school,

in promoting students' digital and media literacy. Additionally, the study sought to examine teachers' training and needs in this area, thereby gathering useful information to guide the development of educational resources. Following a non-experimental and descriptive methodology, based on data obtained from an online questionnaire created by the research team, it was concluded that teachers place great importance on media education, recognize the role of the school and themselves in students' development, but also state that they have insufficient training in this field. Based on these results, two educational resources were developed: a book and a mobile application, designed to support teachers in addressing the challenge of implementing media education in schools.

KEYWORDS: media education / digital and media literacy / school and teachers / teacher training / educational resources

INTRODUÇÃO

As transformações comunicacionais, sociais, económicas e ambientais que marcam a atualidade, associadas à aceleração do desenvolvimento tecnológico e digital, desafiam os cidadãos a efetuar um esforço permanente de aprendizagem, de autoavaliação, de atualização e de reflexão sobre como lidar com e beneficiar dessas transformações, mas também sobre como participar ativamente na definição da direção que as mesmas devem tomar. As escolas e os professores são extremamente importantes neste contexto, em particular no que se refere à formação de crianças e jovens, dada a sua missão de contribuir para favorecer o seu acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências necessárias para ler o mundo (e os *media*). No entanto, para que os professores possam desempenhar esse papel essencial na formação de crianças e jovens, é necessário que se faça um investimento de grande importância e dimensão: a formação dos professores e a disponibilização de recursos educativos que apoiem a sua ação num contexto digitalmente mediatizado. É ainda fundamental que esse investimento seja alicerçado no conhecimento prévio das perceções dos professores acerca da importância da educação mediática, das suas competências e necessidades.

Neste artigo apresentamos um estudo realizado no âmbito do projeto de investigação “COMEDIG - Competências de Literacia Digital e Mediática em Portugal”¹. O projeto COMEDIG foi desenvolvido com o objetivo de caracterizar a literacia digital e mediática de alunos e professores de diferentes graus de ensino, identificar as suas necessidades de formação e, com base nos resultados, elaborar recursos educativos digitais, destinados a apoiar os professores no planeamento de atividades de educação mediática e os alunos, no desenvolvimento das suas competências, de forma interativa e lúdica.

O estudo foi desenvolvido com professores do ensino básico e secundário, tendo como objetivo conhecer as suas perceções sobre a importância da educação mediática e do papel da escola e dos professores na promoção da literacia digital e mediática de crianças e jovens, bem como perceber qual é a sua formação e as suas necessidades neste domínio e, desta forma, obter informação essencial para orientar a elaboração de dois recursos educativos digitais, prevista no âmbito do projeto COMEDIG. Estes recursos – um livro didático para professores e educadores e uma aplicação móvel destinada a alunos, professores e educadores – estão disponíveis em acesso aberto e serão aqui brevemente caracterizados.

Os professores e a educação mediática - orientações, iniciativas e recursos

O reconhecimento crescente do papel determinante da educação no desenvolvimento das competências de literacia digital e mediática dos cidadãos de todas as idades

1 <https://www.uc.pt/fpce/comedig>

tem vindo a refletir-se em orientações internacionais e em políticas públicas, focadas na necessidade de formar cidadãos capazes de se apropriarem das tecnologias, de as utilizarem eficazmente e de assim contribuírem para concretizar o seu potencial de inovação e desenvolvimento. No entanto, como se reconhece no mais recente relatório da International Commission on the Futures of Education da UNESCO (ICFE, 2022), ainda não descobrimos como cumprir as promessas associadas às potencialidades das tecnologias digitais, que fornecem "novas alavancas de poder e controle que podem tanto reprimir como emancipar" (p. 7), pelo que é fundamental que a educação, além de promover habilidades funcionais e técnicas, aprofunde a sua ação no que se refere ao desenvolvimento de uma "alfabetização digital crítica" (p. 70). Nesta linha de pensamento, preconizada há longo tempo por múltiplos autores (e.g., Buckingham, 2003; Gutiérrez & Tyner, 2012; Jolls & Wilson, 2014), reconhece-se que as competências técnicas necessárias para fazer um uso instrumental dos *media* são essenciais num contexto de rápida evolução tecnológica. No entanto, realça-se que estas não garantem o desenvolvimento simultâneo de hábitos de leitura e de expressão de que os cidadãos precisam para serem pensadores críticos, capazes de compreender as características textuais dos *media* e de questionar e refletir sobre as suas implicações sociais, económicas e culturais (Buckingham, 2019; Scheibe & Rogow, 2012), e comunicadores eficazes, capazes de criar conteúdos, de comunicar e participar na sociedade através dos *media*. Saliente-se, ainda, a importância "das competências metarreflexivas, traduzidas em hábitos de questionamento crítico, contínuo, do seu próprio comportamento de uso dos *media*, enquanto consumidores e produtores/comunicadores" (Matos et al., 2023, p. 18).

Como estudos anteriores têm demonstrado (Martens & Hobbs, 2015; Van Deursen & Van Dijk, 2019), a educação constitui-se como um fator determinante no desenvolvimento dessas competências mais complexas, não só dos alunos, mas também dos professores, para que possam agir "juntos sobre a tecnologia e ajudar a determinar como ela é usada e para quais propósitos (ICFE, 2022, p. 70).

No contexto internacional, a UNESCO tem desenvolvido um conjunto significativo de iniciativas e instrumentos, com o intuito de responder à necessidade de formação dos professores em educação mediática que, na sua perspetiva, deve integrar os planos de estudos dos cursos de formação inicial e contínua de docentes (Frau-Meigs, 2006, p. 17). Constituem exemplos os recursos de apoio à formação de professores publicados em 2006 e em 2013 (e.g., Frau-Meigs, 2006; Grizzle et al., 2013), recentemente atualizados com o fim de responder aos desafios da evolução digital, com a publicação do livro *Media and information literate citizens: think critically, click wisely! Media and information literacy curriculum for educators and learners*, onde se explicita que "The aim is for educators, learners, community leaders, and peer educators themselves to become media and information literate, and to develop the competencies necessary for integrating MIL at all levels and for all types of education [o objetivo é que educadores, aprendentes, líderes comunitários, e educadores de pares desenvolvam a sua própria

literacia mediática e da informação, bem como as competências necessárias para integrar a literacia mediática e da informação em todos os níveis e em todos os tipos de educação]” (Grizzle et al., 2021, p. 60).

A atualização dos recursos existentes e a sua adaptação à convergência mediática que caracteriza a sociedade atual estiveram na origem de uma outra iniciativa de âmbito internacional, resultado da colaboração entre os investigadores que formam a Rede Alfamed, *Red Euroamericana de Investigadores en Educomunicación*, que consistiu na elaboração colaborativa do “Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática. MIL (Media and Information Literacy) en la era pos-COVID-19” (Aguaded et al., 2021). Este curriculum visa contribuir para valorizar o papel das escolas e dos professores na promoção da literacia mediática de crianças e de jovens, oferecendo aos educadores um guia teórico-prático que os poderá ajudar a enfrentar os desafios da contínua evolução dos *media* e das conseqüentes e sempre renovadas necessidades dos alunos.

Ainda no contexto internacional, é forçoso referir o papel das instituições europeias, que têm incentivado o desenvolvimento de investigação e projetos que contribuam para a elaboração, experimentação e avaliação de novas metodologias e recursos na área da educação para a literacia mediática. Refira-se as *Conclusões do Conselho sobre a literacia mediática num mundo em constante mutação* (Conselho da União Europeia, 2020, p. 25), em que o Conselho convida os Estados-Membros a “apoiar o desenvolvimento e a partilha de materiais de ensino e formação no domínio da literacia mediática e o desenvolvimento de uma abordagem sistemática para o reforço das competências dos profissionais ativos em diferentes áreas”.

Assim, este enquadramento internacional tem contribuído para o desenvolvimento de recursos educativos orientados pelo objetivo de promover a literacia digital e mediática de crianças e jovens, que enriquecem o leque de materiais de ensino e formação à disposição dos professores, e mesmo das famílias. Além dos guias elaborados pela UNESCO e pela Rede Alfamed, anteriormente referidos, é pertinente mencionar outros exemplos, tais como os recursos educativos disponibilizados pela *European Association for Viewers Interests* (<https://eavi.eu/resources-for-teaching-and-learning/>), que incluem manuais e *toolkits*, jogos, *cartoons*, entre outros. Vale a pena também destacar, como exemplo de conjugação da intencionalidade educativa com uma dimensão lúdica, uma iniciativa do Grupo Comunicar, em Espanha, de criação da série educativa para crianças *Bubuskiski*, composta por vídeos curtos protagonizados por marionetas (<https://www.bubuskiski.es/>). Também em Portugal têm sido desenvolvidas iniciativas de criação de recursos, nomeadamente pela Direção-Geral de Educação, que os disponibiliza na Plataforma LEME (<https://www.leme.gov.pt/recursos>).

Com efeito, o contexto internacional e europeu contribuiu para que, em Portugal, estas e outras iniciativas de educação para os *media* tenham recebido, nos últimos

anos, crescente atenção, reconhecendo-se o papel central da escola na promoção da literacia mediática de crianças e jovens. Destaque-se a Diretiva (UE) 2018/1808 do Parlamento Europeu e do Conselho, que em 2020 foi transposta para a legislação portuguesa (Lei 74/2020, de 19 de novembro), em que se sublinha a importância de não reduzir a literacia mediática a uma "aprendizagem centrada em ferramentas e tecnologias", e de "dotar os cidadãos de competências de pensamento crítico necessárias para emitir juízos, analisar realidades complexas e reconhecer a diferença entre factos e opiniões" (pp. 77-78).

Esta Diretiva atribui aos Estados-Membros a responsabilidade de tomar medidas para desenvolver as competências de literacia mediática dos cidadãos e de apresentar relatórios à Comissão, de três em três anos, sobre a execução dessa disposição. Essa responsabilidade é desafiante, dado que envolve Portugal num compromisso que reclama políticas educativas que contribuam para a promoção da literacia mediática, nomeadamente no que à escolaridade obrigatória diz respeito e à formação dos respetivos professores. Neste enquadramento, as medidas de política educativa assumiram em Portugal maior consistência e sistematicidade.

É de destacar, neste caminho, a Recomendação do Conselho Nacional de Educação sobre Educação para a Literacia Mediática (Recomendação 6/2011, de 30 de Dezembro), onde se aconselha "que se proceda à inserção organizacional e curricular da Educação para a Literacia Mediática na Educação para a Cidadania" (CNE, 2011, p. 50945), realçando-se que "o mais importante não são os Media em si ... mas o seu uso informado, crítico e responsável". Três anos depois, em 2014, foi publicado o *Referencial de Educação para os Media*, destinado a apoiar professores e educadores, recentemente atualizado para responder às transformações no domínio da comunicação e dos *media* (Pereira et al., 2023).

Em 2017 foi publicada a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, que responde a recomendação do CNE acima referida, propondo o desenvolvimento de aprendizagens concretizadas em diferentes domínios intercomunicantes, "tendo na base uma visão holística da pessoa" (Direção Geral de Educação, 2017, p. 8). Os *Media* surgem como um dos vários domínios (e.g., Direitos Humanos, Igualdade de género, entre muitos outros), cuja abordagem se torna obrigatória em, pelo menos, dois ciclos do ensino básico. A relevância desta estratégia é inequívoca, quanto mais não seja por ter contribuído para consolidar um espaço e um tempo formais de abordagem dos *media* durante a escolaridade obrigatória em Portugal. No entanto, não é difícil perceber que a multiplicidade de domínios dificulta uma abordagem dos *media* capaz de responder às necessidades de uma sociedade que enfrenta vários desafios associados à nossa vida mediatizada.

Em 2023 surgiu, em Portugal, a iniciativa governamental de elaboração e implementação de um Plano Nacional de Literacia Mediática, assente no reconhecimento

de que “a literacia mediática é, hoje, um alicerce estrutural no cumprimento das tarefas fundamentais do Estado consagradas na *Constituição* (Resolução do Conselho de Ministros 142/2023, de 17 de novembro, Presidência do Conselho de Ministros, 2023, p. 25), intenção entretanto recuperada pelo governo português atual, que tem em curso a elaboração e discussão de um Plano Nacional para a Literacia Mediática (Resolução do Conselho de Ministros 105/2024).

Neste cenário de crescente reconhecimento do papel da escola no desenvolvimento de competências de autonomia crítica no uso dos *media*, o investimento na formação de professores e o desenvolvimento e a partilha de materiais de ensino e formação, recomendado pelo Conselho da União Europeia (2020/C 193/06), assumem particular relevância no contexto português.

A resposta a estas prioridades/necessidades de formação e de recursos exige, no entanto, que se envolvam e se dê voz aos professores, que se conheçam as suas perspetivas, as competências que detêm e as suas necessidades (Mateus & Hernández, 2019; Simons et al., 2017). Foi este desiderato que orientou o estudo que aqui apresentamos. Este estudo teve como objetivos:

1. conhecer as perceções dos professores acerca da importância da educação mediática, do seu papel e do papel da escola na promoção das competências de literacia digital e mediática (LDM) dos alunos.
2. perceber que formação têm os professores e quais as suas necessidades de formação nesta área temática.
3. compreender como os professores avaliam: (i) as suas competências de LDM (ii) as competências de LDM dos seus alunos.
4. mapear as preferências dos professores relativamente a temas e formatos, a considerar na elaboração de recursos educativos digitais, destinados a apoiá-los no seu trabalho de promoção da LDM dos alunos.

METODOLOGIA

O estudo é de natureza exploratória, não experimental e descritiva, tendo sido realizado com recurso a um questionário *online* aplicado a professores do ensino básico e secundário de escolas localizadas em 14 municípios da região centro de Portugal. A investigação contou com o apoio dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE)² desta região, que enviaram aos professores o nosso convite para participar no estudo. A recolha de dados foi realizada entre janeiro e março de 2022.

2 Os CFAE são entidades formadoras e gestoras da formação contínua de professores em Portugal, que visam responder às prioridades identificadas nas escolas associadas.

Mostraram interesse no estudo e aceitaram participar 219 professores. Destes, 200 iniciaram o preenchimento do questionário. Em 77 casos, o preenchimento ficou incompleto, sendo os mesmos excluídos da análise. A amostra final ficou constituída por 123 professores que preencheram o questionário integralmente, cujas características podem ser consultadas na Tabela 1.

Tabela 1

Características dos participantes (n = 123)

Sexo	
Feminino	75,6 %
Masculino	23,6 %
Não respondeu	0,8 %
Nível/ciclo de ensino ³	
1º ciclo do ensino básico	22,0 %
2º ciclo do ensino básico	19,5 %
3º ciclo do ensino básico	42,3 %
Ensino secundário	48,8 %
Habilitações académicas	
Bacharelato	22,0 %
Licenciatura	64,2 %
Pós-graduação	12,2 %
Mestrado	0,8 %
Doutoramento	0,8 %
Idade	
<i>M</i> = 53.19 (<i>DP</i> = 5.69); amplitude: 36-67 anos	
Anos de serviço	
<i>M</i> = 28.45 (<i>DP</i> = 6.89); amplitude: 7-42	

Nota. Cada professor pode lecionar em mais do que um nível/ciclo de ensino.

Previamente ao preenchimento do questionário, foi solicitado que os professores lessem e assinassem a sua decisão de participar no Consentimento Informado, documento que disponibiliza informação sobre os objetivos do estudo, bem como indica que a investigação assegura o anonimato e a confidencialidade dos dados, a participação voluntária e a possibilidade de desistir da participação em qualquer momento, e onde se disponibilizam os contactos da equipa de investigação para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

3 Em Portugal, o ensino básico é constituído por três ciclos sequenciais (crianças com idades entre os 6 e os 15 anos). O primeiro ciclo tem a duração de quatro anos e o segundo ciclo de dois anos. Ambos equivalem ao Nível 1 da *International Standard Classification of Education* (ISCED). O terceiro ciclo tem a duração de três anos e corresponde ao Nível 2 da ISCED (*lower secondary education*). O ensino secundário tem a duração de três anos (jovens com idades entre os 16 e os 18 anos) e corresponde ao Nível 3 da ISCED (*upper secondary education*). <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>

O questionário *online* foi elaborado pela equipa de investigação. Inclui uma primeira secção com perguntas para caracterização da amostra (dados sociodemográficos e profissionais) e uma segunda parte com perguntas que incidem nas variáveis consideradas no estudo. No início da segunda parte do questionário, antes das perguntas sobre a temática do estudo e com o objetivo de assegurar que todos os professores respondam às questões baseados num entendimento comum do conceito, é apresentada a seguinte definição de literacia digital e mediática: "A literacia digital e mediática envolve competências de uso das diferentes funcionalidades técnicas dos *media*, competências de análise, compreensão e avaliação crítica dos *media* e dos conteúdos mediáticos e, ainda, competências para criar conteúdos mediáticos e para comunicar em diversos contextos usando os *media*" (elaboração própria).

Esta definição baseou-se no modelo conceptual adotado no âmbito do projeto COMEDIG, inspirado em propostas de diferentes autores (Comissão Europeia, 2009; Buckingham, 2003; Ferrés, & Piscitelli, 2012), que assenta numa configuração tridimensional da literacia digital e mediática: (i) Competências técnico-operacionais; (ii) Competências de leitura crítica; e (iii) Competências de expressão crítica (Matos et al., 2023). As competências *técnicas* e *operacionais* envolvem conhecimentos e habilidades de uso das diferentes funcionalidades técnicas dos *media*, quer para aceder e encontrar conteúdos, quer para comunicar e criar conteúdos, constituindo pré-requisitos para o desenvolvimento de competências mais complexas de leitura e de expressão críticas. As competências de *leitura crítica* envolvem a análise, a compreensão e a avaliação crítica dos *media* e dos conteúdos mediáticos. As competências de *expressão crítica* envolvem conhecimentos e competências necessários para criação de conteúdos, para comunicação e participação nos e através dos *media*. Ambas as dimensões (de leitura e de expressão) baseiam-se na capacidade de formular perguntas e de questionar criticamente os textos mediáticos e os comportamentos de comunicação, os dos outros e os próprios (Matos et al., 2023).

A importância atribuída pelos professores à educação mediática no âmbito da educação para a cidadania e ao seu papel, bem como ao papel da escola na promoção da literacia digital e mediática (LDM) dos alunos foi avaliada através de questões em escala de *Likert*, constituídas por cinco níveis que variavam entre "Nada importante" a "Muitíssimo Importante". Para conhecer os contextos em que receberam formação para desenvolver a sua LDM e para desenvolver a LDM dos seus alunos, foram colocadas questões de escolha múltipla. Com o objetivo de compreender como os professores avaliam as suas competências de LDM, bem como as competências de LDM dos seus alunos de diferentes ciclos/níveis de ensino foram colocadas três questões que incidiam sobre (1) as competências de uso das diferentes funcionalidades técnicas dos *media*; (2) as competências de análise, compreensão e avaliação crítica dos *media* e dos conteúdos mediáticos; e (3) as competências de criação/produção de conteúdos mediáticos e de comunicação através dos *media*, a que os professores

deviam responder utilizando uma escala de *Likert* de três níveis (básicas, intermédias, avançadas). Quanto às preferências dos professores relativas aos temas e formatos, a considerar nos recursos educativos desenvolvidos para promover a LDM dos alunos, as mesmas foram mapeadas através de perguntas abertas.

O tempo estimado para o preenchimento do questionário foi de 25 minutos.

Previamente à disponibilização do questionário *online*, este foi alvo de um estudo piloto com um grupo de sete professores, com o objetivo de assegurar a clareza e compreensão das questões. Os comentários e sugestões desse grupo de professores foram considerados e integrados, o que permitiu estabilizar uma versão final do questionário.

As análises estatísticas dos dados quantitativos foram realizadas com recurso ao IBM SPSS Statistics (versão 29.0). Inicialmente foi conduzida uma análise descritiva para caracterizar a amostra, sendo as variáveis de interesse apresentadas em frequências absolutas. Para comparar a distribuição das variáveis relacionadas com a perceção da importância da educação mediática entre professores e professoras, foi utilizado o teste *U* de *Mann-Whitney*. Para averiguar se a perceção da importância da educação mediática está associada à idade, recorreu-se à análise da correlação de *Spearman*. A escolha destes dois testes prende-se com o facto de que não assumem a normalidade, sendo adequados para variáveis ordinais. O nível de significância adotado para as análises inferenciais foi de 5% ($\alpha = 0,05$).

Em relação às escalas que avaliam a perceção das competências de LDM dos professores e dos seus alunos, decidiu-se testar a sua confiabilidade recorrendo ao coeficiente *alfa* de *Cronbach*. O uso desta abordagem é recomendado para escalas com, pelo menos, três itens. Os valores iguais ou superiores a 0,6 foram considerados como aceitáveis (Fortin, 2003).

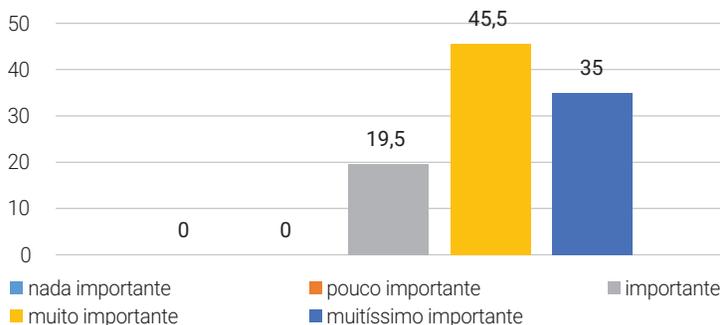
As respostas às perguntas abertas foram analisadas de forma qualitativa com abordagem de categorização direta. Este processo consistiu em identificar os tópicos recorrentes e agrupá-los em categorias com base no seu significado. Posteriormente, as categorias foram sintetizadas para fornecer um resumo claro das preferências quanto aos temas e formatos a considerar nos recursos educativos.

RESULTADOS

Em relação ao objetivo de conhecer as perceções dos professores acerca da importância da educação mediática, os resultados revelam que a maioria dos participantes (80,5 %) considera a educação mediática muito importante (45,5 %) ou muitíssimo importante (35 %). É de realçar que nenhum dos participantes escolheu as opções de resposta "Nada importante" e "Pouco Importante" (Figura 1).

Figura 1

Importância atribuída à educação mediática, no âmbito da Educação para a Cidadania (%)

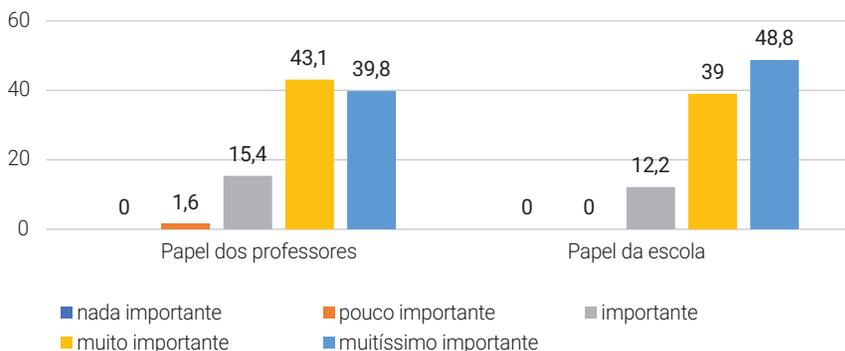


O teste não paramétrico de *Mann-Whitney U* foi utilizado para averiguar se professores e professoras diferem na importância atribuída à educação mediática. Os resultados não revelaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos ($U = 1230.5; p = .443$). A importância atribuída pelos participantes à educação mediática revelou, ainda, não estar associada à sua idade, como demonstrou a análise correlacional efetuada ($\rho = -.009; p = .919$)

Quando questionados sobre a importância do papel dos professores e do papel da escola na promoção das competências de LDM dos alunos, as respostas dos participantes refletem um reconhecimento dessa importância. Como podemos ver na Figura 2, a maioria dos professores escolheu as opções de resposta “Muito importante” e “Muitíssimo importante”, quer no que diz respeito ao papel dos professores (43,1 % e 39,8 %, respetivamente), quer no que se refere ao papel da escola (39 % e 48,8 %).

Figura 2

Importância atribuída ao papel dos professores e da escola na promoção da LDM dos alunos (%)

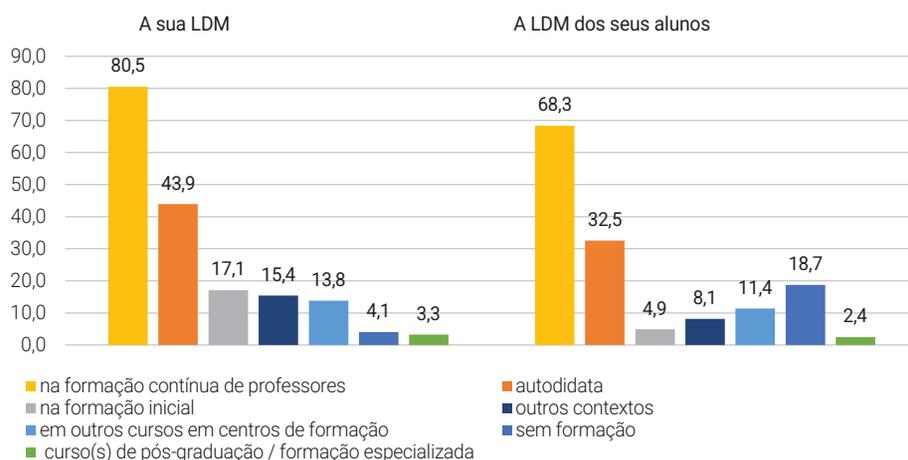


Os resultados do teste de *Mann-Whitney U* revelam que professores e professoras não diferem no reconhecimento da importância do papel dos professores ($U = 1354$; $p = ,971$) e do papel da escola ($U = 1428$; $p = ,598$) na promoção da LDM dos alunos. Da mesma forma, a análise correlacional efetuada demonstra que esse reconhecimento não está associado à idade, quer no que diz respeito ao papel dos professores ($\rho = -,024$; $p = ,795$), quer no que se refere ao papel da escola ($\rho = -,027$; $p = ,772$).

Um outro objetivo do estudo foi o de conhecer se os professores tiveram formação para desenvolver a sua literacia digital e mediática e a dos seus alunos, e em que contextos.

Figura 3

Contextos de formação para desenvolver a sua LDM e a LDM dos seus alunos (%)

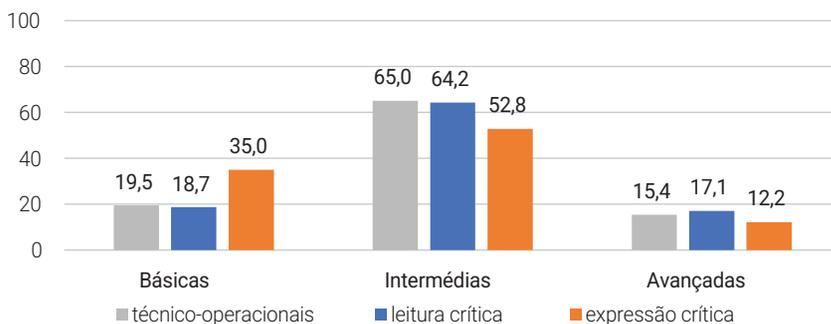


A análise da Figura 3 sugere que a formação contínua é o contexto em que os professores recebem mais formação, quer para desenvolver as suas competências de LDM (contexto indicado por 80,5 % dos participantes), quer as dos seus alunos (contexto indicado por 68,3 % dos participantes). O contexto de formação inicial é indicado por uma percentagem reduzida de professores, sobretudo no que se refere à sua preparação para implementar a educação mediática (4,9 %). Verifica-se que os diferentes contextos são indicados por uma menor percentagem de professores na pergunta que se centra na formação para promover a LDM dos alunos. Em concordância com esta tendência, a opção "Não tive formação" foi escolhida por uma maior percentagem de professores, quando se trata da sua preparação para implementar a educação mediática com os seus alunos (18,7 %), do que na pergunta que incide no desenvolvimento das suas próprias competências (4,1 %).

Foi objetivo deste estudo compreender como os professores avaliam a sua LDM e a dos seus alunos, atendendo às três dimensões que a configuram, de acordo com o modelo conceptual adotado. As competências de LDM dos professores foram avaliadas por todos os participantes do estudo. Porém, as competências de LDM dos alunos de diferentes níveis de ensino foram avaliadas apenas pelos participantes que lecionam nesses mesmos níveis de ensino. Todas as escalas, com a exceção da escala focada nas competências de alunos do 2º ciclo, mostraram ter uma consistência interna de muito boa a excelente (professores: $\alpha = 0,89$, correlações entre itens de 0,68 a 0,78; alunos do 1º ciclo: $\alpha = 0,93$, correlações entre itens de 0,74 a 0,88; alunos do 3º ciclo: $\alpha = 0,87$, correlações entre itens de 0,65 a 0,78; alunos do secundário: $\alpha = 0,88$, correlações entre itens de 0,67 a 0,75). A consistência da escala focada nas competências de alunos do 2º ciclo estava na margem de aceitabilidade ($\alpha = 0,59$, correlações entre itens de 0,22 a 0,43). Os resultados relativos à autoavaliação dos professores podem ser observados na Figura 4.

Figura 4

Como os professores avaliam as suas competências de LDM (%)

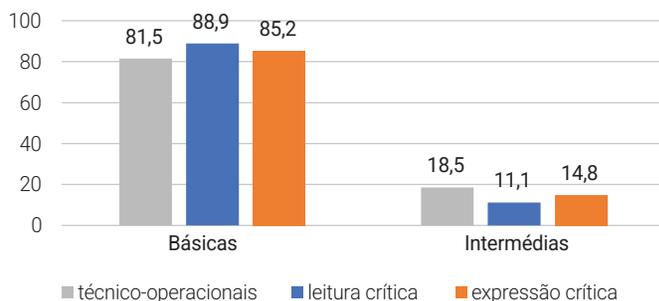


A maioria dos professores avalia as suas competências de LDM como estando num nível intermédio, quer se trate de competências técnico-operacionais (65 %), de leitura crítica (64,2 %) ou de expressão crítica (52,8 %). As competências de expressão crítica, isto é, competências de criação/produção de conteúdos mediáticos e de comunicação através dos *media*, constituem a dimensão em que uma percentagem mais elevada de professores se situa num nível básico (35 %).

No que diz respeito às competências de LDM dos alunos de diferentes ciclos de ensino, as perceções dos professores são apresentadas a seguir. Na Figura 5 estão representadas as perceções dos professores relativamente aos alunos do 1º ciclo do ensino básico.

Figura 5

Perceções sobre as competências de LDM dos alunos do 1º ciclo do ensino básico (%)

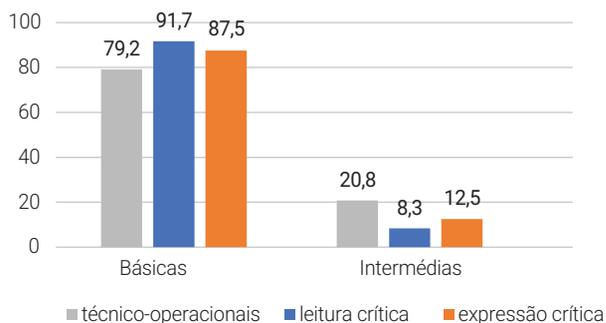


Mais de 80% dos professores consideram que os alunos do 1º ciclo do ensino básico apresentam competências básicas de LDM nas três dimensões consideradas, sendo que nenhum professor avaliou as competências destes alunos como avançadas.

Verifica-se a mesma tendência quando se trata das perceções dos professores acerca dos alunos do 2º ciclo do ensino básico, com a grande maioria a avaliar como básicas as competências técnico-operacionais dos alunos (79,2 %), as competências de leitura crítica (91,7 % dos professores) e de expressão crítica (87,5 %).

Figura 6

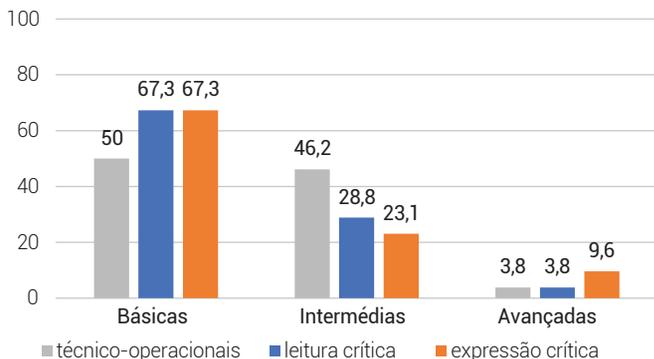
Perceções sobre as competências de LDM dos alunos do 2º ciclo do ensino básico (%)



Relativamente às perceções dos professores no caso dos alunos do 3º ciclo do ensino básico, verifica-se uma diminuição na percentagem daqueles que consideram as suas competências de LDM básicas, aumentando a percentagem que avalia as competências dos alunos como intermédias, tanto no que se refere às competências técnico-operacionais (46,2 %), como de leitura crítica (28,9 %) e de expressão crítica (23,1 %).

Figura 7

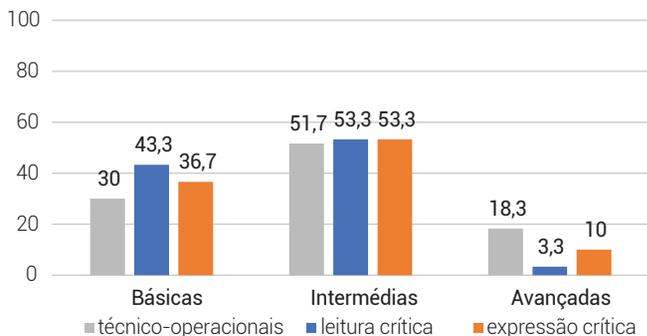
Perceções sobre as competências de LDM dos alunos do 3º ciclo do ensino básico (%)



No caso do ensino secundário, a avaliação feita pelos professores é mais positiva, sendo que a maioria considera que os alunos possuem competências de nível intermédio: 51,7 % dos professores no caso das competências técnico-operacionais e 53,3 % dos professores no que diz respeito às competências de leitura crítica e de expressão crítica (Figura 8).

Figura 8

Perceções sobre as competências de LDM dos alunos do ensino secundário (%)



Realce-se, ainda, que 18,3 % dos professores consideram que os alunos possuem competências técnico-operacionais avançadas e 10 % avaliam as competências de expressão crítica dos alunos também como avançadas. Isto não se verifica no que diz respeito às competências de leitura crítica, ou seja, às competências de análise, compreensão e avaliação crítica dos *media* e dos conteúdos mediáticos, em que apenas 3,3 % dos professores consideram que os alunos se situam num nível avançado.

Quanto ao objetivo de mapear as preferências de temas e formatos a incluir nos recursos educativos digitais destinados a professores, os resultados apontam para a importância de considerar temas que incidem sobre três dimensões da literacia digital e mediática, promovendo competências técnico-operacionais (e.g., *softwares* e aplicações multimédia, potencialidades das ferramentas digitais), de leitura crítica (e.g., fiabilidade da informação, direitos de autor, financiamento) e de expressão crítica (e.g., criação e produção de conteúdos, programação). Os professores realçaram que a introdução destes temas deve incluir as componentes teórica e prática adaptadas para diferentes grupos-alvo, de acordo com o seu nível de literacia digital e mediática, e sugeriram a articulação dos mesmos com os problemas da atualidade (e.g., segurança digital, globalização da comunicação, literacia digital e democracia, inclusão). Aludiram, também, à diversidade de contextos em que estes temas podem ser explorados, quer dentro da sala de aula, quer fora dela.

Em relação aos formatos, as sugestões partilhadas focaram-se nos aspetos relacionados com a organização e apresentação de conteúdos (e.g., organização por temas, apresentação interativa, intuitiva e apelativa, com recurso a linguagem simples, acessível e objetiva). Adicionalmente, referiu-se a importância da inclusão de explicações detalhadas e de exemplos práticos de aplicação, tal como o uso de recursos baseados em ferramentas já existentes ou criadas de raiz para o propósito (e.g., jogos digitais). Foi destacado, também, que os recursos destinados a professores devem ser de acesso livre.

DISCUSSÃO

Este estudo teve como objetivo conhecer as perceções dos professores acerca da importância da educação mediática, do seu papel e do papel da escola na promoção da literacia digital e mediática dos alunos; perceber qual a sua formação nesta área e as suas necessidades; compreender como avaliam as suas competências de LDM e as dos seus alunos e mapear as suas preferências relativamente a temas e formatos a considerar na elaboração de recursos educativos digitais, destinados a apoiá-los no seu trabalho de promoção da LDM dos alunos. No que diz respeito ao primeiro objetivo do estudo, os resultados demonstram que os professores atribuem grande importância à educação mediática, no contexto da educação para a cidadania, revelando assim uma perspetiva docente consonante com o entendimento de diversos autores, de que a educação mediática deve ser reconhecida como um direito para o exercício da cidadania (Comissão Europeia, 2009; Mateus et al., 2019). As respostas dos professores são ainda coerentes com os resultados encontrados por Gould et al. (2024) num estudo recente, que revelam que os professores do ensino básico e secundário reconhecem amplamente a importância da literacia mediática para os seus alunos. Os resultados evidenciam, igualmente, que os professores, independentemente do seu sexo e idade,

reconhecem a importância do seu papel e do papel da escola na promoção da literacia digital e mediática (LDM) dos alunos. Estes resultados permitem algum otimismo, considerando que a literatura revela que as crenças e atitudes dos professores, em relação à educação mediática, são cruciais para o sucesso da sua implementação (Gould et al., 2024; Schmitz et al., 2024).

Constata-se uma ligeira diferença, no sentido de os professores considerarem o papel da escola ainda mais importante que o seu (48,8 % afirmaram que a escola é muitíssimo importante e 39,8 % declararam que o papel dos professores é muitíssimo importante). Uma hipótese explicativa para esta diferença pode estar relacionada com o facto de a escola, enquanto contexto educativo, envolver vários agentes (além dos professores), tempos e espaços que devem convergir no sentido de promover a LDM dos alunos.

Esta importância da escola, enquanto espaço que alcança todas as crianças, os jovens e os professores, é reconhecida por diferentes autores há muito tempo (e.g., Frau-Meigs, 2006; Grizzle et al., 2013, 2021). No entanto, para que a escola e os professores desempenhem o seu papel neste domínio, é necessário que estejam preparados para lidar com um ecossistema mediático em constante transformação, pelo que se revela essencial que o percurso de formação profissional dos professores os capacite para implementar a educação mediática na escola.

Os professores enfrentam um duplo desafio: o de desenvolverem a sua própria LDM e o de promoverem a LDM dos alunos. Para enfrentar este segundo desafio, os professores precisam de formação que contemple uma componente conceptual que os familiarize com os referenciais teóricos de literacia mediática, necessários para que a sua ação seja fundamentada, consistente e sistemática com os princípios que devem orientar a educação mediática, as diferentes perspetivas em que podem enquadrar a sua ação (mais protecionista ou capacitadora), mas também sobre as metodologias e os recursos mais adequados para utilizar com alunos de diferentes níveis de escolaridade. No entanto, os resultados obtidos em resposta ao objetivo de perceber qual a formação e as necessidades dos professores revelam que, de entre várias opções de resposta sobre os contextos em que receberam formação, a opção "autodidata" foi a segunda mais escolhida, apenas ultrapassada pela opção "na formação contínua" e que uma percentagem considerável dos professores (18,7 %) declara não ter tido formação para implementar a educação mediática. Os resultados demonstram, ainda, que a formação inicial como contexto de desenvolvimento das suas competências de LDM e das suas competências para implementar a educação mediática junto dos seus alunos é indicada por uma percentagem baixa de professores (17,1 % e 4,9 %, respetivamente). Estes resultados evidenciam a necessidade de um maior investimento na formação dos professores em Portugal, no que diz respeito à temática da LDM, realidade que é comum a outros países. Na verdade, apesar de o uso da tecnologia como

recurso educativo fazer frequentemente parte dos planos de estudos dos cursos de formação de professores em diferentes países, a adoção dos *media* como objeto de estudo e a preparação dos professores para implementar a educação mediática na escola – como defendem as instituições internacionais como a UNESCO e as entidades europeias (Conselho da União Europeia, 2020; Grizzle et al., 2021) – é ainda insuficiente (Arciniega Cáceres & Figueras-Maz, 2019; European Commission/EACEA/Eurydice, 2019; Share et al., 2023).

Relativamente ao objetivo de compreender como os professores avaliam as suas competências de LDM e as dos seus alunos, a maioria dos participantes declarou que as suas competências de LDM se situam num nível intermédio, seguindo-se a opção de resposta “Básicas” como a mais escolhida. Destacam-se, nestes resultados, as competências de criação/produção de conteúdos mediáticos e de comunicação através dos *media* (expressão crítica), que uma maior percentagem de professores avalia como sendo de nível básico (35 %). Esta autoavaliação dos professores revela a mesma tendência encontrada por Pinto e Pereira (2018), num estudo que envolveu uma amostra de 130 professores portugueses do ensino básico e secundário, em que os níveis “baixo” e “médio” foram os mais indicados.

No que se refere aos alunos, os professores consideram que nos 1º e 2º ciclos do ensino básico os alunos apresentam competências de LDM básicas, resultados coerentes com os obtidos em estudos anteriores (García-Ruiz et al., 2020), e reconhecem uma progressão no nível de literacia à medida que se eleva o nível de escolaridade. No entanto, mesmo no caso dos alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, a avaliação dos professores não vai muito além do nível intermédio. Ainda assim, sobressaem algumas diferenças de acordo com a dimensão da literacia avaliada, como podemos observar nos gráficos 7 e 8 que sugerem ser a dimensão de leitura crítica aquela em que os alunos possuem competências mais básicas, de acordo com a perceção dos professores. Estes resultados indicam a mesma direção de estudos anteriores que demonstram que a LDM, envolvendo competências complexas de análise, questionamento, compreensão e avaliação, não se desenvolve naturalmente com a idade. Antes exige uma ação educativa intencional, o que vem reforçar a importância da promoção de uma alfabetização digital crítica, que vá além da formação para o acesso e o uso instrumental das tecnologias digitais (Buckingham, 2019; ICFE, 2022; Potter, 2021; Romero-Rodríguez et al., 2019; Van Deursen & Van Dijk, 2019). A dimensão de análise, questionamento e reflexão crítica sobre os *media* e os conteúdos mediáticos, considerada por múltiplos autores a componente chave da literacia mediática (e.g., Buckingham, 2003; Gutiérrez & Tyner, 2012; Jolls & Wilson, 2014), surge, neste estudo, como área primordial da ação dos professores.

O presente estudo permitiu, ainda, responder ao objetivo de mapear as preferências dos professores relativamente a temas e formatos a considerar na elaboração de

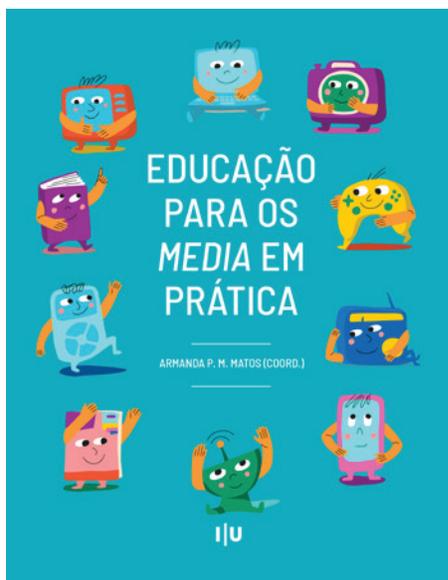
recursos educativos digitais, destinados a apoiá-los no seu trabalho de promoção da LDM dos alunos.

As preferências dos professores e as sugestões que ofereceram foram consideradas na elaboração de dois recursos educativos digitais: o livro *Educação para os media em prática*, publicado pela Imprensa da Universidade de Coimbra, e o jogo *Eu e os Media*⁴. Estes dois recursos visam contribuir para a formação dos professores e outros educadores, e apoiá-los na implementação da educação para os media nas escolas. Ambos foram disponibilizados em acesso aberto, indo, desta forma, ao encontro das preferências declaradas pelos participantes.

O livro *Educação para os media em prática* (Figura 9) alia uma componente teórica de conceptualização a uma componente orientada para as práticas, de acordo com a sugestão dos professores participantes no estudo.

Figura 9

Capa do livro *Educação para os media em prática*



Nota. De *Educação para os media em prática*, de M. Matos et al., 2023 (<https://doi.org/10.14195/978-989-26-2542-3>).

A primeira componente visa familiarizar os professores com conceitos e referenciais teóricos, disponibilizando fontes às quais podem recorrer para aprofundar os seus conhecimentos sobre a temática. Esta componente alia-se a um conjunto de

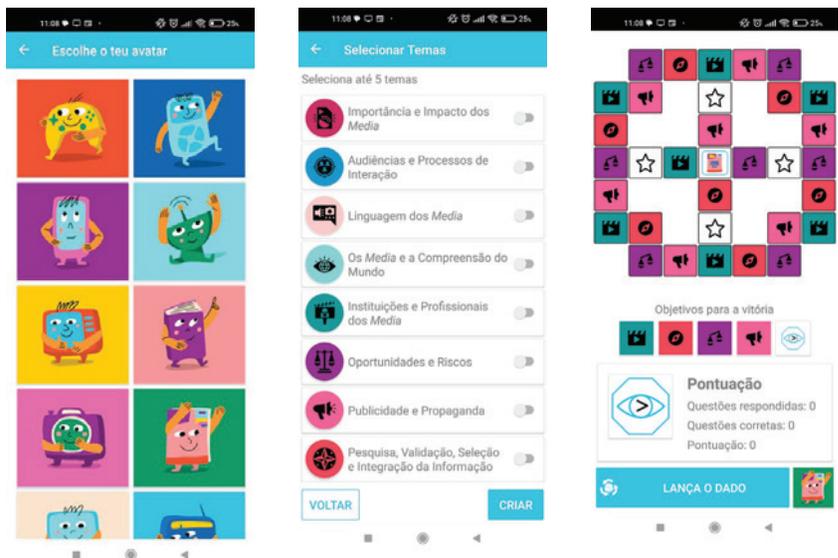
4 Disponíveis em <https://www.uc.pt/fpce/comedig/recursoseducativos>

propostas de atividades para implementar com os alunos, com o objetivo de que aprofundem conhecimentos e desenvolvam competências no âmbito das três dimensões da literacia digital e mediática (competências técnico-operacionais, de leitura crítica e de expressão crítica), mediante a abordagem de dez grandes temas relevantes e atuais, no âmbito dos quais as diferentes propostas temáticas dos participantes foram integradas: Importância e impacto dos *media*; Audiências e processos de interação; Linguagem dos *media*; Os *media* e a compreensão do mundo; Instituições e profissionais dos *media*; Oportunidades e riscos; Publicidade e propaganda; Pesquisa, validação, seleção e integração da informação; Comunicar, colaborar e participar; e Entretenimento com os *media*. Os conteúdos e as propostas apresentados surgem articulados com as orientações curriculares do ensino básico e secundário em Portugal, o que permite atender às sugestões dos participantes no estudo, que sublinharam a importância de adaptar conteúdos e propostas de atividades a diferentes grupos-alvo. Houve, assim, o cuidado de indicar, em cada atividade proposta, os anos de escolaridade e as áreas disciplinares do currículo do ensino básico e secundário em que a mesma pode ser implementada. As atividades são descritas de forma detalhada, com instruções claras sobre metodologias, recursos e estratégias de avaliação, preocupação que foi manifestada pelos professores que participaram no estudo. Na abordagem dos diferentes temas procurou-se, ainda, contemplar diferentes contextos (por exemplo, sala de aula, contexto escolar mais amplo) em que a educação mediática pode ser implementada, tal como solicitado pelos participantes. A preferência demonstrada pelos professores por uma apresentação interativa, intuitiva e apelativa dos recursos consubstanciou-se no *design* e ilustração que caracterizam o livro, bem como o segundo recurso educativo digital elaborado: um jogo para dispositivos móveis.

A conceção do jogo *Eu e os Media* foi ao encontro da sugestão de criação de recursos apresentada pelos participantes no estudo, e mais especificamente de jogos digitais. Este jogo (Figura 10) visa contribuir para o desenvolvimento da LDM dos alunos do ensino básico e para estimular o diálogo entre crianças, jovens e adultos (professores, pais) sobre os *media*. O mesmo pode ser utilizado pelas crianças para aprenderem, de forma lúdica, sobre o mundo dos *media*. Os professores do ensino básico podem também utilizar o jogo como recurso educativo, nomeadamente em articulação com o livro *Educação para os media em prática*. Com este objetivo, ao longo do livro são apresentadas, aos professores, sugestões concretas de utilização do jogo *Eu e os Media*, explicitando-se os temas a explorar através do mesmo e os contextos (áreas disciplinares, anos de escolaridade) adequados à sua utilização.

Figura 10

Interfaces do jogo *Eu e os Media*



O jogo apresenta um conjunto de perguntas, organizadas em dez temas, os mesmos que dão forma aos módulos do livro. Estes temas são abordados atendendo às três dimensões da literacia digital e mediática consideradas. O jogo apresenta também um conjunto de curiosidades sobre os *media*, permitindo que os jogadores aprofundem os seus conhecimentos acerca dos temas e reflitam sobre o uso que fazem dos *media* e o seu potencial impacto. O jogo oferece ainda aos professores a possibilidade de criar diferentes salas para os alunos, especificando os temas que serão abordados em cada sala, e de analisar os resultados para identificar quais os temas que necessitam de ser revisitados. A utilização desta aplicação móvel pelos professores poderá contribuir para envolver os alunos na aprendizagem, permitindo simultaneamente aos professores estabelecerem uma aproximação ao mundo quotidiano dos alunos e às suas práticas mediáticas.

Conclui-se que o estudo realizado permitiu aprofundar o conhecimento acerca das perceções dos professores sobre a importância da educação mediática e do seu papel, bem como do papel da escola, na promoção da LDM dos alunos, caracterizar as suas competências de LDM e as dos alunos de diferentes ciclos/níveis de escolaridade, com base nas suas perceções e, ainda, utilizar os resultados para fundamentar a elaboração de dois recursos educativos digitais. Ao valorizar as perceções dos professores, este trabalho contribui para o desenvolvimento da educação mediática nas escolas pois, como referem Simons et al. (2017, p. 101), “the compatibility between the initiatives to promote media literacy in education, the teachers’ competencies in the field, and the teachers’ beliefs on the importance of the topic determine whether

these initiatives are accepted and successful [a compatibilidade entre as iniciativas para promover a educação para a literacia mediática, as competências dos professores na área e as suas crenças sobre a importância do tema determinam se essas iniciativas são aceites e bem-sucedidas]”.

No entanto, o estudo realizado apresenta também algumas limitações, abrindo portas a futuras investigações que permitam complementar as perceções dos professores com a auscultação de outros atores escolares, nomeadamente os alunos, bem como alcançar amostras de maior dimensão e representatividade. Por outro lado, seria relevante confrontar a autoavaliação efetuada pelos professores com dados resultantes da avaliação direta das competências de literacia digital e mediática. No que se refere aos recursos educativos digitais que foram elaborados, os investigadores esperam vir a desenvolver, no futuro, estudos de avaliação do seu impacto nas práticas dos professores e nas aprendizagens dos alunos. Em suma, é essencial dar continuidade à investigação no sentido de assegurar que a educação acompanha a evolução contínua da tecnologia digital e as suas implicações educativas, sociais, económicas, políticas e ambientais.

APOYOS

Projeto cofinanciado pelo COMPETE 2020, Portugal 2020 e União Europeia, através do FEDER e pela Fundação para a Ciência e Tecnologia I.P./MCTES através de fundos nacionais (PTDC/CED-EDG/32560/2017). Trabalho realizado com o apoio do Centro de Estudos Interdisciplinares – CEIS20, Universidade de Coimbra.

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores não têm nenhum conflito de interesses.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Conceptualização, A. P. M. M., I. F., E. B. C.; metodologia, A. P. M. M., I. F.; E. B. C.; análise de dados, A. P. M. M., E. B. C.; redação, A. P. M. M., I. F., E. B. C.

REFERENCIAS

- Aguaded, I., Jaramillo-Dent, D., & Delgado-Ponce, A. (Coords.). (2021). *Currículo Alfamed de formación de profesores en educación mediática. MIL (Media and Information Literacy) en la era pos-COVID-19*. Octaedro.
- Arciniega Cáceres, M., & Figueras-Maz, M. (2019). La educación mediática y el uso de los recursos tecnológicos en el aula en el contexto iberoamericano. *Contratexto*, (32), 19-39. <https://doi.org/10.26439/contratexto2019.n032.4604>

- Buckingham D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity.
- Buckingham, D. (2019). *The media education manifesto*. Polity Press.
- Comissão Europeia. (2009). Recomendação da comissão de 20 de agosto de 2009 sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva. *Jornal Oficial da União Europeia*, L 2227, 9-12. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:0012:PT:PDF>
- Conselho da União Europeia. (2020). Conclusões do conselho sobre a literacia mediática num mundo em constante mutação (2020/C 193/06). *Jornal Oficial da União Europeia*, 2020/C 193/06, 23-28. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020XG0609%2804%29>
- Conselho Nacional de Educação. (2011). *Recomendação n.º 6/2011 - Recomendação sobre educação para a literacia mediática*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/recomendacao/6-2011-3478279>
- Direção Geral de Educação. (2017b). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério de Educação http://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *Digital education at school in Europe. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75-82.
- Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Lusociência.
- Frau-Meigs, D. (2006). *Media education: A kit for teachers, students, parents and professionals*. Unesco.
- García-Ruiz, R., Matos, 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>
- Gould, H., Von Gillern, S., Korona, M., & Haywood, A. (2024). ELA and social studies teachers' perspectives on the importance of media literacy for student learning. *Journal of Media Literacy Education*, 16(3), 45-61. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2024-16-3-4>
- Grizzle, A., Moore, P., Dezuanni, M., Asthana, S., Wilson, C., Banda, F., & Onumah, C. (2013). *Media and information literacy: Policy and strategy guidelines*. Unesco.

- Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C. K., Lau, J., Fischer, R., Gordon, D., Akyempong, K., Singh, J., Carr, P. R., Stewart, K., Tayle, S., Suraj, O., Jaakkola, M., Thésée, G., & Gulston, C. (Eds.). (2021). *Media and information literate citizens: Think critically, click wisely!* Unesco.
- Gutiérrez, A., & Tyner, K. (2012). Media education, media literacy and digital competence. *Comunicar*, 19(38), 31-39. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- International Commission on the Futures of Education. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos. Um novo contrato social para a educação*. Unesco.
- Jolls, T., & Wilson, C. (2014). The core concepts: Fundamental to media literacy yesterday, today and tomorrow. *Journal of Media Literacy Education*, 6(2), 68-78. <http://dx.doi.org/10.23860/JMLE-2016-06-02-6>
- Lei 74/2020 de 2020. A presente lei transpõe para a ordem jurídica interna a Diretiva (UE) 2018/1808 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 14 de novembro de 2018, que altera a Diretiva 2010/13/UE. Diário da República n.º 226/2020, Série I de 2020-11-19, 4-34. 19 de novembro de 2020.
- Martens, H., & Hobbs, R. (2015). How media literacy supports civic engagement in a digital age. *Atlantic Journal of Communication*, 23(2), 120-137. <http://dx.doi.org/10.1080/15456870.2014.961636>
- Mateus, J.-C., Andrada, P., & Ferrés, J. (2019). Evaluar la competencia mediática: una aproximación crítica desde las perspectivas pedagógica, política y metodológica. *Revista de Comunicación*, 18(2), 287-301. <https://doi.org/10.26441/RC18.2-2019-A14>
- Mateus, J. C., & Hernández, W. (2019). Design, validation, and application of a questionnaire on media education for teachers in training. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 34-41. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.329>
- Matos, A. P. M., Festas, I., Seixas, A. M., Bobrowicz-Campos, E., Pereira, S., Lopes, P., Tomé, V., Beça, A., Camponez, C., Moreira, A., & Brites, L (2023). *Educação para os media em prática*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-2542-3>
- Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia. (2018). Diretiva (UE) 2018/1808 do Parlamento Europeu e do Conselho de 14 de novembro de 2018. *Jornal Oficial da União Europeia*, L 303/69.
- Pereira, S., Pinto, M., & Madureira, E. J. (2023). *Referencial de Educação para os Media*. Direção-Geral da Educação.

- Pinto, M., & Pereira, S. (2018). Experiências, percepções e expectativas da formação de professores em educação para os media em Portugal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(91, fasc. 1), 83-103.
- Potter, W. J. (2021). *Media literacy* (10th ed.). Sage
- Resolução do Conselho de Ministros 142/2023 [Presidência do Conselho de Ministros]. Aprova as Linhas Orientadoras do Plano Nacional de Literacia Mediática. 17 de novembro de 2023.
- Resolução do Conselho de Ministros 105/2024 [Presidência do Conselho de Ministros]. Cria a Estrutura de Missão para a Comunicação Social. 21 de agosto de 2024.
- Romero-Rodríguez, L. M., Contreras-Pulido, P., & Pérez-Rodríguez, M. A. (2019). Media competencies of university professors and students. Comparison of levels in Spain, Portugal, Brazil and Venezuela. *Cultura y Educación/Culture and Education*, 31(2), 326-368. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1597564>
- Scheibe C., & Rogow F. (2012). *The teacher's guide to media literacy: Critical thinking in a multimedia world*. Corwin.
- Schmitz, M. L., Gonon, P., Consoli, T., & Petko, D. (2024). Why do some teachers teach media literacy while others do not? Exploring predictors along the "will, skill, tool, pedagogy" model. *Computers in Human Behavior*, 151, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.108004>
- Share, J., Mamikonyan, T., & Lopez, E. (2023). Critical media literacy in teacher education, theory, and practice. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://oxfordre.com/education/display/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1404>
- Simons, M., Meeus, W., & T'Sas, J. (2017). Measuring media literacy for media education: Development of a questionnaire for teachers' competencies. *Journal of Media Literacy Education*, 9(1), 99-115.
- Van Deursen, A., & Van Dijk, J. (2010). Internet skills and the digital divide. *New Media & Society*, 13(6), 893-911. <https://doi.org/10.1177/1461444810386774>

DISEÑO DE UNA EXPERIENCIA TECNOPEDAGÓGICA COMO HERRAMIENTA PARA LA GESTIÓN CRÍTICA DE LA INFORMACIÓN: INTERVENCIÓN CON ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN PERÚ

MAG. ELIZABETH-GUADALUPE ROJAS-ESTRADA

<https://orcid.org/0000-0003-4104-5830>

elizabeth.rojas@dedu.uhu.es

Universidad de Huelva, España

MAG. MÓNICA F. RAMOS-NEYRA

<https://orcid.org/0000-0003-1473-8025>

pchumora@upc.edu.pe

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas

HAYDÉE LARA-GUILLÉN

<https://orcid.org/0000-0003-2481-0991>

haydee.larag@pucp.pe

Pontificia Universidad Católica del Perú

MAG. LARITZA TATIANA RAMÍREZ-RODRÍGUEZ

<https://orcid.org/0000-0003-1415-4986>

pchulram@upc.edu.pe

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas

Recibido: 1 de noviembre del 2024 / Aceptado: 6 de marzo del 2025

doi: <https://doi.org/10.26439/contratexto2025.n43.7526>

RESUMEN. Al fomentar el pensamiento crítico y la reflexión en torno a los medios de comunicación, la educomunicación capacita a los ciudadanos para cuestionar los contenidos mediáticos, tomar decisiones informadas, participar en debates públicos y contribuir al fortalecimiento de la democracia. El presente artículo tiene como objetivo presentar el diseño de una experiencia tecnopedagógica que fue desarrollada para promover la gestión crítica de la información entre estudiantes de educación superior en Perú en el marco de la crisis sociopolítica del 2022-2023. Para llevar a cabo esta iniciativa, se creó un sitio web que alberga cuatro módulos, los cuales han sido diseñados siguiendo el protocolo de análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación (ADDIE), un marco iterativo de diseño instruccional que permite la elaboración estructurada de contenidos educativos. En esta experiencia participaron cincuenta y dos estudiantes provenientes de cinco instituciones de educación superior. Los resultados

del análisis indicaron que, tras la intervención, los participantes identificaron nuevas estrategias para analizar y producir información, así como para actuar en los espacios digitales, lo que subraya la relevancia de este tipo de propuestas formativas. Además, se ha destacado el uso de experiencias tecnopedagógicas como una herramienta metodológica eficaz para la recolección de datos.

PALABRAS CLAVE: educomunicación / alfabetización mediática e informacional / educación mediática / educación superior / experiencia tecnopedagógica

DESIGN OF A TECHNOPEDEGOGICAL EXPERIENCE AS A TOOL FOR THE CRITICAL MANAGEMENT OF INFORMATION: INTERVENTION WITH HIGHER EDUCATION STUDENTS IN PERU

ABSTRACT. By fostering critical thinking and reflection regarding the media, educommunication empowers citizens to question media content, make informed decisions, engage in public debates and contribute to the strengthening of democracy. This article aims to present the design of a technopedagogical experience developed to promote critical information management among higher education students in Peru, contextualized within the sociopolitical crisis of 2022-2023. To implement this initiative, a website has been created that hosts four modules, which have been designed following the ADDIE protocol (Analysis, Design, Development, Implementation and Evaluation), an iterative framework of instructional design that allows the structured development of educational content. This experience involved the participation of 52 students from five higher education institutions. The results of the analysis indicate that, following the intervention, participants identified new strategies for analyzing and producing information, as well as for acting in digital spaces, which underlines the relevance of this type of training proposals. Additionally, the use of technopedagogical experiences is highlighted as an effective methodological tool for data collection.

KEYWORDS: educommunication / media and information literacy / media education / higher education / technopedagogical expertise

CONCEPÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA TECNOPEDEGÓGICA COMO FERRAMENTA PARA A GESTÃO CRÍTICA DA INFORMAÇÃO: INTERVENÇÃO COM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR NO PERU

RESUMO. Ao fomentar o pensamento crítico e a reflexão sobre os meios de comunicação, a educomunicação capacita os cidadãos a questionar os conteúdos midiáticos, tomar decisões informadas, participar de debates públicos e contribuir para o fortalecimento da democracia. O presente artigo tem como objetivo apresentar o design de uma experiência tecnopedagógica desenvolvida para promover a gestão

crítica da informação entre estudantes de educação superior no Peru, no contexto da crise sociopolítica de 2022-2023. Para a realização dessa iniciativa, foi criado um site que abriga quatro módulos, os quais foram elaborados seguindo o protocolo ADDIE (Análise, Design, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação), um marco iterativo de design instrucional que permite a elaboração estruturada de conteúdos educacionais. Nesta experiência, participaram 52 estudantes provenientes de cinco instituições de ensino superior. Os resultados da análise indicam que, após a intervenção, os participantes identificaram novas estratégias para analisar e produzir informação, bem como para atuar nos espaços digitais, sublinhando a relevância desse tipo de proposta formativa. Além disso, destaca-se o uso de experiências tecnopedagógicas como uma ferramenta metodológica eficaz para a coleta de dados.

PALAVRAS-CHAVE: educomunicação / literacia mediática e informacional / educação para os media / ensino superior / experiência tecnopedagógica

INTRODUCCIÓN

Según Marciel (2022), es fundamental destacar que, en los nuevos ecosistemas mediáticos, la desinformación tiende a intensificarse durante periodos de contiendas electorales, crisis sociopolíticas, crisis sanitarias y violaciones de los derechos humanos, entre otros fenómenos. Según el autor, en estos contextos, las dinámicas de poder y los intereses políticos, a menudo, se entrelazan con la difusión de noticias engañosas, lo que exacerba la polarización social y socava la confianza en las instituciones. Además, sin el respaldo de fuentes confiables, los ciudadanos corren el riesgo de tomar decisiones erróneas, ya que la información falsa se transforma en un recurso potencialmente dañino para aquellos que poseen escasas o nulas habilidades en el manejo de la información.

Además, estos entornos mediáticos son intrínsecamente complejos, ya que integran una variedad de actores, tecnologías y contenidos que se producen y consumen de manera simultánea (Wiard, 2019). En estos escenarios, la información tiende a aumentar en función de los temas de actualidad, como ocurrió con la cobertura sobre la pandemia de COVID-19 en las redes sociales, la que generó confusión en la población (Yang et al., 2021). La desinformación también se manifiesta en contextos de polarización social, como se evidenció en el análisis de contenidos falsos e inexactos relacionados con el paro nacional del 21 de noviembre del 2019 en Colombia, los cuales contribuyeron a la deslegitimación de actores institucionales, sociales y políticos (Rodríguez et al., 2021).

En este sentido, según Herrera-Santamaría y Pérez-Vela (2024), los medios de comunicación desempeñaron un rol fundamental en la crisis sociopolítica desatada en Perú en diciembre del 2022, la que se intensificó tras la destitución del expresidente Pedro Castillo. Este rol incluyó la construcción de narrativas y la movilización social, lo que evidenció una profunda polarización en la sociedad entre quienes apoyaban las protestas y quienes se oponían a ellas. Desde la perspectiva de los autores, esta crisis también reveló el potencial democratizador de las redes sociales que facilitaron la movilización y permitieron a la ciudadanía expresar y organizar sus demandas colectivas. No obstante, Herrera-Santamaría y Pérez-Vela (2024) subrayaron la importancia de que los ciudadanos sean conscientes de que fenómenos como la desinformación afectan la percepción pública y la interpretación de los acontecimientos, y limitan tanto el diálogo como la construcción de consensos. Esta situación puso de relieve la necesidad de promover el desarrollo de habilidades y actitudes para gestionar la información.

En la actualidad, los estudios sobre alfabetización mediática e informacional (AMI) promueven el desarrollo de la competencia mediática para el acceso, evaluación y selección de información confiable, con el objetivo de combatir la desinformación, fomentar el pensamiento crítico y promover una ciudadanía bien informada. Un ejemplo de ello es la investigación de McGowan-Kirsch y Quinlivan (2023), la cual demostró que, a medida que los universitarios participan en actividades de AMI enfocadas en desacreditar la desinformación visual y detener la propagación de *deepfakes*, estos adquirieron

herramientas para discernir la veracidad y aprender a reflexionar críticamente antes de responder o contribuir a la difusión de información errónea.

Gracias a estas iniciativas, se han desarrollado diversas estrategias para optimizar la recepción y producción de mensajes y contenidos por parte de la población. Algunas de estas estrategias estuvieron orientadas a que los usuarios adoptaran criterios sólidos para identificar fuentes confiables. Por ejemplo, Abascal et al. (2024) diseñaron, en colaboración con un grupo de hispanohablantes, una herramienta práctica que presentaba estrategias para identificar información sanitaria falsa, como la verificación de la credibilidad de las fuentes y la revisión completa del contenido. Por su parte, Wei y Wan (2017) realizaron un estudio para identificar titulares sensacionalistas (*clickbaits*), clasificándolos en cuatro categorías y evaluando su coherencia con el contenido de la noticia.

Estos aportes encuentran resonancia en el ámbito de la educomunicación, lo que ha sido clave para comprender “la confrontación entre ciudadanos y poder tecnológico” (Crovi, 2023, p. 23). Esta confrontación, según la autora, no solo exige una comprensión profunda de la estructura, el funcionamiento e intereses de los conglomerados, sino que también plantea la necesidad urgente de preparar a los ciudadanos para expresarse y participar en el espacio público digital.

Educomunicación: mecanismo para la gestión crítica de la información

La educomunicación fomenta el pensamiento crítico en una sociedad sujeta a constantes cambios sociales, culturales y tecnológicos (Jarpa-Candia et al., 2024). Este enfoque formativo resulta fundamental para desarrollar capacidades de gestión crítica de los contenidos y de la información difundida en diversos medios, lo cual incluye: el acceso, recopilación y organización de la información; la identificación y verificación de fuentes; la evaluación de la calidad y precisión de la información; la comprensión del impacto de los conglomerados mediáticos y algoritmos; y la creación ética y responsable de información (Martín Vegas, 2023; Mateus De Oro et al., 2024).

Además, facilita una interacción saludable con contenidos variados, masivos, hiperconectados y no siempre confiables (Aguaded et al., 2022). A través de esta práctica, la educomunicación empodera al estudiante y lo convierte en un prosumidor (productor y consumidor) de contenidos verificados, con un sentido ético, y adaptados intencionalmente a contextos socioculturales específicos (Gozálvez-Pérez et al., 2022; Ramírez & López, 2020).

Para promover un análisis crítico adecuado de los contenidos mediáticos, la educomunicación proporciona entornos de aprendizaje dialógicos y reflexivos, en los cuales los estudiantes pueden evaluar dichos contenidos con autonomía, creatividad y respeto hacia la diversidad de expresiones ideológicas y culturales (Jarpa-Candia et al., 2024). Desde el enfoque emancipador característico de la educomunicación, se facilita

el desarrollo de un conjunto de habilidades que permiten al estudiante o aprendiz comunicar mensajes en contextos sociales, culturales, políticos o ambientales específicos (Sanz-Hernández et al., 2024). En este sentido, las iniciativas educomunicativas documentadas por Römer (2024) y Santos-Martínez (2023) han subrayado que este enfoque dialógico y crítico puede desencadenar cambios en el comportamiento y compromiso cívico de los estudiantes al fomentar la participación ciudadana desde una perspectiva reflexiva y orientada hacia el cambio social activo (García-Ceballos et al., 2021), y una conciencia más informada ante problemas sociales, ecológicos, políticos, educativos y ambientales (Toth et al., 2012).

El panorama del nivel de competencia mediática entre los estudiantes de educación superior en Perú es, en cierta medida, desalentador. Marín-Gutiérrez et al. (2019) evaluaron a estudiantes de varios países en seis dimensiones. Los peruanos obtuvieron los puntajes más bajos, mientras que los colombianos alcanzaron los más altos. Estudios sobre estudiantes de Comunicación y Periodismo confirmaron esta tendencia, pues evidenciaron brechas mayores en quienes dependían de métodos autodidactas para desarrollar habilidades de consumo de información (Crawford-Visbal et al., 2020; Romero-Rodríguez & Aguaded, 2016). Esto subraya la necesidad de integrar la AMI en la educación formal.

De manera similar, Mango-Quispe et al. (2024) evaluaron la competencia mediática en relación con la dimensión del análisis y verificación de la información en un grupo de estudiantes universitarios peruanos. Sus hallazgos revelaron que la mayoría mostraba un nivel regular en la identificación de la desinformación; algunos verificaban la información con niveles inestables, mientras que otros resultaban susceptibles a la información errónea. En respuesta, han surgido iniciativas formativas, como el taller de Reffray (2023), el cual se ha enfocado en tres habilidades: comprensión del lenguaje mediático, análisis estético de los mensajes y producción de textos mediáticos.

Sin embargo, Monteagudo-Gauvrit et al. (2022) señalaron dos limitaciones clave para la implementación de propuestas sobre AMI en Perú. El primer desafío fue el acceso desigual a los medios, ya que muchos hogares peruanos enfrentan un escaso acceso a internet. El segundo estaba relacionado con la brecha generacional en el uso y la apropiación de los medios digitales, que persiste entre algunos docentes. Por ello, los autores propusieron desarrollar programas en colaboración con los docentes para fomentar redes de trabajo entre la academia y la sociedad civil y así fortalecer este tipo de habilidades entre la ciudadanía.

En este contexto, cabe preguntarse ¿cómo perciben los estudiantes el rol de los medios de comunicación durante una crisis sociopolítica? ¿Cómo interactúan con la información disponible en los medios y qué estrategias emplean para analizarla? El objetivo de este estudio es presentar el diseño de una experiencia tecnopedagógica, específicamente desarrollada para fomentar la gestión crítica de la información entre

estudiantes de educación superior en Perú. Al promover estas competencias, se busca formar ciudadanos informados y críticos, capaces de participar activamente en la sociedad y de tomar decisiones fundamentadas.

METODOLOGÍA

El estudio adoptó un enfoque cualitativo basado en el diseño fenomenológico y que posibilita indagar en las experiencias y significados atribuidos por los participantes (Creswell, 2009). Esta elección se fundamentó en la necesidad de analizar cualitativamente los conocimientos previos y los aprendizajes adquiridos por los participantes tras una experiencia tecnopedagógica orientada a fortalecer la gestión crítica de la información. Este tipo de experiencias integran herramientas tecnológicas, como plataformas en línea y aplicaciones, con estrategias pedagógicas avanzadas (Garduño-Teliz & Salgado-Ramírez, 2020), que optimizan el aprendizaje, la interacción y la enseñanza personalizada (Díaz-Alcántara, 2010).

El diseño de la experiencia siguió el modelo ADDIE, un marco metodológico ampliamente reconocido en el diseño instruccional que estructura la creación de programas educativos en cinco etapas: análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación (De-Jesús & Ayala-Ramírez, 2021). Según Díaz-Arteaga y Caro-Piñeres (2024), al ser un proceso cíclico y reflexivo, fomenta un enfoque colaborativo y práctico para la mejora continua del proceso educativo. Diversas investigaciones han demostrado la eficacia de este diseño: en Perú, se aplicó para planificar una secuencia educativa de retroalimentación a través de *podcasts* (Ramos-Neyra et al., 2024); y, en Colombia, Ecuador y Uruguay, se utilizó para mejorar las competencias en medios, tecnologías e información mediante la creación e implementación de cursos *online* con estudiantes y el profesorado (Losada & Peña, 2022; Rojas-Estrada & Sánchez-Vilela, 2024; Solís-Mazón et al., 2025).

A continuación, se describe detalladamente el proceso seguido para el diseño de la experiencia tecnopedagógica y el análisis de datos.

Análisis

El análisis inicial se fundamentó en la revisión de los modelos de dimensiones e indicadores de competencia mediática propuestos por Ferrés y Piscitelli (2012) y por Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012). Después de evaluar estos marcos teóricos, se decidió enfocar la experiencia en dos habilidades clave: el prosumo crítico de contenidos y mensajes, así como la comprensión de cómo interactuar de manera efectiva y respetuosa en espacios digitales. Esta decisión se fundamentó en la premisa de que los estudiantes, como prosumidores, deben desarrollar habilidades que les permitan analizar críticamente la información, y crear y compartir contenidos de manera responsable (Gozálvez-Pérez et al., 2022), especialmente en contextos de crisis sociopolítica.

Diseño

A partir de las dimensiones seleccionadas, como se detalla en la Tabla 1, se diseñó una secuencia didáctica compuesta por cuatro módulos. Para los módulos 2 y 3, se establecieron cuatro momentos para el desarrollo de las actividades. Además de las actividades de inicio y cierre, se incorporaron una etapa de análisis (consumo) y una etapa de expresión (producción), siguiendo el enfoque propuesto por Ferrés y Piscitelli (2012).

Tabla 1

Descripción general de la secuencia didáctica

Módulo	Descripción	Actividades
Módulo 1 Bienvenida	El participante conoce los objetivos y contenidos de los módulos. Obtiene una visión general del curso y establece las expectativas para el aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad rompehielos - Presentación de normas de convivencia - Mapeo de expectativas - Descripción del curso - Actividad de cierre (pretest)
Módulo 2 Analiza información de manera crítica	<p>El participante desarrolla estrategias de verificación de la información.</p> <p>El participante reflexiona sobre cómo representaciones mediáticas configuran nuestra percepción de la realidad mediante el análisis de objetos mediáticos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad de inicio: planteamiento de una metáfora de los medios de comunicación como ventanas - Etapa de análisis: evaluación de objetos mediáticos sobre la crisis sociopolítica 2022-2023 - Etapa de expresión: creación de un mensaje o contenido que promueva la reflexión crítica sobre estereotipos en producciones mediáticas - Cierre de la sesión: diálogo sobre lo aprendido
Módulo 3 Actúa de manera ética y responsable en los entornos digitales	<p>El participante analiza el papel de las tecnologías de la información y la comunicación en la construcción de ciudadanía.</p> <p>El participante reflexiona sobre los comportamientos éticos y responsables en línea.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad de inicio: reflexión sobre la participación ciudadana en los espacios digitales - Etapa de análisis: análisis del papel de las tecnologías en la construcción de ciudadanía - Etapa de expresión: creación de un audio sobre los principios y comportamientos responsables en la difusión de información - Cierre de la sesión: diálogo sobre lo aprendido

(continúa)

(continuación)

Módulo	Descripción	Actividades
Módulo 4 Ciudadanía digital	El participante reflexiona sobre lo aprendido a lo largo del curso.	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad de inicio: reflexión sobre el papel de los medios en la producción de información - Actividad "Ciudadanía empoderada": creación de una publicación sobre la actuación ética y responsable en los espacios digitales - Comprobación de expectativas - Cierre del curso (postest)

Para el análisis de la información, se elaboró una línea del tiempo que registra los eventos informativos publicados por la prensa en Perú desde el 7 de diciembre de 2022 (curación de contenidos), cuando el entonces presidente Pedro Castillo tomó la decisión de disolver el Congreso de la República, hasta el 23 de abril del 2023, fecha en la que se hizo público el Informe de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Esta línea del tiempo incluye enlaces a diversos objetos mediáticos, tales como informes, noticias y publicaciones en redes sociales.

Desarrollo

Posteriormente, la propuesta fue alojada en la plataforma Wix en el siguiente enlace (anonimizado): <https://competenciamediatica.wixsite.com/my-site>. Además, fue validada por cinco expertos en educación mediática, miembros de la Red AlfaMed, provenientes de España (2), Perú (2) y México (1). Se utilizó un instrumento adaptado para evaluar las actividades, considerando dos aspectos clave: adecuación, que evalúa la capacidad de las actividades y contenidos para satisfacer las necesidades de los participantes, y pertinencia, que mide la relevancia de los contenidos con respecto a los objetivos de aprendizaje y a las competencias a desarrollar (Coll & Engel, 2008).

Se aplicó el índice de validez de Aiken para evaluar la relevancia y adecuación de los ítems de la herramienta de evaluación, obteniendo un valor de 0,90, lo que refleja un alto consenso entre los expertos (Penfield & Giacobbi, 2004). Además de las valoraciones cuantitativas, los expertos sugirieron mejoras cualitativas, como el uso de videos explicativos para clarificar las actividades y los conceptos.

Implementación

Para convocar a los estudiantes, se establecieron como criterios de inclusión que sean estudiantes de educación superior en Perú y que tengan entre 18 y 25 años. Posteriormente, se realizó una invitación a través de redes sociales y se contactó a profesores de universidades de todo el país. Como resultado, el formulario de

inscripción registró un total de 106 participantes, de los cuales 52 (32 mujeres y 20 hombres) finalizaron el curso. Los participantes provinieron de cinco instituciones peruanas (cuatro universidades y una escuela de educación superior pedagógica pública). La intervención se llevó a cabo entre el 18 de mayo y el 13 de agosto del 2024.

La experiencia se ofreció como un curso virtual titulado "Gen *yachay*, tras la ciudadanía digital", organizado en cuatro módulos de autoaprendizaje y complementados con tres sesiones sincrónicas. Estas sesiones incluyeron una en la que se dio la bienvenida a los participantes, otra que se llevó a cabo al finalizar el segundo módulo y una última que estuvo destinada a concluir el curso con el módulo final.

Evaluación (recolección y análisis de datos)

Para contrastar los aprendizajes de los estudiantes sobre la gestión crítica de la información difundida por los medios antes y después de la secuencia formativa, se utilizaron mapeos de expectativas y cuestionarios semiestructurados de entrada y salida, diseñados a partir de cuatro categorías apriorísticas derivadas de la revisión de las dimensiones de las competencias mediáticas seleccionadas en la fase de análisis:

- a. El rol de los medios de comunicación: examina la percepción de los estudiantes sobre la influencia de los medios en la opinión pública y la realidad social.
- b. Estrategias de análisis: evalúa las habilidades de los estudiantes para analizar críticamente los contenidos mediáticos.
- c. Acciones para mitigar la desinformación: se centra en las estrategias que los estudiantes consideran para combatir la desinformación en el entorno digital.
- d. Desafíos para su participación en línea y acciones para mitigar la desinformación: aborda los obstáculos que enfrentan los estudiantes al participar críticamente en entornos digitales y las acciones que consideran necesarias para contrarrestar la desinformación.

Además, se recopilaron como datos las evidencias realizadas en cada módulo (productos creados en la etapa de expresión, como audios e infografías) y las interacciones con los estudiantes durante las sesiones sincrónicas, con la debida autorización. En este sentido, las consideraciones éticas de la investigación se fundamentaron en tres principios: la autodeterminación, garantizada a través del consentimiento informado obtenido mediante el formulario de inscripción; la confidencialidad y el anonimato, asegurados al no revelar los nombres de los participantes; y la auditabilidad, que permitió verificar el diseño instruccional del curso mediante la evaluación de cinco jueces expertos.

La Tabla 2 muestra los instrumentos utilizados para la recopilación de datos en las fases desarrolladas, así como las estrategias para su análisis e interpretación.

Tabla 2

Técnicas, instrumentos y estrategias para el análisis de la información en cada etapa

Fase	Técnicas	Actividades	Estrategias para el análisis
Análisis y diseño	Revisión documental	Marcos de dimensiones e indicadores de la competencia mediática (Ferrés & Piscitelli, 2012; Pérez-Rodríguez & Delgado-Ponce, 2012). Curación de contenidos mediáticos sobre la crisis sociopolítica	Análisis de contenido
Desarrollo	Juicio de expertos	Cuestionario de validación de la experiencia tecnopedagógica, basado en las dimensiones de pertinencia y adecuación, así como en sugerencias generales	Análisis de contenido Índice de validez de Aiken
Implementación y evaluación	Cuestionario	Guía de preguntas cerradas y abiertas para la entrada (expectativas y conocimientos previos) y salida (comprobación de expectativas y aprendizajes adquiridos)	Análisis de contenido
	Revisión documental	Matriz de análisis de evidencias de las actividades realizadas por los estudiantes en las etapas de expresión, junto con las transcripciones de las interacciones durante las sesiones sincrónicas	
	Observación participante	Bitácora de reflexión del equipo docente basada en las interacciones ocurridas durante las sesiones sincrónicas	

Para organizar los datos, estos fueron trasladados desde la fase de análisis e implementación a una matriz, y se realizó un análisis de contenido para sistematizarlos (Strauss & Corbin, 2002). Posteriormente, las unidades de significado se estructuraron en torno a las cuatro categorías apriorísticas previamente mencionadas. Además, se ha llevado a cabo un análisis de las respuestas de los participantes respecto a la valoración general del curso, centrándose en los aportes que este ha brindado tanto a su vida personal como académica.

RESULTADOS

El análisis reveló que los estudiantes han experimentado cambios en su perspectiva sobre la gestión crítica de la información difundida por los medios tras el desarrollo de la experiencia tecnopedagógica. A continuación, se presentan los resultados, los cuales están organizados según las cuatro categorías clave abordadas durante la experiencia, así como la evaluación general realizada por los estudiantes sobre ella.

El rol de los medios de comunicación

Los estudiantes fueron inicialmente interrogados sobre el rol de los medios durante la crisis sociopolítica. En esta primera etapa, la mayoría de ellos destacó que los medios cumplen un papel importante en la sociedad al proporcionar información actualizada y ofrecer un panorama de lo que sucedió. No obstante, un grupo de cuatro estudiantes expresó críticas hacia la imparcialidad de los medios, señalando que los medios no son neutrales y que informan a su conveniencia, lo cual afecta negativamente la calidad de la información transmitida.

Tras la intervención, las respuestas de los estudiantes evidenciaron una comprensión más profunda y crítica sobre el papel de los medios de comunicación y las redes sociales. Ahora, además de reconocer su función informativa, los estudiantes describieron a los medios como industrias mediáticas, conglomerados o empresas, cuyas lógicas y prácticas comerciales pueden influir en la producción y difusión de contenido, especialmente en contextos de crisis sociopolítica. Este análisis propició un diálogo sobre la importancia de aprender a leer e interactuar críticamente con la información presentada por los medios.

Otro aspecto interesante es que tres estudiantes señalaron que, en particular, los medios independientes y la prensa extranjera desempeñaron un papel fundamental en la visibilización de abusos y violaciones de derechos humanos, lo que contribuyó a una comprensión más amplia de la situación. En este sentido, enfatizaron la importancia de consultar una diversidad de fuentes y medios, sin limitarse únicamente a los locales.

Estrategias de análisis

En cuanto a cómo los estudiantes analizan la información a la que acceden y reciben, la indagación previa a la experiencia reveló ciertos patrones comunes. La mayoría de los estudiantes describió un proceso que comienza con la selección de buscadores, sitios web o redes sociales que consideran adecuados y confiables para encontrar la información requerida. Posteriormente, si se encuentran con una noticia que les provoca asombro o que les llama la atención, los estudiantes realizan búsquedas adicionales para confirmar la veracidad de la información.

Tras la experiencia del curso, las estrategias de análisis reportadas por los participantes se ampliaron de la siguiente manera: verificación de fuentes y evaluación de su reputación; contraste con múltiples fuentes; atención a la actualidad de la información; análisis del contexto y posibles sesgos; utilización de páginas de verificación de hechos (*fact-checking*).

Un aspecto especialmente destacado fue la propuesta de uno de los participantes sobre la identificación de indicadores de confiabilidad. Esta estrategia incluyó la evaluación de la autoría, la fecha de publicación y un seguimiento continuo de la

evolución de la noticia a lo largo del tiempo. Además, dos participantes subrayaron la importancia de analizar la representación de los protagonistas en las noticias, incluyendo a grupos sociales como las fuerzas policiales y los manifestantes, en consonancia con la propuesta de análisis del test que mide la amplitud, diversidad y la sensibilidad humana (test ADSH) de la mirada informativa, una herramienta diseñada y promovida por la académica Amparo Moreno (1998) y discutida durante el curso.

Comportamientos éticos y responsables en línea

Al iniciar el módulo 3, titulado "Actúa de manera ética y responsable en los entornos digitales", se planteó a los estudiantes la pregunta sobre cuáles consideraban que eran los principios o comportamientos fundamentales que deberían guiar las interacciones en los espacios digitales, en la que predominó la mención de dos aspectos clave:

- a. Respeto y cortesía: un total de treinta y siete participantes destacó la importancia de tratar a los demás con respeto y amabilidad en las interacciones en línea, incluyendo en este principio acciones como evitar el ciberacoso y fomentar un ambiente de comunicación positiva.
- b. Responsabilidad al compartir información: se evidenció un consenso en la necesidad de verificar la información antes de compartirla, subrayando en las respuestas la importancia de cuestionar las fuentes, evitar la difusión de noticias falsas y ser críticos con la información consumida.

Tras la finalización del curso, las respuestas incluyeron dos acciones adicionales. La primera de ellas fue la protección de la información personal, que abarcó el uso de contraseñas seguras y la configuración adecuada de las opciones de privacidad, y la segunda, el compromiso activo con las comunidades digitales, lo cual, según el análisis, implica participar en el debate público con información fundamentada. Además, un estudiante mencionó la importancia de ser consciente de las implicaciones de sus actos en línea.

Desafíos para su participación en línea y acciones para mitigar la desinformación

Al analizar las respuestas a la pregunta sobre los desafíos que los estudiantes identifican al reflexionar sobre su nivel de participación en entornos digitales durante la crisis sociopolítica suscitada en Perú, se pueden observar distintos puntos clave:

- a. Desinformación: se destacó como uno de los desafíos más significativos, ya que los participantes mencionan la dificultad para discernir información veraz en medio de un flujo constante de noticias, rumores y datos erróneos.
- b. Polarización: veintidós estudiantes identificaron la polarización como un desafío fundamental, ya que consideraron que este fenómeno generaba confrontaciones y luchas que obstaculizaban la promoción de acciones positivas para la

colectividad. Además, esta dinámica pudo llevar a los participantes a inhibirse de expresar sus opiniones sobre temas políticos en sus redes sociales.

- c. Salud mental y emocional: se identificó una creciente preocupación en este ámbito, dado que los participantes reconocieron que el constante flujo de información negativa y las interacciones polarizadas podían generar estrés y ansiedad, lo cual impacta en su bienestar general y puede llevarlos a desatender la información relacionada con estos temas.

Por otra parte, ante la pregunta sobre las medidas adoptadas al identificar información falsa durante la crisis sociopolítica, la mayoría de los participantes señaló que lo ideal es no compartir dicha información. Treinta y dos estudiantes indicaron haber llevado a cabo esta acción al detectar información que, desde su perspectiva, era engañosa. Por otro lado, dos participantes optaron por publicar correcciones en sus redes sociales para informar a otros sobre la falsedad de ciertas noticias. Sin embargo, mencionaron la dificultad de convencer a otros usuarios debido a que la gente ya tiene preconcebidas sus posturas o lo que quiere creer. Además, seis estudiantes informaron haber utilizado las funciones de reporte en plataformas como TikTok para denunciar contenido engañoso.

Posteriormente, el análisis de las respuestas sobre las acciones para mitigar este fenómeno tras el módulo 3, incluyó acciones como la creación de contenido educativo que ayuda a otros usuarios a identificarla; hacer más cursos y talleres sobre el tema, que no solo involucra a los estudiantes sino también a los profesores; y una participante mencionó que es crucial que se dialogue sobre la responsabilidad de las plataformas frente a la difusión de noticias falsas.

Evaluación global del curso: aportes

Las respuestas de los participantes revelaron tres aportes principales del curso: la conciencia crítica sobre el entorno digital, las habilidades de comunicación ética y el desarrollo de competencias personales y profesionales. En primer lugar, el curso les ha permitido reflexionar sobre el impacto de los medios de comunicación en su vida cotidiana y mejorar su capacidad para discernir información. Ejemplos de esto se observan en respuestas como "la idea de tener una estrategia de verificación como si se tratara de un instructivo me parece lo mejor que me ha dejado este curso" o "es interesante reflexionar sobre cómo la televisión y las redes sociales producen la información que consumimos".

En segundo lugar, los participantes destacaron las habilidades adquiridas para interactuar éticamente en entornos digitales y enfatizaron la importancia de la cortesía y la tolerancia en estos espacios. Finalmente, consideraron que el curso les ha ayudado a mejorar habilidades prácticas como la redacción, el análisis crítico y la síntesis de información, útiles tanto en el ámbito académico como en el laboral. Sin

embargo, un participante señaló que este tipo de contenidos debería extenderse a lo largo de toda la carrera en lugar de limitarse a un solo curso y sugirió que esto aumentaría su efectividad. En este sentido, otro estudiante consideró que sería beneficioso incluir un módulo adicional que abordara otras problemáticas actuales, como la inseguridad y los desafíos medioambientales.

DISCUSIÓN

Una de las principales contribuciones de este estudio radica en ofrecer una visión comprensiva sobre el diseño de experiencias tecnopedagógicas, orientadas a desarrollar intervenciones dentro del ámbito de la educomunicación, específicamente en la promoción de una gestión crítica de la información en estudiantes de educación superior. En este contexto, se subrayan cuatro puntos claves que se desarrollan a continuación.

La creación de propuestas formativas centradas en la gestión crítica de la información en el contexto de eventos actuales, como la crisis sociopolítica suscitada en Perú entre 2022 y 2023, brinda una oportunidad para formar ciudadanos críticos que no solo consumen información pasivamente, sino que la cuestionan y la utilizan para ejercer su derecho a la libre expresión y participación. Este enfoque es fundamental para el fortalecimiento de la sociedad y la promoción de la justicia social. Según Buckingham (2019), la AMI debe ser un proceso continuo que empodere a los individuos a participar de manera activa en su entorno y en favor del bienestar colectivo.

La evolución en la percepción del rol de los medios, que han pasado de ser considerados meras fuentes de información a ser entendidos como industrias con intereses comerciales, se encuentra en línea con las sugerencias de Morduchowicz (2022), quien argumenta que los jóvenes deben desarrollar una conciencia crítica sobre la producción mediática para participar efectivamente en la esfera pública y que cualquier propuesta en esta línea debe considerar este aspecto como un contenido fundamental.

Los desafíos identificados por los estudiantes, en particular la desinformación y la polarización, ponen de manifiesto la complejidad del entorno digital contemporáneo. La literatura académica sugiere que la desinformación puede tener efectos devastadores en la salud mental y emocional de los individuos (Serrano-Puche, 2021), lo que se refleja en las preocupaciones expresadas por los participantes de este estudio. La identificación de estos desafíos subraya la necesidad de generar estrategias y propuestas formativas que aborden tanto el bienestar digital como la dimensión emocional vinculada a la interacción con los medios, tal como propone Ferrés (2003).

La oportunidad que ofrecen las experiencias tecnopedagógicas, no solo como herramientas metodológicas para la recopilación de datos, sino también como estrategias formativas que facilitan un diseño iterativo que permite una mejor respuesta a los desafíos y necesidades de los públicos objetivos, tal como se ha evidenciado en

propuestas previas (por ejemplo, en Rojas-Estrada et al., 2024). Además, brindan facilidad de acceso y disponibilidad, lo que permite a los estudiantes aprender a su propio ritmo y según su conveniencia.

En relación con las limitaciones del estudio, es relevante señalar que es una única intervención, en lugar de un plan integral que contemple actividades progresivas para la formación continua de los estudiantes. Por eso, se sugiere la necesidad de diseñar intervenciones que incluyan la formación del profesorado. Por otro lado, sería pertinente que futuras iniciativas consideren las variaciones en el contexto socioeconómico y la formación previa de los estudiantes, lo que permitiría un análisis más profundo de sus experiencias. Aunque el estudio se centra en la gestión crítica de la información, específicamente en el prosumo crítico de contenidos y en los comportamientos en línea ante narrativas y mensajes, se omiten otras habilidades esenciales que son necesarias para desenvolverse de manera efectiva en los entornos digitales, tales como la comprensión de los marcos legales que protegen sus derechos como audiencias y usuarios, así como el respeto por los derechos de autor. Sin embargo, esta experiencia busca incentivar a los actores clave a colaborar en la creación de espacios formativos que contribuyan al desarrollo de ciudadanos y ciudadanas digitales capaces de cuestionar la información con la que interactúan y de ejercer su derecho a la libre expresión de manera informada y responsable.

CONFLICTO DE INTERESES

Las autoras declaran que no existe conflicto de intereses.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORES

Conceptualización, E. G. R. E., M. F. R. N., H. L. G. y L. T. R. R.; curación de datos, E. G. R. E. y M. F. R. N.; análisis formal, E. G. R. E., M. F. R. N. y L. T. R. R.; investigación, E. G. R. E., M. F. R. N., H. L. G. y L. T. R. R.; metodología, E. G. R. E.; administración del proyecto, E. G. R. E. y M. F. R. N.; recursos, E. G. R. E., M. F. R. N., H. L. G. y L. T. R. R.; supervisión, E. G. R. E. y M. F. R. N.; validación, E. G. R. E., M. F. R. N., H. L. G. y L. T. R. R.; visualización, E. G. R. E., M. F. R. N. y H. L. G.; escritura (preparación del borrador original), E. G. R. E. y M. F. R. N.; escritura (revisión y edición), E. G. R. E. y M. F. R. N.

AGRADECIMIENTOS

Las autoras agradecen el apoyo financiero otorgado por la Dirección de Investigación de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (código de proyecto: B-021-2025). Asimismo, expresan su reconocimiento al profesor José Ernesto Olano Vargas y a la Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación sobre Competencias Mediáticas (Red Alfamed) por el respaldo brindado para la implementación de este proyecto.

REFERENCIAS

- Abascal, L., Maiorana, A., Saggese, G. S. R., Campbell, C. K., Bourdeau, B., & Arnold, E. A. (2024). A co-created tool to help counter health misinformation for spanish-speaking communities in the San Francisco Bay area. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(3), 294. <https://doi.org/10.3390/ijerph21030294>
- Aguaded, I., Civilá, S., & Vizcaíno-Verdú, A. (2022). Paradigm changes and new challenges for media education: Review and science mapping (2000-2021). *Profesional de la Informacion*, 31(6). <https://doi.org/10.3145/epi.2022.nov.06>
- Buckingham, D. (2019). *The media education manifesto*. Polity.
- Coll, C., & Engel, A. (2008). La calidad de los materiales educativos multimedia: dimensiones, indicadores y pautas para su análisis y valoración. En E. Barberà, T. Mauri & J. Onrubia (Eds.), *La calidad educativa de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis* (pp. 63-97). Graó.
- Crawford-Visbal, J. L., Crawford-Tirado, L., Ortiz-Záccaro, Z. Z., & Abalo, F. (2020). Assessment of digital competences in communication students across four Latin American universities. *Education in the Knowledge Society*, 21, 14. <https://doi.org/10.14201/eks.19112>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3.ª ed.). Sage Publications.
- Crovi, D. (2023). Ciudadanía digital inclusiva. Una confrontación desigual y situada. En R. Cabello & S. Lago-Martínez (Eds.), *Cultura, ciudadanías y educación en el entorno digital* (pp. 21-33). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías Digitales. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/248305/1/Cultura-ciudadanias-educacion.pdf>
- De-Jesús, L., & Ayala-Ramírez, S. (2021). Estrategias didácticas a través de la realidad mixta para el aprendizaje teórico-práctico en estudiantes de educación media superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.922>
- Díaz-Alcántara, O. (2010). Formación tecnopedagógica: DIY para tecnófobos. *Apertura*, 2(2), 108-121. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/145>
- Díaz-Arteaga, L., & Caro-Piñeres, M. (2024). Diseño de un modelo de actividades de aprendizaje para un sistema tutor inteligente enfocado en el desarrollo de las competencias del siglo XXI de resolución de problemas en estudiantes

- de educación media. *Acta Scientæ Informaticæ*, 8(8), 42-46. <https://doi.org/10.21897/26192659.3651>
- Ferrés, J. (2003). Educación en medios y competencia emocional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 49-69. <https://doi.org/10.35362/rie320920>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 19(38), 75-82. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2011-02-08>
- García-Ceballos, S., Rivero, P., Molina-Puche, S., & Navarro-Neri, I. (2021). Educommunication and archaeological heritage in Italy and Spain: An analysis of institutions' use of Twitter, sustainability, and citizen participation. *Sustainability*, 13(4), 1602. <https://doi.org/10.3390/su13041602>
- Garduño-Teliz, E., & Salgado-Ramírez, A. (2020). Experiencias tecnopedagógicas en la gestión de cursos en línea durante la COVID-19. *Transdigital*, 1(2), 1-22. <https://doi.org/10.56162/transdigital41>
- Gozálvez-Pérez, V., Valero-Moya, A., & González-Martín, M. R. (2022). El pensamiento crítico en las redes sociales. Una propuesta teórica para la educación cívica en entornos digitales. *Estudios sobre Educación*, 42, 35-54. <https://doi.org/10.15581/004.42.002>
- Herrera-Santamaría, R., & Pérez-Vela, R. (2024). *Comunicación y ciudadanías en la protesta: los actores y sus narrativas en el estallido social peruano*. Universidad de Lima. <https://hdl.handle.net/20.500.12724/20610%0A>
- Jarpa-Candia, P., De la Torre-Espinosa, M., & Gómez-Pérez, F. J. (2024). Adolescents and educational policies for media literacy in Chile. *Cuadernos.Info*, (58), 255-277. <https://doi.org/10.7764/cdi.58.68949>
- Losada, M., & Peña, C. (2022). Diseño instruccional: fortalecimiento de las competencias digitales a partir del modelo Addie. *RIDE, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1309>
- Mango-Quispe, P., Pérez-Postigo, G., & Turpo-Gebera, O. (2024). Alfabetización mediática y pensamiento crítico en la formación inicial de docentes. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1548>
- Marciel, R. (2022). Democracia, desinformación y conocimiento político: algunas aclaraciones conceptuales. *Dilemata, Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, (38), 65-82. <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/412000475>

- Marín-Gutiérrez, I., Rivera-Rogel, D., Velásquez, A. V., & García, R. (2019). Competencias mediáticas en estudiantes universitarios/as de Iberoamérica. *Prisma Social, Revista de Ciencias Sociales*, (26), 73-93. <https://revistaprismasocial.es/article/view/3027/3315>
- Martín Vegas, R. A. (2023). La deconstrucción del mensaje: primer paso para la formación en la recepción crítica. *Onomázein, Revista de Lingüística, Filología y Traducción*, (61), 174-190. <https://doi.org/10.7764/onomazein.61.08>
- Mateus De Oro, C., Jabba, D., Erazo-Coronado, A. M., Aguaded, I., & Campis, R. (2024). Educommunication and ICT: From a corpus to a model of educational intervention for critical attitude. *Technology, Pedagogy and Education*, 33(2), 235-254. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2024.2309950>
- McGowan-Kirsch, A. M., & Quinlivan, G. V. (2023). Educating emerging citizens: Media literacy as a tool for combating the spread of image-based misinformation. *Communication Teacher*, 38(1), 41-52. <https://doi.org/10.1080/17404622.2023.2271548>
- Monteagudo-Gauvrit, M.-A., Caldas-Albornoz, M.-C., & Kun-Radovic, A. (2022). La alfabetización mediática e informacional en Perú. ¿Una demanda en busca de oferta? En J. Aguaded, A. Vizcaíno, A. Gómez & M. Bonilla del Río (Coords.), *Redes sociales y ciudadanía. Ciberculturas para el aprendizaje* (pp. 541-543). Grupo Comunicar. <https://www.grupocomunicar.com/pdf/redes-sociales-y-ciudadania-2022/Alfamed-actas-069.pdf>
- Morduchowicz, R. (2022). *Adolescentes, participación y ciudadanía digital*. Fondo de Cultura Económica.
- Moreno, A. (1998). *La mirada informativa*. Bosch.
- Penfield, R. D., & Giacobbi, P. R. (2004). Applying a score confidence interval to Aiken's item content-relevance index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213-225. https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0804_3
- Pérez-Rodríguez, M. A., & Delgado-Ponce, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*, 20(39), 25-33. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Ramírez, A., & López, B. A. (2020). Audiovisual participativo: convergencia entre comunicación y medio ambiente. *Contratexto*, 33(033), 171-187. <https://doi.org/10.26439/contratexto2020.n033.4789>
- Ramos-Neyra, M. F., Tippe-Marmolejo, S., Turriate-Guzmán, A. M., Cadena-Martínez, R., & Olivás-Mendoza, R. (2024). Using the podcast for feedback: A qualitative

- study. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 18(3), 104-116. <https://doi.org/10.3991/ijim.v18i03.46813>
- Reffray, M. D. (2023). *Taller educativo para el desarrollo de la competencia mediática en estudiantes de una Facultad de Educación en una universidad privada de Lima* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional de la Universidad San Ignacio de Loyola. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/f96e43fc-d184-42a0-abc7-0a9bba0bce3e/content>
- Rodríguez, C., Ortiz, L. S., & Esquivel, J. P. (2021). Desinformación en contextos de polarización social: el paro nacional en Colombia del 21N. *Anagramas, Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 19(38), 129-156. <https://doi.org/10.22395/angr.v19n38a7>
- Rojas-Estrada, E. G., & Sánchez-Vilela, R. (2024). Teachers' perspective on the integration of media and information literacy into the Uruguayan educational curriculum. *International Journal of Media and Information Literacy*, 9(2). <https://doi.org/10.13187/ijmil.2024.2.424>
- Rojas-Estrada, E. G., Flores-Hernández, A., & Rodríguez-Reyes, N. (2024). Desenho de un objeto digital de aprendizagem como ferramenta metodológica para contextualizar a competência midiática nas escolas mexicanas. En G. Borges, R. A. Grácio & O. Ribeiro (Coords.), *Cidadania digital e culturas do contemporâneo* (pp. 115-122). Grácio Editor. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11127615>
- Römer, L. (2024). Through media and digital literacy education towards civic participation of disadvantaged youth. En S. Yates & E. Carmi (Eds.), *Digital inclusion. International policy and research* (pp. 201-223). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-28930-9_10
- Romero-Rodríguez, L. M., & Aguaded, I. (2016). Consumo informativo y competencias digitales de estudiantes de periodismo de Colombia, Perú y Venezuela. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 23(70), 35-57. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10543305002>
- Santos-Martínez, C. J. (2023). Transformación digital con sMOOC: una propuesta basada en la educomunicación. *Visual Review, Revista Internacional de Cultura Visual*, 13(3), 1-23. <https://doi.org/10.37467/revvisual.v10.4581>
- Sanz-Hernández, A., Bacallao-Pino, L.-M., Monforte-García, E., Edo-Agustín, E., & Jiménez-Caballero, P. (2024). Prácticas educomunicativas en la formación inicial docente: el fomento de la participación ciudadana a través de las redes sociales digitales. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 15(2), e25824. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM.25824>

- Serrano-Puche, J. (2021). Digital disinformation and emotions: Exploring the social risks of affective polarization. *International Review of Sociology*, 31(2), 231-245. <https://doi.org/10.1080/03906701.2021.1947953>
- Solís-Mazón, M., Humanante-Ramos, P., Silva-Castillo, J., & Núñez-Zavala, C. (2025). El diseño instruccional de entornos virtuales de aprendizaje a través del modelo ADDIE: caso de estudio Universidad Nacional de Chimborazo. *Dominio de las Ciencias*, 11(1), 1233-1249. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/4237>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía, Fondo Editorial.
- Toth, M., Mertens, F., & Rodrigues Makiuchi, M. (2012). Novos espaços de participação social no contexto do desenvolvimento sustentável-as contribuições da Educomunicação. *Ambiente e Sociedade*, 15(2), 113-132. <https://doi.org/10.1590/S1414-753X2012000200007>
- Wei, W., & Wan, X. (2017, 19-25 de agosto). Learning to identify ambiguous and misleading news headlines. En C. Sierra (Ed.), *Proceedings of the Twenty-Sixth International Joint Conference on Artificial Intelligence* (pp. 4172-4178). <https://doi.org/10.24963/ijcai.2017/583>
- Wiard, V. (2019). News ecology and news ecosystems. En J. F. Nussbaum (Ed.), *Oxford research encyclopedia of communication* (pp. 1-19). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.847>
- Yang, K. C., Pierri, F., Hui, P. M., Axelrod, D., Torres-Lugo, C., Bryden, J., & Menczer, F. (2021). The COVID-19 infodemic: Twitter versus Facebook. *Big Data & Society*, 8(1), 1-14. <https://doi.org/10.1177/205395172111013861>

TENDENCIAS EN LAS INVESTIGACIONES SOBRE LAS AUDIENCIAS EN REVISTAS ACADÉMICAS DE COMUNICACIÓN DE ARGENTINA

DRA. YAMILA HERAM

<https://orcid.org/0000-0002-9209-4571>

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina
yaheram@yahoo.com.ar

Recibido: 23 de septiembre del 2024 / Aceptado: 4 de abril del 2025

doi: <https://doi.org/10.26439/contratexto2025.n43.7408>

RESUMEN. El artículo analiza las principales tendencias en las investigaciones sobre las audiencias en revistas científicas de comunicación de Argentina (2016-2020). Siguiendo la tradición de la metainvestigación, se realiza un análisis de contenido. El corpus está conformado por un total 51 artículos. Los principales resultados demuestran que predominan los estudios inductivos y empíricos, con preferencia a estudiar las audiencias en relación con lo digital en grupos etarios jóvenes. Se observa una fragmentación y dispersión en lo conceptual y metodológico. Los artículos provienen mayoritariamente de América del Sur con firmantes únicos. Los principales desafíos que tienen hoy los estudios de las audiencias son la necesidad de trabajar en la conceptualización, reflexionar desde una mirada crítica y contextual, avanzar en estudiar a grupos generacionales invisibilizados y volver a preguntarse por el lugar que ocupan los medios tradicionales. Urge repensar a las audiencias en un contexto de fuerte concentración mediática en el que los poderes entre emisor y receptor son tan desproporcionados como desiguales. Entre la desigualdad y el poder, podemos encontrar el para qué estudiar a las audiencias.

PALABRAS CLAVE: audiencias / metainvestigación / Argentina / consumo / campo comunicacional

TRENDS IN AUDIENCES STUDIES PUBLISHED IN ACADEMIC COMMUNICATION JOURNALS FROM ARGENTINA

ABSTRACT. This article analyzes the main trends in audience research studies published in scientific journals on communication from Argentina (2016-2020). Following the meta-research tradition, we made content analysis. The corpus consists of a total of 51 articles. The main results demonstrate the prevalence of inductive and empirical studies, and a preference for studying audiences in relation to digital consumptions in young age groups. We also observed signs of fragmentation

and dispersion in the methodological aspects. Most articles were written in South America by unique signatories. The main challenge has audience studies is the need to work on conceptualization, to be able to reflect from a critical and contextual perspective, to advance the study of invisible generational groups, and to re-examine the place of traditional media. It is urgent to rethink audiences in a context of strong media concentration where the power between mass media and audience is as disproportionate as it is unequal. Between inequality and power, we can find the reason for study audiences.

KEYWORDS: audiences / meta-research / Argentina / consumption / communication field

TENDÊNCIAS NA PESQUISA SOBRE AUDIÊNCIAS EM REVISTAS DE COMUNICAÇÃO ACADÊMICA NA ARGENTINA

RESUMO. O artigo analisa as principais tendências da pesquisa sobre audiências em revistas de comunicação científica na Argentina (2016-2020). Seguindo a tradição da metapesquisa, é realizada uma análise de conteúdo. O corpus é composto por um total de 51 artigos. Os principais resultados demonstram que predominam estudos indutivos e empíricos com preferência ao estudo de audiências em relação ao digital em faixas etárias jovens. Observa-se uma fragmentação e dispersão conceitual e metodologicamente. Os artigos vêm principalmente da América do Sul com signatários únicos. O principal desafio que os estudos de audiência têm hoje é a necessidade de trabalhar a conceptualização, de poder refletir desde uma perspectiva crítica e contextual, de avançar no estudo dos grupos geracionais invisíveis e de nos questionarmos novamente sobre o lugar que os meios de comunicação tradicionais ocupam. É urgente repensar as audiências num contexto de forte concentração mediática onde os poderes entre emissor e receptor são tão desproporcionais quanto desiguais. Entre a desigualdade e o poder, podemos encontrar a razão para estudar as audiências.

PALAVRAS-CHAVE: audiências / metapesquisa / Argentina / consumo / campo da comunicação

INTRODUCCIÓN

En la última década se ha incrementado el interés por la investigación en comunicación. Tal como mencionan Martínez-Nicolás y Saperas Lapiedra (2011), esto puede ser un indicador de la madurez científica del campo académico de la comunicación, que es relativamente joven en comparación con otras áreas de las ciencias sociales. Coincidimos con Caffarel-Serra (2018) en que la metainvestigación en comunicación "ha vuelto a cobrar fuerza" (p. 284), aunque desde América Latina los avances en esta línea son escasos, en términos de Piñeiro-Naval y Morais (2019). No obstante, existen diferentes trabajos que se ocupan de realizar balances sobre los cambios y desplazamientos que se han producido en los estudios académicos en comunicación en América Latina en las últimas décadas (Bolaño et al., 2015; Enghel y Becerra, 2018; Piñeiro-Naval y Morais, 2019; Waisbord, 2014).

El presente artículo se inscribe en la tradición de la metainvestigación, que –tal como la define Fuentes Navarro (2019)– "se propone una recuperación histórica de la investigación latinoamericana sobre la comunicación y las perspectivas con las que pueden enfrentarse los retos de las transformaciones globales" (p. 32). En ese sentido, se entiende que el cuestionamiento reflexivo desde adentro del propio campo (Bourdieu, 1988) no solo está justificado, sino que permite comprender las tensiones y disputas en su interior. Tal como mencionan Vasallo de Lopes y Fuentes Navarro (2023) "las reflexiones sobre el campo de los estudios de la comunicación se dan dentro de la práctica de la investigación, que es en sí misma un campo de fuerzas sometidas a ciertos flujos y demandas internas y externas al conocimiento" (p.6). El objetivo de este artículo es analizar las principales tendencias de las investigaciones académicas sobre las audiencias publicadas en revistas científicas inscriptas en las carreras de Comunicación de universidades públicas y privadas en Argentina entre 2016 y 2020. Este trabajo se inscribe en una serie mayor, y tiene el propósito de aportar a un estado de conocimiento sobre lo que se está investigando.

Un primer desafío que suscita este tipo de trabajo está relacionado con los conceptos y definiciones. Por ello, valga la aclaración de que se hace referencia a los estudios sobre las audiencias para dar cuenta de un conjunto variado de investigaciones que se centran en los sujetos y sus prácticas en relación con los medios tradicionales, redes sociales digitales o plataformas. Muchas de estas investigaciones hacen foco en el consumo, la recepción o la apropiación, pero otros como Grillo et al. (2016), por ejemplo, comprenden el consumo, la recepción y la apropiación como momentos de un mismo proceso. Desde el punto de vista de los sujetos también existen un amplio abanico de conceptos. Coincidimos con Orozco Gómez (2018) en que las condiciones comunicativas y la situación de ser audiencia ha cambiado radicalmente y existe actualmente un área, no saldada, de debate y reflexión en torno a los sujetos. Siguiendo a Grillo et al. (2016), una posible forma de abordaje es en función

a cómo se designan a los actores (audiencias, usuarios, *fans*, prosumers, públicos, entre otros). Otra forma es a partir de cómo se define la relación que establecen los actores con estas prácticas (consumo, recepción, apropiación, etcétera.). Los matices y tensiones entre conceptos quedan expuestos, aunque no es el propósito de este artículo saldarlos. En suma, este trabajo pretende aportar a la construcción del conocimiento y avanzar en una historia del campo académico de la comunicación, detectando áreas de vacancia, tendencias y oportunidades.

ANTECEDENTES

Este artículo se inscribe en la tradición de la metainvestigación que, en términos de Fuentes Navarro (2019), es “una investigación de la investigación” y ubica esta perspectiva dentro de otras tradiciones similares¹. Coincidimos con Barranquero y Angel (2021) en que existen “tímidos avances de la metainvestigación en el contexto latinoamericano, entendida esta como un método sistemático para ordenar los principales hallazgos teóricos de un área geográfica o disciplinar y de las propias metodologías” (p. 66). En cuanto a los antecedentes, existen diversos trabajos que desde la metainvestigación han caracterizado a los estudios de la comunicación en América Latina. En su mayoría, se han centrado en reconstrucciones históricas y analíticas. Organizamos *ad-hoc* algunos de estos antecedentes.

Por un lado, investigaciones sobre las trayectorias de investigación de los “padres fundadores” (Sánchez Narvarte, 2022). Otro antecedente es un incipiente interés en visibilizar las trayectorias de las mujeres investigadoras (García Vargas et al., 2022; Magallanes Blanco & Ricourte Quijano, 2022; Mastrini, 2020; Rodríguez et al., 2020). Por otra parte, existen trabajos que realizan balances sobre una escuela, teoría, corriente o temática (Barranquero & Angel, 2021; Grillo et al., 2016; Grimson & Varela, 1999; Jacks, 2011; Piñeiro-Naval y Mangana, 2019; Saintout & Ferrante, 2006; Siles et al., 2019). También ubicamos una serie de trabajos que han realizado un balance del campo comunicacional (Bolaño et al., 2015; Enghel & Becerra, 2018; Mangone, 2003; Waisbord, 2014, 2019).

En relación con la propuesta de este artículo, esta investigación se inspira en una serie de trabajos que han utilizado la metainvestigación para realizar análisis de contenido en revistas científicas de diferentes países de Iberoamérica: investigaciones sobre el *framing* (Piñeiro-Naval & Mangana, 2019), las narrativas transmedia (Piñeiro-Naval & Crespo-Vila, 2022), las audiencias televisivas (Lozano & Frankenberg, 2015), las tecnologías (Siles et al., 2019), los lenguajes y sentidos (Barranquero & Angel, 2021),

1 “Metaanálisis” (Levine & Hullet, 2015), “metadiscurso” (Craig, 2015), “análisis crítico-reflexivos sobre las prácticas de la investigación y de los estudios en el área” (Vasallo de Lopes, 2016) y “metaconocimiento” (Günther & Domahidi, 2017).

la comunicación en general o por autoría en particular (Martínez-Nicolás & Carrasco-Campos, 2018; Piñeiro-Naval & Morais, 2019), y sobre los cambios y tendencias en las publicaciones de una revista en especial (Gómez-Rodríguez et al., 2023 se ocuparon, por ejemplo, de la revista *Comunicación y Sociedad*). Otro antecedente que ha sido de inspiración es el proyecto I+D "MapCom" de España, que procura "elaborar mapas capaces de representar el desarrollo del sistema de investigación en España sobre prácticas sociales de comunicación".

En cuanto a los estudios sobre las audiencias, resulta relevante realizar un breve *racconto* del lugar que han ocupado en el campo académico de la comunicación en América Latina. En esta región, los estudios de comunicación tienen sus inicios en 1960/1970. Durante este primer período predominó la perspectiva de la economía política de la comunicación y el análisis crítico de los discursos; no obstante, puede observarse un incipiente interés en las audiencias. Ello debe comprenderse en el contexto de autonomización del campo comunicacional, que estuvo signado no solo por "el desinterés hacia lo norteamericano y lo cuantitativo, sino también con el enfrentamiento entre la perspectiva funcionalista y la formación de un pensamiento crítico emergente en algunas partes del continente" (Jacks & Orozco Gómez, 2015, p. 103). Asimismo, la falta de recursos económicos era una variable que incidía en la proyección de estos estudios. Al respecto, Verón (1995) afirma: "la recepción no se estudiaba porque costaba caro ... la cuestión del trabajo de campo siempre me había parecido esencial" (p. 17). Jacks y Orozco Gómez (2015) ubican a mediados de los años sesenta los primeros estudios sobre audiencias en Colombia y México.

En la década de 1980 comienza a desplazarse la preocupación hacia la instancia de recepción y los sujetos. Fox y Schmucler (1982) realizan un amplio balance sobre esto, y en él destacan que se desplaza el interés de la dominación hacia los dominados. Un libro que marcó este período es *De los medios a las mediaciones* (1987) de Martín-Barbero. En un texto de 1984, desde una perspectiva semi-discursiva, Verón sugiere que "la semiología ... debe ser ... capaz de integrar en su teoría los efectos de sentido o no será nada" (2004, p. 171). En coincidencia, Grimson y Valera (1999) afirman: "los años 80 aparecen como la etapa de consolidación de la problemática de la recepción" (p. 64). En la década de 1990, el consumo se convierte en una de las preocupaciones dominantes del campo comunicacional (García Canclini, 1994). Grillo et al. (2016) reconocen los antecedentes en esos estudios y, al igual que otros balances (Sunkel, 2002), se rescatan los aportes de Martín-Barbero y García Canclini. Por su parte Jacks y Orozco Gómez (2015) afirman que esta etapa es de "consolidación de los estudios de recepción y audiencias en el continente" (p. 104).

En los inicios del siglo XXI proliferan los estudios sobre las audiencias. Según Jacks y Orozco Gómez (2015), "se fortalecen ampliando su espectro y no han estado exentos de problemas conceptuales, sobre todo de deficiencias estratégicas y

metodológicas" (p. 105). En el actual sistema híbrido de medios (Chadwick, 2017), los estudios sobre las audiencias se tornan complejos: donde conviven el *broadcasting* y el *networking*. Los desplazamientos hacia otras formas de consumo a partir de las múltiples pantallas, las prácticas de producción que los nuevos medios admiten, los servicios de *streaming on demand*, se manifiestan en intereses transitorios de consumo y personalización de la recepción, que vuelve aún más diverso y complejo el panorama de estos estudios.

METODOLOGÍA

Este trabajo tiene por objetivo analizar las principales tendencias de las investigaciones académicas sobre las audiencias publicadas en revistas científicas inscriptas en las carreras de Comunicación de universidades públicas y privadas en Argentina entre 2016 y 2020. En este apartado se describen las decisiones en la construcción del corpus y las técnicas metodológicas. En primer lugar, cabe mencionar que se adaptó el Framework SALSA (Grant & Booth, 2009; Codina, 2018) en sus cuatro fases: búsqueda, evaluación, análisis y síntesis, según los requerimientos que el proyecto de investigación requería en función del objetivo propuesto. La pertinencia de adaptar el Framework SALSA se justifica porque ofrece un marco para identificar y caracterizar los diferentes momentos de una revisión sistematizada, lo que le otorga transparencia, fiabilidad y sistematicidad.

Este artículo se inscribe en una investigación mayor que se ha ocupado de relevar las investigaciones sobre las audiencias en diferentes revistas académicas de países de América Latina. Es por ello que, en este trabajo, nos centramos específicamente en el caso de Argentina. Una segunda etapa de la investigación procurará realizar una lectura comparativa por países. La unidad de análisis está compuesta por los artículos científicos que se ocupan de abordar la temática de las audiencias publicados en revistas científicas ligadas a las carreras de Ciencias de la Comunicación de Argentina y que abarquen el período 2016-2020.

Como primer paso se realizó la búsqueda de los artículos académicos. Esta se llevó a cabo a partir de dos métodos complementarios, para así asegurar la sistematicidad. En primer lugar, se buscó en diferentes bases de datos —como Latindex y Redalyc— y esta búsqueda se complementó con un rastreo manual por los sitios webs de las diferentes carreras de comunicación, ya que algunas de las revistas no se encontraban en las bases de datos. La exploración de los artículos se realizó en marzo de 2024, cuando se relevaron todas las revistas científicas ligadas a las carreras de Ciencias de la Comunicación de universidades públicas y privadas. La muestra quedó conformada por las revistas especificadas en la Tabla 1.

Tabla 1*Revistas seleccionadas*

Revista	Editorial	Indexadas
<i>Question/Cuestión</i>	Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.	https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/about#INDIZACIONeINCLUSION
<i>Tram[p]as de la Comunicación y la Cultura</i>	Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.	https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/trampas/about#INDIZACIONeINCLUSION
<i>Oficios Terrestres</i>	Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.	https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/oficiosterrestres/about#INDIZACIONeINCLUSION
<i>Improntas de la Historia y la Comunicación</i>	Centro de Estudios en Historia, Comunicación, Periodismo y Medios (CEHICOPEME), Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.	https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/improntas/about#INDIZACIONeINCLUSION
<i>Cuadernos de H Ideas</i>	Equipo de cátedra II de Historia de las Ideas y Procesos Políticos de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.	https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/cps/about#INDIZACIONeINCLUSION
<i>La Trama de la Comunicación</i>	Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencia Política y RR. II., Universidad Nacional de Rosario.	https://latrama.unr.edu.ar/index.php/trama/Indexaciones
<i>Temas y Problemas de la Comunicación</i>	Departamento de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.	http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/TyPC/index
<i>Avatares de la Comunicación y la Cultura</i>	Carrera de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.	https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/avatares/about/editorialPolicies#custom-2
<i>L.I.S. Letra. Imagen. Sonido. Ciudad Mediatizada</i>	Carrera de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.	https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/lis/about/editorialPolicies#custom-1
<i>Intersecciones en Comunicación</i>	Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.	https://ojsintcom.unicen.edu.ar/index.php/ojs/Indexaciones
<i>Viator</i>	Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy.	No está indexada
<i>Austral Comunicación</i>	Facultad de Comunicación, Universidad Austral.	https://ojs.austral.edu.ar/index.php/australcomunicacion

La cantidad de artículos publicados por año y por revista se detalla en la Tabla 2.

Tabla 2

Cantidad de artículos publicados por año en cada revista

Revistas	2016	2017	2018	2019	2020	Total
<i>Question/Cuestión</i>	115	92	97	102	181	587
<i>Tram[p]as de la Comunicación y la Cultura</i>	22	18	9	3	5	57
<i>Oficios Terrestres</i>	17	6	-	-	-	23
<i>Improntas de la Historia y la Comunicación</i>	16	12	4	4	4	40
<i>Cuadernos de H Ideas</i>	11	9	7	9	8	44
<i>La Trama de la Comunicación</i>	24	13	11	14	14	76
<i>Temas y Problemas de Comunicación</i>	-	-	9	8	7	24
<i>Avatares de la Comunicación y la Cultura</i>	10	18	21	15	27	91
<i>L.I.S. Letra. Imagen. Sonido. Ciudad Mediatizada</i>	25	17	8	9	-	59
<i>Intersecciones en Comunicación</i>	7	5	9	14	9	44
<i>Víator</i>	18	13	17	-	-	48
<i>Austral Comunicación</i>	8	13	11	11	25	68
Total						1161

Sobre ese total de artículos (n=1161) se procedió a la lectura de los resúmenes y se aplicó una codificación de variable única dicotómica, seleccionando así los artículos de investigación vinculados con las audiencias. El total de artículos que conforman el corpus fue depurado teniendo en cuenta los siguientes criterios de exclusión: no se incluyeron reseñas, entrevistas, ni editoriales, por tratarse de otro tipo de registro académico. Entonces, como segundo paso se aplicaron criterios de inclusión y exclusión para descartar y determinar la conformación de la muestra. En cuanto a los criterios de inclusión, fueron considerados los artículos que se ubican dentro del recorte temporal, temático y geográfico de las publicaciones y, por el otro, aquellos que cumplían ciertos criterios de calidad y estructura (organización de los artículos bajo la estructura clásica de introducción, metodología, resultados y conclusiones). Esta fase de evaluación asegura la calidad y fiabilidad de los artículos a analizar. Se decidió incluir todos los artículos que abordaran el tema de las audiencias, ya sea de manera central o tangencial. El acceso de los artículos fue facilitado porque todas las revistas son de acceso abierto. El corpus quedó conformado por 51 artículos, no habiéndose registrado ningún monográfico sobre la temática.

Siguiendo a Codina (2020), en la fase de análisis "necesitamos aplicar alguna clase de procedimiento que nos ayuda a tratar de forma similar cada uno de los documentos" (p. 74). Dado que este artículo se inscribe en un proyecto de investigación de mayor alcance, para la sistematización se utilizó un libro de código que ya había sido

construido en una instancia previa (Heram & Tarullo, 2023). Las variables y categorías utilizadas para el relevamiento en el libro de código se construyeron a partir de un acercamiento inductivo al objeto de estudio, en diálogo con un trabajo deductivo a partir de lo abordado por los estudios que sirven de antecedentes, considerando las necesidades concretas de este proyecto de investigación (Barranquero & Angel, 2021; Piñeiro-Naval & Mangana, 2019; Piñeiro-Naval & Morais, 2019; Siles et al., 2019).

Durante la sistematización, para cada artículo se completó una ficha de análisis y se lo codificó en una base de datos Excel de Microsoft Office. Todas las categorías fueron codificadas a partir de la elección de una única opción. Se trabajó con una serie de variables que indagan, por un lado, aspectos formales (cantidad de autores/as, género, grado académico y país de procedencia de sus filiales de trabajo), lo que permite caracterizar y problematizar, en parte, la internacionalización de los estudios latinoamericanos (Becerra & Enghel, 2021), la construcción colectiva de conocimiento y las tensiones en las autorías en función de género y país. Todo ello permite leer la circulación del conocimiento científico, pero también genera información que puede utilizarse para otros tipos de trabajo (por ejemplo, para quienes realicen análisis por género, país, etcétera). Es decir, estas variables formales permiten comprender y problematizar la internacionalización del conocimiento científico. Por otro lado, se examinaron aspectos temáticos y de contenido (Igartua Perosanz, 2006), para así conocer las preferencias en técnicas metodológicas, modalidades y tipos de estudios, principales conceptos utilizados, espacios en los cuales se estudia a las audiencias y grupos generacionales, etcétera. Todas estas variables contribuyen a entender las decisiones teóricas, temáticas y metodológicas al momento de encarar estudios sobre las audiencias. Cabe recordar que se utilizó un método tanto deductivo (a partir de trabajos similares de metainvestigación) como inductivo, considerando la lectura de los materiales para las variables y las categorías.

La codificación fue realizada en dupla² de manera conjunta y sincrónica, ya que el tamaño de la muestra (n=51) lo permitía. Ello facilitó absolver dudas y realizar un análisis en profundidad de los artículos, más allá del libro de códigos. Entonces, para garantizar la fiabilidad, se le solicitó a otra becaria de investigación³ que realizara la codificación a modo de testeo. Se le otorgó una muestra aleatoria del 20 % de los artículos (n=10). Se utilizaron los coeficientes de kappa de Cohen y alfa de Krippendorff. El cálculo de fiabilidad arrojó el 0,89 para alfa de Krippendorff y 0,85 para kappa de Cohen.

2 Se agradece a Sol Tobia por el trabajo de sistematización en dupla.

3 Cabe aclarar que la becaria de investigación convocada forma parte del proyecto y ella, junto a otra parte del equipo, se ocupa de sistematizar los artículos publicados en revistas de otros países. Por ende, ella —junto al resto del equipo— había recibido previamente las capacitaciones correspondientes y ya había realizado el trabajo de sistematización de otro corpus.

Tabla 3

Variables

Variable	Categoría de primer nivel	Categoría de segundo nivel
Revista	<i>Question/Tram[p]as de la comunicación y la cultura/Oficios Terrestres/Improntas de la Historia y la Comunicación/Cuadernos de H Ideas/La Trama de la Comunicación/Temas y Problemas de Comunicación/Avatares/LIS. Letra. Imagen. Sonido. Ciudad mediatizada/Intersecciones en Comunicación/Viator/Austral Comunicación</i>	
Año	2016/2017/2018/2019/2020	
Monográficos	Sí/No	Nombre del monográfico
Autoría	Un firmante/Dos/Tres/Cuatro/Más de cuatro firmantes/No aplica	
Género	Femenino/Masculino/Otro	
Grado máximo	Licenciatura/ Maestría/Doctorado/No especifica/No aplica	
Región de filiación de las autorías	América del Sur/ América Central/ América del Norte (hispanohablante)/ América del Norte (angloparlante)/ Europa/ Asia/ Oceanía/ África/ Dos ámbitos geográficos distintos/ Más de dos ámbitos geográficos distintos/ No aplica	País de filiación de las autorías
Concepto	Consumo/ Recepción/ Participación/ Alfabetización/ Apropiación/ Usos/ Percepciones/ Efectos/ Otros	
Ámbito geográfico de estudio	América del Sur/América Central/América del Norte (hispanohablante)/ América del Norte (angloparlante)/ Europa/ Asia/ Oceanía/ Dos ámbitos geográficos/ Más de dos ámbitos geográficos/ No aplica	País en el cual se realiza el estudio
Grupo generacional estudiado	Infancias (6 a 11 años) /Adolescencias (12 a 17 años) /Juventudes (18 a 25 años) /Adultos (26 a 59 años) /Adultos mayores (más de 60 años) /Todos los grupos con sectores etarios mayores de 18 años/ Todos los grupos etarios/ Más de dos grupos (pero menos que todos) /Otros/ No especifica/ No aplica ⁴	
Medios, servicios o plataformas en las que se estudia	Redes sociales	Facebook/ Instagram/ Twitter/ Twitch// YouTube/ Whatsapp/ Tik Tok/ Más de una red social
	Medios tradicionales	Diario/ Televisión/ Radio/ Cine/ Más de uno/ Otros
	Servicios de streaming	Netflix/ Amazon/ Spotify/ Otros
	En convergencia	
	TICS ⁵	
	No aplica	
	Otros	

(continúa)

4 Existen diversas maneras de clasificar, pero en base al trabajo deductivo e inductivo, se optó por segmentar los grupos etarios de esta manera.

5 Una aclaración pertinente: se ha considerado TICS como una categoría independiente a la de las redes sociales, ya que, en la construcción del libro de códigos (que fue realizado de manera deductiva e inductiva, como se ha desarrollado en el apartado metodológico), en la sistematización del

(continuación)

Variable	Categoría de primer nivel	Categoría de segundo nivel
Modalidad del estudio	Empírico/ Teórico–conceptual/ Metodológico/ Otros	
Tipo de estudio	Inductivo–descriptivo/ Deductivo–explicativo/ Ambos/ Otros/ No aplica	
Técnica metodológica	Entrevista/ Encuestas/ Grupos focales/ Análisis de contenido de participaciones en espacios digitales/ Experimental/ Etnografía/ Etnografía virtual/ Bibliométrico/ Técnicas informáticas (minería de datos)/ Análisis de datos y fuentes secundarias/ Dos a la vez/ Varias a la vez/ Otro/ No aplica	

Todas estas categorías, sean de primer o segundo nivel, se codifican a partir de la elección de una única opción; es decir, son excluyentes. Sintéticamente explicitamos a qué se hace referencia por cada una de las variables:

- Revista: se identifica la revista a la que pertenece el artículo.
- Año: se elige el código que corresponde al año en que fue publicado el artículo.
- Monográfico: refiere a si es un monográfico sobre la temática de las audiencias (no un monográfico sobre otro tema).
- Autoría: cantidad de autores que firman el artículo.
- Géneros de las autorías: da cuenta del género de quienes firman el artículo. Reconocemos aquí una tensión en torno a presuponer la identidad de género a partir del nombre con que se reconoce el/la autor/a y, si bien somos conscientes de esta situación, creemos, no obstante, que es relevante lograr un acercamiento al género de quienes firman, para así poder problematizar ciertos sesgos. Con ese objetivo, y aunque pueda resultar insuficiente, el nombre es el indicador más aproximado que ofrecían los artículos.
- Grado de estudio máximo de las autorías: máximo grado académico alcanzado por cada uno de los firmantes.
- Región de filiación de las autorías: da cuenta del continente y país de la institución académica de cada firmante.
- Ámbito geográfico de estudio: hace referencia al continente y país en el cual se desarrollaron los trabajos de campo de las investigaciones.
- Grupos generacionales estudiados: se hace referencia a los grupos etarios en los cuales se centran las investigaciones. Existen diversas maneras de clasificar los grupos etarios, pero en base al trabajo deductivo e inductivo, se optó por segmentar los grupos etarios de la manera que figura en la Tabla 3.

corpus se incluyó la denominación TICS sin especificar ni delimitar a qué se hacía referencia.

- Medios, servicios o plataformas en las que se estudia: hace referencia al tipo de medios, plataformas o redes sociales en las que se realizan los estudios.
- Modalidad de estudio: permite identificar si es un trabajo de tipo empírico, teórico–conceptual, metodológico u otro.
- Tipo de estudio: en el caso inductivo descriptivo, los encuadres emergen del material durante el curso del análisis. Para los estudios deductivo-explicativos, los encuadres son definidos y operacionalizados en investigaciones previas.
- Técnica metodológica: permite seleccionar cuál es o cuáles son las técnicas utilizadas en las investigaciones.
- Concepto: hace referencia a los conceptos utilizados en estos estudios. Se sistematizaron no “desde los actores en relación con estas formas simbólicas” (Grillo et al., 2016, p. 44), sino en función de la relación que establecen entre ellas. Es decir, qué conceptos se utilizan para encarar estos estudios, sean que los definan, los problematicen o solo los enuncien. Para la codificación se utilizará como indicador la aparición en el título, en el resumen y en las palabras clave, optando por el que más menciones obtiene. Cabe aclarar dos cuestiones: por un lado, el uso indistinto de conceptos en tanto sinónimos (por ejemplo, “consumo” en el título, “recepción” en palabras clave y “recepción” y “consumo” en el resumen, aleatoriamente). En este punto, se optó por el concepto con más menciones.

Los materiales se abordaron a partir del análisis de contenido de los artículos que conforman el corpus. Clasificar sistemáticamente los materiales a partir de las categorías de primer y segundo nivel permitió la obtención de datos que son analizados críticamente e interpretados a la luz de las tendencias, omisiones y áreas de vacancia que se encuentran en los estudios sobre las audiencias. Es así que, en la fase de síntesis, que “se ocupa de reunir los principales resultados en un resultado final” (Codina, 2020, p. 74), lo que se pretendió es dar cuenta —de cara a los resultados obtenidos— de una cartografía, un estado del campo que permita echar luz a desafíos y agendas futuras de investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Entre 2016 y 2020 se publicaron 1161 artículos (ver Tabla 2), de los cuales el 4,4 % (n=51) tuvo como temática a las audiencias en nueve de las doce revistas consultadas. La revista con más artículos sobre las audiencias es *Question* (54,90 %, n=28), seguida por *Avatares* (11,76 %, n=6), *Viator* (9,80 %, n=5), *Austral Comunicación* (9,80 %, n=5), *Temas y problemas de la Comunicación* (5,88 %, n=3), *LIS* (1,96 %, n=1), *Tram[p]as de la Comunicación y la Cultura* (1,96 %, n=1), *La trama de la comunicación* (1,96 %, n=1) e *Intersecciones en Comunicación* (1,96 %, n=1). Se observa un predominio de la Universidad Nacional de La

Plata como editorial, ya que cinco de las doce revistas pertenecen a esta casa de estudios, publicando el 41,6 % (n=21) de los artículos sobre la temática.

En cuanto a la cantidad de autores, predominan los escritos individuales (58,82 %, n=30), seguidos por los trabajos en dupla con el 25,49 % (n=13). En tercer lugar, se encuentran las investigaciones realizadas por tres personas (13,73 %, n=7). No se registraron trabajos de cuatro autores y solo uno lleva la firma de cinco investigadores (1,96 %). Tal situación podría explicarse, en parte, porque varios de los trabajos son resultados de tesinas de grado o avances de tesis doctorales, proyectos que, en las ciencias sociales, suelen efectuarse individualmente. Es decir, se observa como tendencia la publicación de estudios en etapa de formación. Esto se contrasta con otros trabajos que han indagado sobre esta misma temática en revistas indexadas en Scopus en América Latina (Heram & Tarullo, 2023): allí predominan los trabajos en dupla, debido a colaboraciones entre investigadores formados.

Desagregando según género, los hombres aparecen como primer autor en un 62,75 % (n=32) de los casos y las mujeres en un 37,25 % (n=19). En trabajos realizados por dos o más personas, un 21,57 % (n=11) de las autoras aparece como segunda firmante y, en el caso de los hombres, en un 19,61 % (n=10). En trabajos con más de dos autores, hombres y mujeres aparecieron en tercer lugar por igual, con un 7,84 % (n=4) y, en el único artículo con cinco firmantes, la cuarta era una mujer y el quinto un hombre. La mayor presencia de hombres como primeros firmantes puede leerse como la continuidad de una situación que se repite: los hombres ocupan los lugares de mayor visibilidad. En un campo con predominio de mujeres (Torlucci et al., 2019), el primer lugar en la autoría lo ocupan los hombres, lo cual es congruente con una tendencia que —desde los propios orígenes del campo comunicacional— se centra en invisibilizar y colocar en lugares secundarios a las mujeres (García Jiménez & Herrero, 2025; Heram & Gándara, 2021).

Sobre el grado máximo de los primeros firmantes, el 31,37 % (n=16) son doctores, seguidos de licenciados (29,41 %, n=15). En tercer lugar, no se explicita el grado académico (27,45 %, n=14) y por último se encuentran los magísteres con el 11,76 % (n=6). De los 21 artículos con más de un autor, el 17,65 % (n=9) de los segundos firmantes no especifica su grado académico, mientras que licenciados y magísteres ocupan el 11,76 % (n=6). Se observa, como tendencia, que no sobresale la cantidad de doctores como primeros firmantes. Ello quizá se corresponda a que algunas de estas revistas no se encuentran entre las más ranqueadas (ver Tabla 1) y, dadas las reglas del campo académico, se estima que, a mayor acreditación, mayores exigencias para publicar en revistas de alto impacto (Heram & Tarullo, 2023). Esto mismo se relaciona con lo mencionado antes respecto de la predominancia de los trabajos individuales por sobre los grupales.

Se observa relación entre la región de procedencia de los firmantes con la ubicación geográfica de los estudios. En su mayoría, son las investigaciones situadas en América del Sur (76,47 %, n=39). La siguiente región es Europa (11,76 %, n=6), con tres

casos de un solo autor proveniente de esa región y otros tres (de coautoría), en los cuales la primera firma es de un investigador de ese continente. En el 3,92 % (n=2) de las publicaciones, la primera autoría proviene de América Central. El primer caso es un artículo con dos firmantes, ambos de esa región, mientras que el segundo es un estudio realizado por tres personas, todas procedentes de Centroamérica. Esto sugiere una falta de colaboración interregional: tanto los firmantes sudamericanos como los centroamericanos tendieron a trabajar en conjunto de forma exclusiva. La tendencia se repite con los manuscritos de autores de Europa. De un total de seis artículos, tres tienen un único firmante y otros tres son en coautoría. El primero tiene por primer autor a un europeo y un segundo de América del Norte angloparlante, mientras que, en el siguiente, el segundo firmante es europeo. En el tercer caso, el primer autor es de Europa, el segundo de Sudamérica y el tercero es nuevamente europeo.

Por último, se registró un solo estudio, de autoría única, cuyo firmante procede de América del Norte hispanohablante, y otro único caso de un primer firmante de América del Norte angloparlante en el cual se enumeran un segundo y tercer autor de la misma región, lo cual también apunta a la falta de colaboración entre investigadores de diferentes regiones. El predominio de autores de América del Sur parece guardar relación con la procedencia de las revistas abordadas. De hecho, el 64,70 % (n=33) de los manuscritos tiene por primer autor a un investigador de Argentina y, como detallaremos más adelante, un 56,86 % (n=29) de los estudios situados geográficamente se realizó en este país. Se observa una tendencia que puede relacionarse con el tipo de revistas que, al no estar entre las más ranqueadas (cuestión que exigen cada vez más la academia), quienes más publican son autores de manera individual, de Argentina, sobre estudios realizados en el país.

De las investigaciones situadas geográficamente, el 76,47 % (n=39) radica sus estudios en América del Sur, el 3,92 % (n=2) en América Central, otro 3,92 % (n=2) en Europa, el 3,92 % (n=2) en América del Norte hispanohablante y otro 3,92 % en América del Norte angloparlante. Un 5,88 % (n=3) no sitúa sus investigaciones en ningún lugar, lo cual quizá se deba a que el total de estas investigaciones se centran en lo teórico-conceptual —el total de trabajos teórico conceptuales total es de 13,73 % (n=7), pero, como se desprende de estos datos, al menos tres no están situados geográficamente—. El 3,92 % (n=2) ubica sus investigaciones en más de dos ámbitos geográficos. De los estudios situados en el continente americano, hay una marcada predominancia de América del Sur, dentro de la cual las realidades más estudiadas corresponden a Argentina en un 56,86 % (n=29). Esto significa que hay una tendencia a publicar en revistas del mismo país en que se sitúan geográficamente las investigaciones. En segundo lugar, con un 7,84 % (n=4) se ubica Ecuador, seguido de Brasil con 5,88 % (n=3) y Colombia con un 3,02 % (n=2). De América del Norte —anglo e hispanoparlante—, una investigación se sitúa en Estados Unidos (1,96 %, n=1) y otra en México (1,96 %, n=1). De América Central solo hay un 3,92 % (n=2) centradas en Cuba. De los demás continentes, se registran dos trabajos ubicados en España (Europa): 3,92 % (n=2).

En cuanto a las investigaciones que se sitúan en dos o más países (7,84 %, n=4), todas se corresponden a América Latina, siendo Argentina el país que se reitera en los cuatro casos. El resto de los países son Honduras, Paraguay, Uruguay, Perú, México, Brasil, Chile y Colombia. Estos bajos porcentajes de investigaciones comparadas en más de un país pueden leerse a la luz de la internacionalización de los estudios latinoamericanos que, como mencionan Becerra y Enghel (2021), están en condiciones materiales desventajosas, con pocos recursos para viajar, costear trabajos de campo de mayor alcance, etcétera. Esta limitación económica opera como una limitación en la proyección internacional de los estudios latinoamericanos sobre las audiencias. Esto puede interpretarse a la luz de ciertas tensiones entre el norte y el sur, en las que la academia latinoamericana se encuentra en desventaja (Becerra & Enghel, 2021). Al cruzarse las variables de los espacios geográficos donde se sitúan las investigaciones y la región de filiación del primer autor, en el caso de América Latina coincide exactamente con un 88,23 % (n=45).

En lo que respecta a los conceptos utilizados, con un 17,65 % (n=9) se ubican *apropiación* y *usos*, seguidos de *consumo* y *recepción* con un 15,69 % (n=8). Con menores porcentajes, aparecen los conceptos de *participación* y *percepciones* (3,92 %, n=2) y *alfabetización* (1,96 %, n=1). Ahora bien, el mayor porcentaje (23,53 %, n=12), se corresponde a *otros*. Aquí se observa una hibridez y utilización de diferentes conceptos como sinónimos, por lo cual no fue posible sistematizarlos. Asimismo, vale aclarar que algunos de estos artículos se enfocaron en la forma en que se designan a los sujetos, y no en la relación que establecen los sujetos con las prácticas. En todo caso, de los doce artículos en los cuales no fue posible rastrear con claridad la predominancia de un concepto, seis se han centrado en la manera de nombrar a los sujetos, pero sin mayor desarrollo: *fans* (1), *público* (1), *audiencia* (2), *internauta* (1), *usuarios* (1). Estos resultados muestran una variedad conceptual en la cual no prevalece ningún concepto, y en la que, en ocasiones, estos son usados indistintamente o como sinónimos.

Lo antes mencionado se condice con ciertas tendencias del campo comunicacional en las que predominan la fragmentación y dispersión teórica, en términos de Waisbord (2019), pero también debe interpretarse a la luz de la complejidad que suscitan en la actualidad los estudios sobre las audiencias a partir de las múltiples posibilidades que acarrearán las redes sociales digitales y la convergencia. La multiplicidad de pantallas y la microsegmentación de las audiencias y sus gustos, conlleva a los estudios de las audiencias a un estado de transición en el que conviven viejos conceptos con nuevas tendencias. Se los entremezcla, se los omite y se intenta, a partir sobre todo del análisis de casos puntuales, comprender el nuevo escenario mediatisado. También resulta llamativa cierta tensión en torno a la tradición que ha marcado los estudios de las audiencias en América Latina —ligados a los estudios culturales con la impronta de Martín-Barbero y García Canclini— y los dos conceptos más utilizados: si bien *apropiación* ha sido un concepto central en la obra de Martín-Barbero, *usos*

se relaciona con la tradición funcionalista estadounidense que en América Latina, al menos en las primeras décadas de los estudios en comunicación, estuvo marcada por cierto desinterés por esta perspectiva, en términos de Jacks y Orozco Gómez (2015).

En cuanto a la modalidad de estudio, predomina lo empírico con un 84,31 % (n=43), seguido de lo teórico conceptual con un 13,73 % (n=7) y, por último, hay un solo trabajo (1,96 %, n=1) del tipo mixto combinado. A partir de estos resultados y en relación con lo mencionado en torno a la dispersión de los conceptos, es que una de las áreas de vacancia en las investigaciones sobre las audiencias es el aporte desde lo conceptual. Ello contribuirá en la madurez científica del campo académico de los estudios sobre las audiencias, que, tras haber realizado mucho trabajo empírico, tiene el desafío de avanzar en una reflexión y conceptualización teórica. Resultados similares se han observado en trabajos previos en los que se analizaron revistas latinoamericanas indexadas en Scopus (Heram & Tarullo, 2023); es decir que el problema por salir del empirismo excede al tipo de revista y se constituye en una forma que prevalece en la academia. En lo que respecta al tipo de estudio, también se observa una marcada tendencia a lo inductivo con un 74,51 % (n=38), seguido de lo deductivo con un 13,73 % (n=7), ambos (inductivo y deductivo) (3,92%, n=2) y no aplica (7,84 %, n=4).

En cuanto a las técnicas metodológicas, al igual que en lo conceptual, se registran una amplia variedad. El 47,05 % (n=23) son investigaciones que utilizan una sola técnica, el 25,49 % (n=13) usa dos técnicas, el 13,73 % (n=7) usa más de dos técnicas y el 13,73 % (n=7) no utiliza ninguna técnica, pues se trata de trabajos de tipo teórico-conceptual. Ahora bien, en lo que respecta a los trabajos que utilizan una sola técnica, las entrevistas se encuentran en primer lugar (17,65 %, n=9), seguidas por el análisis de contenido de participación en espacios digitales (9,80 %, n=5), las encuestas (5,88 %, n=3), las técnicas informáticas (minería de datos) con el 3,92 % (n=2) y solo 1,96 % (n=1) por cada una de las siguientes técnicas: los grupos focales, la etnografía, la etnografía virtual, análisis de datos y fuentes secundarias y otros. En cuanto a la utilización de más de una técnica, no se observó un patrón en la combinación. De 20 artículos que utilizan más de una técnica, la entrevista se reitera en 12, las encuestas en 10, la etnografía en 7, la etnografía virtual en 6, el análisis de contenido de participación en espacios digitales en 5, los grupos focales en 4, el análisis de datos y fuentes secundarias en 4 y experimental en 1. Si bien existe una amplia variedad de técnicas, la entrevista es la más utilizada: de los 51 artículos, 21 la utilizan, ya sea como única técnica o combinada.

En relación con el espacio en el cual se estudia el fenómeno, también se observa una amplia variedad. No obstante, lo digital en detrimento de los medios tradicionales parece marcar una tendencia. La suma de los diferentes espacios ligados a las redes sociales digitales —Facebook 7,84 % (n=4), Twitter 5,88 % (n=3), Instagram 3,92 % (n=2), Youtube 3,92 % (n=2) y más de una red social 11,76 % (n=6)— da por resultado que el

33,32 % (n=17) de los trabajos estudian la relación de las audiencias con las redes sociales digitales. En esa misma línea, se observa un interés por el estudio de las TICS con el 21,57 % (n=11), por estudios en convergencia con el 15,69 % (n=8) y, con muy bajo porcentaje, estudios sobre Internet (3,92 %, n=2). Este interés hacia las TICS en general y en estudiar en convergencia, quizá se deba a que predomina en la actualidad el sistema híbrido de medios (Chadwick, 2017), y por ello se opta por no segmentar por tipo de medio o red social digital. A su vez, vale aclarar que la variable TICS surge del trabajo inductivo del análisis de los materiales, durante el cual fue así denominada sin especificar a qué hace referencia. Si bien en principio podemos suponer que TICS queda solapada o incluida dentro de otras variables, esto no solo no estaba detallado, sino que, además, permite leer una suerte de consenso tácito en la manera de nombrarlas sin especificar. Un 3,92 % (n=2) de los trabajos no se centra en ningún tipo de espacio en particular y son investigaciones del tipo teóricas conceptuales.

En lo que a medios tradicionales se refiere, el 21,56 % (n=11) de los trabajos se centra en ellos: televisión (9,80 %, n=5), diarios (3,92 %, n=2), radio (3,92 %, n=2) y cine (3,92 %, n=2). Si bien no hay una tendencia marcada en cuanto al espacio en el cual se investiga, sí se observa que los medios tradicionales ocupan poco interés. Estos datos permiten reflexionar sobre cierta tensión entre las tendencias de las investigaciones sobre las audiencias en las que prevalece lo digital y el consumo, aun cuando la televisión es un medio que ocupa en la actualidad un lugar central en la cotidianidad de las personas: 91 % de la población mira televisión, según datos de la última Encuesta Nacional de Consumos Culturales de Argentina (Sistema de Información Cultural de la Argentina 2023)⁶. El predominio por indagar en lo digital no debe descuidar —es más, se deben poner en agenda— las investigaciones que se ocupan de la televisión, que es un medio con gran penetración, en especial entre los adultos mayores, grupo etario que tampoco suscita interés en las investigaciones. Centrar los estudios sobre las audiencias en estas áreas de vacancia permitiría ampliar y complejizar las relaciones de los sujetos con los medios, lo cual, a su vez, permitiría ampliar la mirada hacia espacios en los que no todo es intercambio en red.

En cuanto al grupo generacional estudiado, el 37,25 % (n=19) de los artículos no menciona las características del grupo etario, lo cual se corresponde al tipo de técnica empleada: en los análisis de contenido de participaciones en espacios digitales o etnografías virtuales, las edades no están especificadas. Con el 15,69 % (n=8), le siguen los artículos que se centran en dos o más grupos etarios (pero menos que todos); allí prevalecen los adolescentes y los jóvenes, haciendo foco en estudiantes universitarios o de escuelas secundarias. Si a este dato le sumamos que el 11,76 % (n=6) se centra en jóvenes y el 9,80 % (n=5) en adolescentes, se observa una tendencia a investigar estos

6 Único relevamiento oficial sobre hábitos, consumos y preferencias culturales de la población argentina.

grupos etarios. Ello puede relacionarse con una facilidad en cuanto al acceso, pues en muchas ocasiones se investiga a estudiantes cuyas filiaciones institucionales son las mismas que las de los autores. El predominio de estos grupos también está relacionado con los espacios predilectos en que se investiga, ligados a lo digital, donde los jóvenes y adolescentes tienen mayor presencia.

En lo que respecta a las infancias solo el 1,96 % (n=1) se ocupa de este grupo. Quizá ello se deba a los permisos que deben tramitarse y a la necesidad de un adulto responsable como intermediario, lo que hace más difícil el acceso al campo. En cuanto a los adultos mayores, no se encontró ningún trabajo y solo el 5,88 % (n=3) se centró en adultos. Claramente existe un área de vacancia en los estudios sobre los adultos mayores. Parecería que este grupo es el que menos interés suscita cuando, a su vez, son los adultos mayores quienes más tiempo dedican a ver televisión, tal como lo demuestra, por ejemplo, la última Encuesta Nacional de Consumos Culturales de Argentina (Sistema de Información Cultural de la Argentina, 2023). Por último, unas pocas investigaciones abarcaron grupos etarios transversales: el 3,92 % (n=2) se focalizó en todos los grupos etarios mayores de 18 años y solo el 1,96 % (n=1) en todos los grupos, incluidos las infancias. El 11,76 % (n=6) de las investigaciones no se ocupa de indagar en ningún grupo etario, pues son trabajos de tipo teórico conceptual⁷.

CONCLUSIONES

Este artículo tuvo por objetivo conocer las tendencias de las investigaciones sobre las audiencias publicadas en revistas científicas ligadas a las carreras de Ciencias de la Comunicación de universidades públicas y privadas de Argentina entre 2016 y 2020. Los aportes parciales de este estudio se centran no solo en cartografiar las principales tendencias, sino también en observar las áreas de vacancia, así como las oportunidades que se suscitan en las investigaciones sobre las audiencias.

En lo relativo a las autorías, se observó una notoria tendencia a la firma individual, dejando vacante la mayor colaboración y el trabajo en equipo, a lo cual se suma el predominio de los hombres como primeros firmantes y una consiguiente vacancia en lo referido a la visibilización y la importancia concedida al trabajo de las mujeres. La tendencia en la predominancia de autores de género masculino se asemeja a la ya rastreada en trabajos previos (Heram & Tarullo, 2023) y suscita uno de los desafíos para las mujeres académicas. Sobre el grado de los firmantes, advertimos una interesante tendencia a la presencia de licenciados como primeros autores, los cuales se ubican por detrás de los doctores, pero por una diferencia menor. Vemos aquí una oportunidad para el incentivo de la investigación en todos los niveles académicos y para la

7 Vale aclarar que el total de trabajos de tipo teórico conceptual es de 13,73 % (n=7).

consiguiente superación de las barreras que, en muchos casos, se encuentran quienes aún no han realizado estudios de posgrado. En los trabajos efectuados en coautoría, hay una tendencia a investigar entre colegas de la misma región geográfica, sobre todo América del Sur, lo cual resalta la mencionada vacancia en lo relativo a la proyección internacional de los estudios latinoamericanos.

Sintetizando las características de las publicaciones, se halló que la mayor cantidad de investigaciones están situadas en América del Sur, con un amplio predominio de Argentina, tendencia que también se repite en lo respectivo a la región de filiación de los autores. Además, la región de procedencia de los primeros firmantes coincide con la región geográfica en la que se realizó el estudio. Esta tendencia es, al mismo tiempo, una limitación en términos de proyección regional e internacional de los estudios sobre las audiencias.

En relación con los conceptos utilizados, hay una marcada tendencia a la fragmentación y dispersión conceptual, no predominando ninguno. En ese sentido, se observa un área de vacancia (y también una oportunidad) en avanzar en términos teóricos y conceptuales, ya que el trabajo empírico es lo que prevalece en las investigaciones. Asimismo, estos hallazgos están en sintonía con las tendencias actuales de los estudios en comunicación, caracterizados por su fragmentación y dispersión temática y metodológica en general (Gándara & Heram, 2021; Waisbord, 2014, 2019). En esa misma línea, Fuentes Navarro (2019) caracteriza al campo comunicacional "como sujeto a una 'internacionalización desintegrada', en tensión entre convergencia y fragmentación" (p. 40). En ese sentido, lo que sucede en los estudios sobre las audiencias no es exclusivo de esta disciplina, sino que se enmarca en una tendencia general del propio campo.

En lo que respecta a las técnicas metodológicas, éstas son variadas, aunque la entrevista se destaca levemente. En esa misma línea, se observa una amplia variedad en cuanto al espacio donde se estudian a las audiencias, pero hay una tendencia hacia lo digital por sobre los medios tradicionales. La modalidad de estudio que predomina es lo empírico con tendencia hacia lo inductivo y los grupos etarios más estudiados son los adolescentes y jóvenes. Existe, como se ha mencionado, un área de vacancia en torno a los adultos mayores: creemos que profundizar en ellos es una oportunidad para poner en perspectiva una mirada más del conjunto sobre las audiencias, en la que los medios tradicionales no han desaparecido y no todo es intercambio en red. En ese sentido, se sugiere volver a focalizar los estudios sobre las audiencias en los medios tradicionales —en especial la televisión—, ya que aún ocupan un lugar predominante en la construcción de agenda (Heram et al., 2023).

Los resultados de este trabajo dejan algunas sugerencias por dónde seguir. El primer y principal problema que tienen hoy los estudios de las audiencias es la necesidad de avanzar en una suerte de conceptualización, con el fin de poder reflexionar sobre las audiencias desde una mirada crítica y contextual. También es importante

avanzar en estudiar a grupos generacionales invisibilizados y volver a preguntarse por el lugar que ocupan los medios tradicionales. Quizá deberíamos intentar alejarnos de las modas y tendencias coyunturales para repensar a las audiencias en un contexto de fuerte concentración mediática donde los poderes entre emisor y receptor son tan desproporcionados como desiguales. Allí, en la desigualdad y el poder, podemos encontrar el para qué estudiar a las audiencias.

Por último, mencionar la proyección de la investigación en la que se inserta este artículo. Si bien aquí se analizaron publicaciones científicas hasta 2020 inclusive, creemos que la pandemia como hecho social total ha modificado no solo la mediación contemporánea, sino que han cobrado nuevos protagonismos diferentes redes sociales digitales como Instagram, Twitch, así como canales de *streaming*, entre otras. Asimismo, en el campo académico creemos que se han producido algunos cambios en cuanto a los temas, perspectivas y formas de investigar, por lo cual queda pendiente para la próxima investigación⁸ comprender estas nuevas tendencias y contrastarlas con las anteriores.

CONFLICTO DE INTERESES

La autora declara que no existen conflictos de intereses.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORES

Conceptualización, Y. H.; metodología, Y. H.; análisis de datos, Y. H.; redacción, Y. H.

REFERENCIAS

- Barranquero, A., & Angel, A. (2021). Estudiando el lenguaje y sus sentidos. Tradiciones y tendencias en las revistas latinoamericanas de la comunicación. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 25, 65-84. <https://doi.org/10.6035/CLR.2021.25.4>
- Becerra, M. & Enghel, F. (2021). Pluralismo agonista en la internacionalización de los estudios latinoamericanos de la comunicación: reflexiones a partir de la práctica. *Comunicación y Medios*, 30(43), 24-35. <https://doi.org/10.5354/0719-1529.2021.60718>
- Bolaño, C., Covi Druetta, D. & Cimadevilla, G. (Coords.). (2015). *La contribución de América Latina al campo de la comunicación*. Prometeo.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus*. Stanford University Press.

8 En estos momentos esa investigación se encuentra en la etapa de recolección de los materiales.

- Caffarel Serra, M. C. (2018). La metainvestigación en comunicación, una necesidad y una oportunidad. *AdComunica*, (15), 293-295. <https://doi.org/10.6035/2174-0992.2018.15.16>
- Chadwick, A. (2017). *The hybrid media system: Politics and power*. Oxford University Press.
- Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: Procedimientos generales y framework para ciencias humanas y sociales*. Universitat Pompeu Fabra.
- Codina, L. (2020). Revisiones sistematizadas en ciencias humanas y sociales. Análisis y síntesis de la información cualitativa. En: Lopezosa C, Díaz-Noci J, Codina L (Eds.), *Methodos. Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*, (1), 73-87. <https://doi.org/10.31009/methodos.2020.i01.07>
- Craig, R. T. (2015). The constitutive metamodel: a 16-year review. *Communication Theory*, 25(4), 356-374. <https://doi.org/10.1111/comt.12076>
- Engel, F. & Becerra, M. (2018). Here and there: (re)situating Latin America in international communication theory. *Communication Theory*, 28(2), 111-130. <https://doi.org/10.1093/ct/qty005>
- Fox, E. & Schmucler, H. (1982). *Comunicación y democracia en América Latina*. CLACSO.
- Fuentes Navarro, R. (2019). Pesquisa e metapesquisa sobre comunicação na América Latina. *MATRIZES*, 13(1), 27-48. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v13i1p27-48>
- Gándara, S., & Heram, Y. (2021). Los estudios latinoamericanos de comunicación (2000-2018) ¿Consolidación académica, estancamiento burocrático o dispersión temática? *Astrolabio. Nueva época*, (27), 276-297. <https://doi.org/10.55441/1668.7515.n27.26556>
- García Canclini, N. (1994). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. Grijalbo.
- García-Jiménez, L. & Herrero, E. (2025). (Anti)canon de la investigación de la comunicación en España: análisis a partir de la visibilidad de sus autores y autoras (1979-1989). *Revista Mediterránea de Comunicación*, 16(1), e26877. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM.26877>
- García Vargas, A., Díaz Larrañaga, N. & Kejval, L. (Eds.). (2022). *Mujeres de la comunicación. Argentina*. FES Comunicación.
- Gómez-Rodríguez, G., González-Reyes, R., Gallo-Estrada, C., & López Mascorro, N. (2023). Un recorrido de 35 años: la transformación de la revista *Comunicación y Sociedad* y del campo de estudios de la comunicación a través de un

- análisis hemerográfico. *Comunicación y Sociedad*, (20), 1-40. <https://doi.org/10.32870/cys.v2023.8738>
- Grant, M. J. & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Grillo, M., Papalini, V. & Benítez Larghi, S. (Coords.). (2016). *Estudios sobre consumos culturales en la argentina contemporánea*. CLACSO.
- Grimson, A. & Varela, M. (1999). *Audiencias, cultura y poder. Estudios sobre televisión*. Eudeba.
- Günther, E. & Domahidi, E. (2017). What Communication Scholars Write About: An Analysis of 80 Years of Research in High-Impact Journals. *International Journal of Communication*, 11, 3051-3071 <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/6989>
- Heram, Y. & Gándara, S. (2021). *Pioneras en los estudios latinoamericanos en comunicación*. TeseoPress. <https://www.teseopress.com/pionerasenlosestudioslatinoamericanosdecomunicacion/>
- Heram, Y., Gago, M. P., & Dagatti, M. (2023). Percepción de la violencia, emociones y consumo televisivo durante la pandemia en la Argentina. *Comunicación Y Medios*, 32(47), pp. 103-113. <https://doi.org/10.5354/0719-1529.2023.68610>
- Heram, Y., & Tarullo, R. (2023). Sobre la recepción: un análisis de las principales tendencias en las revistas de comunicación de América Latina. *Austral Comunicación*, 12(2), 1-29. <https://doi.org/10.26422/aucom.2023.1202.her>
- Igartua Perosanz, J. J. (2006). *Métodos cuantitativos de investigación en Comunicación*. Bosch.
- Jacks, N. (Coord.). (2011). *Análisis de recepción en América Latina: un recuento histórico con perspectivas al futuro*. CIESPAL.
- Jacks, N. & Orozco Gómez, G. (2015). Investigación latinoamericana de recepción: un largo camino andado, una historia viva para contar. En: C. Bolaño, D. Crovi Druetta & G. Cimadevilla (Coords.), *La contribución de América Latina al campo de la comunicación* (pp. 101-130). Prometeo.
- Levine, T. R. & Hullett, C. R. (2015). Meta-Analysis. In: W. Donsbach (Ed.). *The Concise Encyclopedia of Communication* (pp. 385-386). Wiley-Blackwell.
- Lozano, J. C., & Frankenberg, L. (2015). Enfoques teóricos y estrategias metodológicas en la investigación empírica de audiencias televisivas en América Latina: 1992–2007. *Comunicación y Sociedad*, 5(10), 81-110. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i10.1844>

- Magallanes Blanco, C. & Ricaurte Quijano, P. (Eds.). (2022). *Mujeres de la comunicación México*. FES Comunicación.
- Mangone, C. (2003). La burocratización de los análisis culturales. *Zigurat*, (4), 135-158.
- Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Gustavo Gilli.
- Martínez-Nicolás, M. & Carrasco-Campos, A. (2018). La transformación de una comunidad científica. Evolución del patrón de autoría de la investigación española sobre comunicación publicada en revistas especializadas (1990-2014). *Revista Latina de Comunicación Social*, (73), 1368-1383. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1311>
- Martínez-Nicolás, M. & Saperas Lapiedra, E. (2011). La investigación sobre Comunicación en España (1998-2007). Análisis de los artículos publicados en revistas científicas. *Revista Latina de Comunicación Social*, (66), 101-129. <https://doi.org/10.4185/RLCS-66-2011-926-101-129>
- Mastrini, G. (2020). Margarita Graziano: Entre la academia y la acción política. En: M. Graziano, A. Ford & H. Schmucler. *Pensadoras de la comunicación en Argentina* (pp. 15-47). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Orozco Gómez, G. (2018). La múltiple audienciación de las sociedades contemporáneas: desafíos para su investigación. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 11(1), 13-25. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.6274>
- Piñero-Naval, V. & Mangana, R. (2019). La presencia del framing en los artículos publicados en revistas hispanoamericanas de comunicación indexadas en Scopus. *Palabra Clave*, 22(1), 1-26. <https://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.1.6>
- Piñero-Naval, V. & Morais, R. (2019). Estudio de la producción académica sobre comunicación en España e Hispanoamérica. *Revista científica de comunicación y educación. Comunicar*, 61, 113-123. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-10>
- Piñero-Naval, V., & Crespo-Vila, R. (2022). Metainvestigación en narrativas transmedia: aportes desde Iberoamérica. *Palabra Clave*, 25(3), e2534. <https://doi.org/10.5294/pacla.2022.25.3.4>
- Rodríguez, C., Magallanes Blanco, C., Marroquín Parducci, A. & Rincón, O. (Eds.) (2020). *Mujeres de la comunicación*. FES Comunicación.
- Saintout, F. & Ferrante, N. (2006). Los estudios de recepción en Argentina hoy: rupturas, continuidades y nuevos objetos. *Diálogos de la Comunicación* (73), 19-26.

- Sánchez Narvarte, E. (2022). Antonio Pasquali. Una práctica intelectual entre América Latina y Europa (1979-1989). *History of Media Studies*, 2. <https://doi.org/10.32376/d895a0ea.0444937b>
- Siles, I., Espinoza Rojas, J. & Méndez Marengo, A. (2019). La investigación sobre tecnología de la comunicación en América Latina: un análisis crítico de la literatura (2005-2015). *Palabra Clave*, 22(1). <https://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.1.2>
- Sistema de Información Cultural de la Argentina. (2023). Encuesta Nacional de Consumos Culturales 2013/ 2023. Ministerio de Cultura de Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/05/encc2023_informe_preliminar.pdf
- Sunkel, G. (2002). Una mirada otra: la cultura desde el consumo. En: D. Mato (Coord.), *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*. CLACSO.
- Torulucci, S., Vazquez Laba, V., & Pérez Tort, M. (2019). La segunda reforma universitaria: políticas de género y transversalización en las universidades. *RevCom*, (9), e016. <https://doi.org/10.24215/24517836e016>
- Vasallo de Lopes, M. I. (Org.). (2016). *Epistemologia da comunicação no Brasil: trajetórias autorreflexivas*. ECA-USP.
- Vasallo de Lopes, M. I., & Fuentes Navarro, R. (2023). Histórias da internacionalização do campo de estudos da comunicação. *MATRIZES*, 17(3), 5-16. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v17i3p5-16>
- Verón, E. (1995). Investigación, semiología y comunicación: del estructuralismo al análisis en producción. *Causas y Azares* (3), 7-23. <https://ahira.com.ar/ejemplares/causas-y-azares-no-3/>
- Verón, E. (2004). Cuando leer es hacer: la enunciación en la prensa gráfica (1984). En: *Fragmentos de un tejido* (pp. 171-191). Gedisa.
- Waisbord, S. (2014). United and fragmented: Communication and media studies in Latin America. *Journal of Latin American Communication Research*, 4(1), 55-77.
- Waisbord, S. (2019). *Communication: a post-discipline*. Wiley.

CEO *INFLUENCER*: ESTRATEGIAS DE INTERACTIVIDAD DE LOS DIRECTORES EJECUTIVOS DE AMÉRICA LATINA EN LINKEDIN Y SU IMPACTO EN EL *ENGAGEMENT*

DR. GIANCARLO SAAVEDRA
<https://orcid.org/0000-0003-2379-9380>
giancarlo.saavedra@urv.cat
Universitat Rovira i Virgili, España

DR. PAUL CAPRIOTTI
<https://orcid.org/0000-0002-9398-5886>
paul.capriotti@urv.cat
Universitat Rovira i Virgili, España

Recibido: 24 de octubre del 2024 / Aceptado: 28 de marzo del 2025
doi: <https://doi.org/10.26439/contratexto2025.n43.7483>

RESUMEN. Diversos estudios sobre la comunicación de los CEO en redes sociales han destacado la necesidad de investigar el cumplimiento de la promesa teórica del diálogo. Este estudio analiza las estrategias de interactividad de los directores ejecutivos de América Latina en LinkedIn y su impacto en el *engagement*. La investigación se enfoca en tres categorías: enfoques de comunicación general, recursos comunicativos y nivel de *engagement* alcanzado por los directivos en sus publicaciones. Los CEO se seleccionaron del *ranking* de América Economía 500. Se identificaron 327 CEO en LinkedIn y se analizaron 7461 publicaciones de 244 cuentas activas. Los hallazgos arrojan resultados con tendencias predominantes: la gran mayoría de los CEO adopta un enfoque informativo y alcanza niveles superiores de *engagement*. Los ejecutivos utilizan principalmente recursos expositivos, como texto y gráficos, y, en menor medida, recursos interactivos como los participativos. Los CEO latinoamericanos en LinkedIn emplean una estrategia de interactividad de tipo monológico, caracterizada por publicaciones informativas y por el uso de recursos expositivos. El *engagement* mejora cuando se aumenta la diversidad de recursos comunicativos. Este estudio ofrece herramientas para maximizar el impacto de los CEO en la gestión de la reputación en LinkedIn. Se identifican tres perfiles de CEO: difusores, potenciadores e interactivos.

PALABRAS CLAVE: CEO / director ejecutivo / comunicación corporativa / LinkedIn / América Latina

INFLUENCER CEO: INTERACTIVITY STRATEGIES OF LATIN AMERICAN CHIEF EXECUTIVE OFFICERS ON LINKEDIN AND THEIR IMPACT ON ENGAGEMENT

ABSTRACT. Several studies on CEO communication via social media have highlighted the need to assess the fulfillment of the theoretical promise of dialogue. This paper analyzes the interactivity strategies employed by Latin American CEOs on LinkedIn and their impact on engagement. The research focuses on three variables: general communication approaches, communication resources, and level of engagement generated by CEO posts. CEOs were selected based on the *América Economía 500* ranking. Of the 327 CEOs identified on LinkedIn, 7 461 posts from 244 active accounts were analyzed. The findings reveals several predominant trends: most CEOs adopt an informative approach and achieve higher levels of engagement. They primarily use expository resources such as text and graphics, with limited use of interactive resources such as participatory ones. Overall, Latin American CEOs on LinkedIn employ a monologic interactivity strategy, characterized by informative posts and the use of expository resources. However, engagement improves when the diversity of communication resources increases. This study offers tools to maximize CEOs' impact on LinkedIn reputation management. It also proposes a typology of three CEO communication profiles: Disseminating CEOs, empowering CEOs, and interactive CEOs.

KEYWORDS: CEO / chief executive officer / corporate communication / LinkedIn / Latin America

CEO *INFLUENCER*: ESTRATÉGIAS DE INTERATIVIDADE DOS DIRETORES EXECUTIVOS DA AMÉRICA LATINA NO LINKEDIN E SEU IMPACTO NO *ENGAGEMENT*

RESUMO. Diversos estudos sobre a comunicação dos CEOs em redes sociais destacam a necessidade de investigar o cumprimento da promessa teórica do diálogo. Este estudo analisa as estratégias de interatividade dos diretores executivos da América Latina no LinkedIn e seu impacto no *engagement*. A pesquisa foca em três categorias: abordagens de comunicação geral, recursos comunicativos e o nível de *engagement* alcançado pelos executivos em suas publicações. Os CEOs foram selecionados do ranking América Economía 500. Foram identificados 327 CEOs no LinkedIn, e analisadas 7461 publicações de 244 contas ativas. Os resultados mostram tendências predominantes: a grande maioria dos CEOs adota uma abordagem informativa e alcança níveis elevados de *engagement*. Os executivos utilizam principalmente recursos expositivos, como texto e gráficos, e em menor grau, recursos interativos, como os participativos. Os CEOs latino-americanos no LinkedIn empregam uma estratégia de interatividade de tipo monológico, caracterizada por publicações

informativas e pelo uso de recursos expositivos. O *engagement* melhora quando há um aumento na diversidade dos recursos comunicativos. Este estudo oferece ferramentas para maximizar o impacto dos CEOs na gestão da reputação no LinkedIn. Três perfis de CEOs são identificados: difusores, potenciadores e interativos.

PALAVRAS-CHAVE: CEO / diretor executivo / comunicação corporativa / LinkedIn / América Latina

INTRODUCCIÓN

En LinkedIn, los públicos dialogan, opinan e interactúan con marcas, buscan empleo, establecen contactos laborales y siguen a referentes empresariales como los CEO, una de las voces más autorizadas en este entorno digital (Kemp, 2024; Pérez-Serrano et al., 2020). Para los directores ejecutivos, estar y participar en LinkedIn implica construir su marca personal y fortalecer la reputación de sus organizaciones a través de relaciones significativas con públicos claves (Conte et al., 2017; Men, 2015; Pérez-Serrano et al., 2020; Tsai & Men, 2017).

La presencia y actividad de los CEO en redes sociales no solo confirma su papel como creadores de contenido (Capriotti & Ruesja, 2018; Men et al., 2018), sino que también redefine su función dentro de la comunicación corporativa, al desarrollar sus propias estrategias digitales, debido a que, en ocasiones, las directrices de los perfiles institucionales podrían no ser aplicables a sus perfiles profesionales (Huang & Yeo, 2018; Wu et al., 2022). De este modo, los CEO construyen reputación empresarial con contenido propio y se unen a nuevas ideas a través de la conversación con otras voces activas del entorno empresarial (Prado et al., 2024; Saavedra & Capriotti, 2024c).

La necesidad de investigar a los CEO en LinkedIn surge porque la literatura académica aún es escasa (Saavedra & Capriotti, 2024a), a pesar del aumento de su participación en la plataforma. En los últimos cinco años, estos ejecutivos han duplicado su presencia y han generado el doble de *engagement* en comparación con las publicaciones de sus propias organizaciones (Williams et al., 2023), lo que refuerza la relevancia de analizar su impacto en el ámbito de las relaciones públicas.

En LinkedIn, las organizaciones aprovechan los recursos interactivos de las redes sociales y deciden transmitir información o dialogar de manera estratégica con sus públicos (Waters & Jamal, 2011). Sin embargo, este asunto no se ha estudiado en el caso de los directores ejecutivos, especialmente en el contexto latinoamericano. La mayoría de los estudios previos se han enfocado en redes como Facebook (Men et al., 2018) o Twitter (Hwang, 2012), o han abordado a los CEO desde una perspectiva global, sin diferenciar las particularidades de América Latina (Saavedra & Capriotti, 2024a). Este vacío de investigación plantea la necesidad de analizar qué tipo de enfoque comunicacional utilizan los CEO en LinkedIn (PI1), qué recursos comunicativos predominan en sus publicaciones (PI2) y cuáles son sus estrategias de interactividad (PI3). Además, dado que LinkedIn es una red basada en la interacción profesional (Metricool, 2025), es fundamental comprender cómo el enfoque general y los recursos interactivos impactan el nivel de *engagement* de sus publicaciones (PI4).

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Desde los primeros días de la web 1.0, los CEO asumieron un papel importante en la integración de la comunicación digital en sus estrategias empresariales. Saavedra

& Capriotti et al. (2024), en una revisión bibliométrica sobre el rol de los directores ejecutivos en la comunicación institucional (1993-2022), identificaron una evolución progresiva en su participación digital. De este modo, impulsaron las primeras páginas web de sus corporaciones (White & Raman, 1999), los ejecutivos recurrieron a los blogs como una vía inicial para el diálogo con sus públicos (Lee, 2006). Sin embargo, la interacción bidireccional se consolidó con la llegada de las redes sociales (Men et al., 2018).

A pesar de una adopción inicial lenta (Porter et al., 2015), los estudios evidencian un creciente interés de los CEO en la comunicación digital, ya sea por iniciativa propia, incentivados por sus organizaciones u obligados por sus públicos. La primera investigación sobre los CEO sociales destacó los beneficios de Twitter para las relaciones públicas de los directores ejecutivos, poniendo en valor su capacidad para generar reconocimiento y fomentar un diálogo auténtico (Hwang, 2012).

No obstante, los estudios sobre los CEO sociales también revelan lagunas académicas en dos direcciones: el uso de LinkedIn por parte de los CEO y el estudio de estas figuras públicas en América Latina. Las investigaciones sobre LinkedIn, aunque significativas, se han centrado en la percepción de los públicos o en la integración de otras redes sociales en sus análisis, y aún pueden ampliarse en cuanto al alcance de sus muestras (Conte et al., 2017; Molina-Cañabate & Suau-Gomila, 2021; Pérez-Serrano et al., 2020; Tsai & Men, 2017).

En el contexto latinoamericano, los estudios han abordado comparaciones con ejecutivos globales sobre sus estrategias de comunicación en X/Twitter (Capriotti & Ruesja, 2018) y en redes sociales en general (Saavedra & Capriotti, 2024b). Asimismo, se ha analizado su rol en la divulgación de la responsabilidad social empresarial en X/Twitter (Suárez-Rico et al., 2018) y, más recientemente, un estudio pionero sobre sus estrategias de publicación en LinkedIn (Saavedra & Capriotti, 2024c). Esta investigación se enfocó en el análisis de los niveles y volúmenes de publicación y los tipos de presencia (publicaciones propias, híbridas y compartidas). Sin embargo, aún persiste un vacío académico en cuanto a las estrategias de interactividad de los ejecutivos de América Latina en LinkedIn.

MARCO TEÓRICO

La llegada de las redes sociales prometió la consolidación del modelo bidireccional simétrico de las relaciones públicas, basado en la comunicación equilibrada y el intercambio mutuo de información entre organizaciones y sus públicos para construir relaciones de confianza (Grunig & Hunt, 1984). Sin embargo, la realidad de la comunicación dialógica ha sido distinta. Kent y Taylor (2002) argumentaron que las plataformas digitales llegaron para facilitar el diálogo, pero estas en sí mismas no garantizan su ocurrencia.

Uno de los estudios pioneros sobre la comunicación dialógica de los CEO en redes sociales fue el de Men et al. (2018), quienes analizaron el uso de principios dialógicos en Facebook. Su investigación reveló que, si bien los CEO incorporaron diversas herramientas interactivas en sus publicaciones, en la práctica predominó un enfoque unidireccional en su comunicación.

Los CEO al encuentro del diálogo e interacción en redes sociales

Diversas investigaciones estudiaron a los ejecutivos por internet, blogs y redes sociales, para corroborar el rol comunicativo de los CEO y, sobre todo, el cumplimiento de la promesa teórica del diálogo (Men et al., 2018; Wu et al., 2022). Los estudios sobre el rol de los CEO se encontraron con un sentimiento de decepción, pues la expansión de las redes sociales no trajo consigo una total apertura al diálogo entre los directivos y sus seguidores (Men et al., 2018; Yue et al., 2019).

Los CEO de América Latina han aterrizado en redes sociales para influir en sus públicos y fortalecer la reputación de sus empresas. Sin embargo, su participación no siempre se traduce en una comunicación activa y bidireccional. Aunque seis de cada diez ejecutivos tienen presencia en LinkedIn, el 75 % de ellos postea solo una vez al mes (Saavedra & Capriotti, 2024c). Este comportamiento evidencia que, más que aprovechar el potencial de las redes sociales para el diálogo, los directivos adoptan una estrategia de visibilidad pública y un rol de supervisión de sus audiencias. Como consecuencia, en lugar de consolidarse como comunicadores receptivos y accesibles, su actividad en redes proyecta una imagen de vigilancia más que de involucramiento, lo que afecta la percepción de cercanía y autenticidad que los públicos esperan (Men, 2015).

Enfoque comunicativo de los CEO en LinkedIn

Si bien internet potenció la importancia del diálogo, en la práctica las organizaciones y sus líderes pueden diseñar mensajes informativos o conversacionales en las redes sociales (Capriotti et al., 2024; Waters & Jamal, 2011).

El enfoque informativo es uno de los predominantes en las plataformas digitales. Se utilizan modelos unidireccionales para transmitir información y con un receptor eminentemente pasivo (Gomez Vasquez et al., 2017; Zeler, 2020).

El enfoque conversacional rara vez es la forma predominante de comunicación institucional (Lovejoy & Saxton, 2012). Bajo esta visión, se busca establecer y construir relaciones que permitan el diálogo y la interacción entre la organización y sus públicos con un receptor más activo (Men et al., 2018).

Los usuarios de LinkedIn no solo consumen información pasivamente, sino que cada vez más buscan espacios de conversación con otros usuarios para la construcción de su marca personal (Metricool, 2025). En este entorno, los ejecutivos asumen

comportamientos en línea, diseñan mensajes y tienen la oportunidad de involucrar a las comunidades de plataformas sociales según su intención comunicativa (Heavey et al., 2020). De este modo, según el sombrero empleado, los CEO deciden transmitir información pasivamente a sus seguidores o dialogar de manera estratégica con ellos (Capriotti et al., 2024; Waters & Jamal, 2011).

Así, el primer aspecto a investigar es conocer si los directivos de América Latina adoptan un enfoque informativo o conversacional en su comunicación. Por lo tanto, la primera pregunta de investigación (P1) es qué tipo de enfoque comunicacional implementan los CEO de América Latina en LinkedIn.

Recursos comunicativos de los CEO en LinkedIn

Más allá de ser simples herramientas de difusión, los recursos comunicativos como el texto, imágenes, videos, enlaces, *hashtags*, audios y etiquetas pueden influir en la manera en que los mensajes son percibidos, comprendidos y compartidos en entornos digitales (Wu et al., 2022). En el caso de los CEO, estos recursos pueden potenciar la interacción con los seguidores, permitiéndoles mantener diálogos fluidos y generar una mayor visibilidad. Sin embargo, aunque los ejecutivos suelen emplear *hashtags* o etiquetas para sumarse a conversaciones y aumentar el alcance de sus publicaciones, su participación en el diálogo sigue siendo limitada, ya que rara vez responden a los comentarios de sus seguidores (Men et al., 2018; Porter et al., 2015). Por lo tanto, la selección y combinación de recursos digitales no solo amplifica el impacto, sino que también puede condicionar el nivel de compromiso y participación que los públicos tienen con sus líderes (Wu et al., 2022).

Las organizaciones intercalan el uso de estos recursos de comunicación y, dependiendo del diseño de la red social, pueden aplicar unos u otros para atraer audiencias y facilitar el diálogo significativo (Kent, 2013; Kent & Taylor, 2021). Diversas investigaciones identifican dos tipos principales de recursos: expositivos e interactivos (Capriotti et al., 2024; Ji et al., 2017; Wu et al., 2022; Yue et al., 2023).

Los recursos expositivos son unidireccionales y, por su naturaleza, facilitan principalmente la difusión de información. Por ejemplo, el texto, imágenes, emojis, videos, audios, etcétera. En redes sociales, el texto puede aparecer junto a fotografías o videos, aunque también puede ser protagonista de las publicaciones (Russell, 2017). Las imágenes y videos se han apoderado de la mayoría de redes sociales. En estas plataformas, las marcas se autopresentan, comunican valores emocionales y presentan factores o situaciones atractivas para sus seguidores (Md Saad & Yaacob, 2021; Russmann & Svensson, 2016).

En cambio, los recursos interactivos son bidireccionales, fomentan el intercambio de información y buscan la participación de los seguidores a través del uso de *hashtags*, enlaces, *tags*, encuestas, etcétera. Así, los *hashtags* no solo son

marcadores de temas, sino que también conectan a los públicos, les permite unirse a la conversación, expresar su entusiasmo y revelar sus intereses (Zappavigna, 2015). Los *tags*, *links* o encuestas pueden dirigir la participación para transmitir información, pero sobre todo conseguir retorno del público (Wu et al., 2022).

En LinkedIn aumentan cada vez más los niveles de interacción entre los perfiles y sus seguidores (Metricool, 2024b; Prado et al., 2024). Este ascenso de la plataforma se debe en gran medida a la versatilidad en su arquitectura, pues permite el uso de la mayoría de recursos expositivos e interactivos. Las cuentas en LinkedIn pueden compartir una fotografía o video. Escribir un texto y nutrirlo con emojis, enlaces, *hashtags*, *tags* y *links*. Incluso pueden incluir encuestas o añadir documentos para sus seguidores (Metricool, 2024a, 2024b).

De este modo, es necesario comprobar si los CEO de América Latina utilizan recursos más expositivos o interactivos en su comunicación institucional en LinkedIn. Por lo tanto, la segunda pregunta de investigación (PI2) es qué tipo de recursos comunicativos utilizan los CEO de América Latina en LinkedIn.

Estrategias de interactividad de CEO en LinkedIn

Explorar cómo se combinan e integran los enfoques y recursos de comunicación permite comprender mejor las estrategias de interactividad de los CEO en las redes sociales.

Los enfoques de comunicación revelan cómo los CEO orientan las relaciones con sus seguidores. De este modo, en función del uso de los diferentes enfoques, se pueden distinguir a los directivos que son más "conversacionales" de aquellos que son más "informativos" (Alghawi et al., 2014; Capriotti et al., 2024; Tsai y Men, 2017).

En cuanto a los recursos de comunicación, los CEO eligen cómo enriquecer sus publicaciones. De esta manera, en función del uso de los diferentes recursos, se pueden reconocer a los CEO que son más "expositivos" de los que son más "interactivos" (Alghawi et al., 2014).

La combinación de enfoques y recursos de comunicación empleados por los CEO ofrecen cuatro tipos de estrategias de interactividad en LinkedIn: las estrategias de tipo monológico (con publicaciones informativas y recursos expositivos), monológico extendido (con contenidos informativos y recursos interactivos), las de dialógico incipiente (con publicaciones conversacionales y recursos expositivos) y aquellas de tipo dialógico (con contenidos conversacionales y recursos interactivos). Estas estrategias permiten a los CEO establecer una directriz clara en la forma de comunicarse con sus públicos (Capriotti et al., 2024).

En consecuencia, al integrar enfoques y recursos de comunicación, es necesario responder a la tercera pregunta de investigación (PI3) respecto de cuáles son las estrategias de interactividad implementadas por los CEO de América Latina en LinkedIn.

Engagement de los CEO en LinkedIn

El auge de las redes sociales ha incrementado la visibilidad y comunicación de los directores ejecutivos. En su rol de creadores de contenido, los CEO diseñan y ejecutan estrategias de publicación orientadas a optimizar la interacción con sus públicos (Yue et al., 2023). En este contexto, LinkedIn destaca como la plataforma con mayor potencial para aumentar el *engagement* (Metricool, 2024b). De hecho, los directores ejecutivos pueden lograr un nivel de compromiso con sus seguidores que duplica al obtenido por sus propias organizaciones (Williams et al., 2023).

Los niveles de *engagement* determinan el grado en el que los públicos de redes sociales interactúan con las publicaciones a través de reacciones, comentarios y compartidos. Una buena publicación fomenta la interacción y aumenta la exposición y alcance de los CEO (Iniesta-Alemán et al., 2023; Martínez-Sala et al., 2024; Saavedra & Capriotti, 2024c).

En LinkedIn, las reacciones representan un primer indicio de respaldo al contenido publicado por los CEO. Los seguidores tienen la opción de recomendar, celebrar, apoyar, expresar su entusiasmo, mostrar interés o indicar que una publicación les resulta graciosa. A través de los comentarios, los públicos entran en interacción más directa, estableciendo un bucle dialógico entre los directores ejecutivos y los usuarios de la red social. Por otro lado, con los compartidos, los directivos obtienen visibilidad y sus publicaciones reciben amplificación y viralización. A este nivel, los usuarios de LinkedIn pueden compartir estos contenidos en sus propios muros, enviarlos a otros usuarios o guardarlos en una lista de lectura para su posterior revisión (Abitbol & Lee, 2017; Cho et al., 2014; Men et al., 2018; Yue et al., 2023).

La combinación e integración de estos tipos de interacciones se considera como el volumen total de *engagement* en una red social, en este caso de los CEO en LinkedIn. Entonces, para reconocer la influencia del *engagement*, es necesario plantear como cuarta pregunta (PI4) cuál es la influencia del enfoque general y de los recursos interactivos en el *engagement* de las publicaciones de los CEO de América Latina en LinkedIn.

METODOLOGÍA

Este estudio tiene por objetivo analizar las estrategias de interactividad de los CEO de América Latina en LinkedIn, mediante los enfoques generales y los recursos de comunicación, y su influencia en el *engagement*. Por ello, se examinarán los enfoques generales de comunicación (PI1), los recursos de comunicación (PI2), las estrategias de interactividad (PI3) y su influencia en el *engagement* (PI4).

Los CEO fueron seleccionados del *ranking* "Las 500 mayores empresas de Latinoamérica" de América Economía 500 (AE 500), listado que clasifica a las empresas más grandes según sus ingresos totales en sus respectivos años fiscales. Anteriores investigaciones utilizaron este *ranking*, gracias a su nivel de representación

y confiabilidad (países e industrias), para obtener una muestra significativa para el estudio de los ejecutivos de las compañías de la región (López Morales & Ortega Ridaura, 2016).

Se identificaron 511 directores ejecutivos que ocuparon el cargo durante el año 2023. A partir de este universo, se verificó la presencia de cada CEO en LinkedIn, encontrando 327 perfiles registrados en la plataforma. De estos, 244 correspondían a cuentas activas (CEO con al menos una publicación durante el periodo de análisis) y 83 cuentas inactivas (CEO sin actividad). Dado que el estudio abarca la totalidad de los CEO con cuentas activas en LinkedIn, no se trabajó con una muestra, sino con el universo completo de ejecutivos que cumplen con el criterio de selección de actividad.

Para las unidades de análisis se consideraron las 7461 publicaciones de los 244 CEO activos en LinkedIn de enero a diciembre de 2023 (52 semanas). Los datos se recolectaron manualmente en enero de 2024 y se encuentran alojados en la base de datos de Saavedra y Capriotti (2025).

Para esta investigación se trabajaron tres variables: enfoque comunicativo general, recursos comunicativos y nivel de *engagement*. Estas variables fueron estudiadas y testeadas en estudios previos (Capriotti et al., 2024; Men et al., 2018; Wu et al., 2022) (ver Tabla 1).

Tabla 1

Variables y categorías de análisis de la interactividad en redes sociales

Variable	Categoría	
Enfoque comunicativo general	Enfoque informativo	Publicación de tipo informativa
	Enfoque conversacional	Publicación de tipo conversacional
Recursos comunicativos	Expositivos	Texto
		Gráfico
		Audiovisuales
	Interactivos	Referenciales
		Hipertextuales
		Participativos
Nivel de <i>engagement</i>	<i>Engagement</i>	Número de reacciones
		Número de compartidos
		Número de comentarios
		Número de publicaciones
		Número de seguidores

La categoría de enfoque comunicativo general estudia el enfoque de comunicación utilizado por los CEO en sus perfiles de LinkedIn, a partir de la identificación de

elementos textuales o visuales, con el objetivo de fomentar la difusión de información o interacción en mayor o menor medida. Se definieron dos tipos de enfoque general: informativo y conversacional (Tabla 1).

El enfoque informativo crea y presenta contenidos con una orientación informativa, descriptiva y expositiva, y fomenta la comunicación unidireccional (Tabla 1). Para entender el enfoque informativo, citamos la publicación: "Hoy celebramos a nuestros bodegueros ... Sigamos adelante juntos, construyendo ese objetivo que nos une: #AlimentarUnMañanaMejor [Foto]" (CEO 105, en Saavedra y Capriotti, 2025).

El enfoque conversacional fomenta la creación y difusión de contenidos que promueven el intercambio de información y el diálogo, lo que impulsa la comunicación bidireccional e incluye de forma explícita un componente de llamado a la acción, o también conocido como *call to action*, que invita a los seguidores a participar y compartir el contenido, dar una opinión, responder preguntas, entre otras acciones (Tabla 1). Un ejemplo que ilustra el enfoque conversacional es: "Les hago una invitación a leer este fascinante libro que contiene una exhaustiva investigación periodística sobre la ola de descontento que recorre el mundo. ... Cuéntenme qué les parece" (CEO 64, en Saavedra y Capriotti, 2025).

Para establecer el valor de enfoque comunicativo de los CEO en LinkedIn, se asignaron valores (VA = valor asignado) para los dos tipos de enfoque (VA = 1 punto para las publicaciones informativas [NI] y VA = 5 puntos para las publicaciones conversacionales [NC]). Cada valor se multiplicó por el total de publicaciones de cada tipología y se dividieron entre el total de publicaciones para obtener un promedio.

valor de enfoque comunicativo = media $((NI * VA) + (NC * VA)) /$ total de publicaciones

Donde:

NI: número de publicaciones de enfoque informativo

NC: número de publicaciones de enfoque conversacional

Con la obtención de los valores, se evaluó el nivel de enfoque comunicativo de los CEO en LinkedIn, en una escala desde "muy informativa" hasta "muy conversacional". Las escalas y valores asignados, respectivamente, fueron: 1 = muy informativo (1,00-1,79 puntos); 2 = bastante informativo (1,80-2,59 puntos); 3a = híbrido informativo (2,60-2,99 puntos); 3b = híbrido conversacional (3,00-3,39 puntos); 4 = bastante conversacional (3,40-4,19 puntos); y 5 = muy conversacional (4,20-5,00 puntos).

La categoría de recursos comunicativos evalúa las herramientas presentes en las publicaciones que impulsan la difusión de información o la interacción con los usuarios en redes sociales. Se definieron dos tipos de recursos: expositivos e interactivos (Tabla 1).

Los recursos expositivos, que favorecen la comunicación unidireccional, son de tres tipos: textuales (compuesto por el texto plano o *copy* de las publicaciones:

el tipo de recurso informativo más básico), gráficos (compuesto por imágenes fijas, fotografías e infografías: recursos que permiten difundir información de forma principalmente monológica) y audiovisuales (videos, audios y *gifs*: recursos expositivos que generan mayor *engagement* y requieren un periodo de atención mayor por parte de los usuarios) (Tabla 1). Para ejemplificar los recursos expositivos, se cita la siguiente publicación, en la que se utilizan principalmente texto e imagen: "Sigo correndo no maravilhoso parque Ibirapuera. ... Momento mágico que compartilho com todos vocês [Foto]" (CEO 11, en Saavedra y Capriotti, 2025).

Los recursos interactivos, que fomentan proactivamente el intercambio de información y provocan la participación y compromiso de los seguidores, se dividen en tres: referenciales (menciones y *hashtags* que permiten conectar la publicación con otros temas), hipertextuales (enlaces que permiten vincular con otra información) y participativos (encuestas, preguntas y otros componentes que permiten a los usuarios expresar una opinión o valoración) (Tabla 1). Un ejemplo: "Conversei com o jornalista [@usertag], do [@usertag], sobre os resultados financeiros do segundo trimestre de 2023 da [@usertag]. ... Seguimos com a nossa visão de longo prazo quanto à oportunidade que a transformação digital pode gerar no Brasil [Enlace]" (CEO 32, en Saavedra y Capriotti, 2025).

Para establecer el valor de la combinación de recursos, se plantearon seis posibilidades según la cantidad de recursos: desde nulo (sin ningún recurso) hasta interactivas únicas. Entonces, se estableció un promedio que resultó de multiplicar el número de publicaciones por el valor asignado y se dividió entre el total de publicaciones (Tabla 2).

Tabla 2

Valor de la combinación de recursos

Combinación de recursos	Frecuencia (N)	Valor asignado (VA)	Resultado Valor Recursos
A-Sin recursos	Número de publicaciones	0,5 puntos	
B-Expositivo único	Número de publicaciones	1,0 puntos	
C-Expositivo combinado	Número de publicaciones	1,8 puntos	
D-Híbrido expositivo	Número de publicaciones	2,6 puntos	= Media ($N_n * VA_n$ / Total de publicaciones)
E-Híbrido interactivo	Número de publicaciones	3,4 puntos	
F-Interactivo combinado	Número de publicaciones	4,2 puntos	
G-Interactivo único	Número de publicaciones	5,0 puntos	

Además, se planteó una escala para evaluar el nivel de recursos de los ejecutivos en LinkedIn, desde "muy expositivo" hasta "muy interactivo". Las escalas y valores de recursos, respectivamente, fueron: 1 = muy expositivo (0,50-1,79 p.); 2 = bastante expositivo (1,80-2,59 p.); 3a = híbrido expositivo (2,60-2,99 p.); 3b = híbrido interactivo (3,00-3,39 p.), 4 = bastante interactivo (3,40-4,19 p.) y 5 = muy interactivo (4,20-5,00 p.).

De acuerdo con investigaciones previas (Park et al., 2016; Porter et al., 2015), se tomó en cuenta un indicador estándar para evaluar el *engagement* de los directores ejecutivos en LinkedIn. La tasa de *engagement* general se calcula tras sumar el número de reacciones, comentarios y compartidos, dividirlo entre el total de publicaciones y entre el número de seguidores, y, finalmente, multiplicarlo por 100.

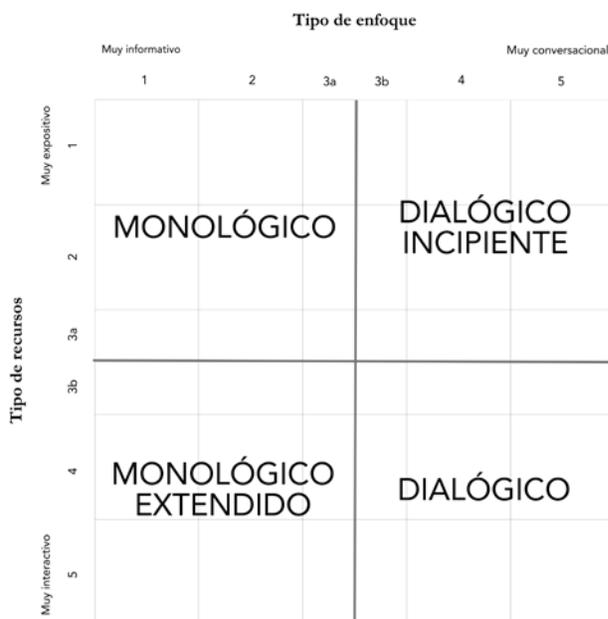
Según investigaciones anteriores (Saavedra & Capriotti, 2024c), los CEO alcanzan un promedio de entre 2 y 3 respecto a las tasas de *engagement* recomendadas y alcanzadas. Con esta información, se estableció una escala del nivel de *engagement* de los CEO, desde "muy mala" hasta "muy buena". Las escalas y tasas de *engagement*, respectivamente, fueron: 1 = muy mala (menos de 1); 2 = algo mala (1,00-1,99); 3 = adecuada (2,00-2,99); 4 = algo buena (3,00-3,99) y 5 = muy buena (de 4,00 a más).

A partir de esta información, se realizó una comparación y evaluación del nivel de *engagement* de los CEO en función del tipo de enfoque comunicativo y del tipo de recursos utilizados por los directores ejecutivos en LinkedIn.

Para determinar las estrategias de interactividad utilizadas por los CEO en LinkedIn, se identificaron cuatro grandes estrategias (Figura 1). Se diseñó una matriz a partir de la combinación del tipo de enfoque (1 = muy informativo; 5 = muy conversacional) y del tipo de recursos (1 = muy expositivo; 5 = muy interactivo). Las estrategias de interactividad son: monológica (con publicaciones muy informativas y principalmente recursos expositivos); dialógica incipiente (con publicaciones muy conversacionales y recursos expositivos); monológica extendido (con publicaciones muy informativas y recursos interactivos); y dialógica (con publicaciones muy conversacionales y recursos interactivos).

Figura 1

Propuesta de estrategias de interactividad de CEO en LinkedIn



RESULTADOS

Enfoque de comunicación general

El estudio del enfoque de comunicación general de las publicaciones revela un predominio del enfoque informativo sobre el conversacional. El 98,31 % (7335) de los posts de los CEO de América Latina en LinkedIn tiene un enfoque informativo y solo el 1,69 % (126) de los contenidos de los CEO son publicaciones con un enfoque bidireccional.

La mayoría de los 17 directores ejecutivos que publican contenidos conversacionales promedia 2,47 publicaciones bajo este enfoque. Entre ellos, solo dos directivos de México (CEO 82 y 207) destacan por incorporar el diálogo y la bidireccionalidad con sus seguidores. En promedio, poco más del 15 % de su contenido se concibió bajo esta perspectiva de comunicación.

Se evidencia una concentración en el nivel de enfoque general de comunicación de los CEO. Los 244 directores ejecutivos de América Latina tienen un enfoque "muy informativo", el nivel más bajo de interactividad. Obtienen un promedio de valor de enfoque de 1,07. De esta centralización, solo los dos directores ejecutivos de México (CEO 82 y 207), con relativa tendencia a la comunicación dialógica, presentan una inclinación hacia el enfoque "bastante informativo".

El análisis de los niveles de *engagement* de los enfoques de comunicación muestra que los contenidos de enfoque informativo de los directores de América Latina logran muy buenos niveles de *engagement* (valor de *engagement* = 5), mientras que las publicaciones conversacionales obtienen un nivel algo malo (valor de *engagement* = 1,04), casi rozando el "muy malo", el más bajo de la escala.

Recursos comunicativos

A nivel de recursos comunicativos, los expositivos son los más utilizados en las publicaciones de los CEO de América Latina. De los expositivos, el texto es el recurso más frecuente (97,91 %). Además, se observa un predominio del uso de los gráficos (81,6 %) más que de los recursos audiovisuales (14,21 %). Respecto de los recursos interactivos, el 83,63 % incorpora los referenciales. Es menos común el uso de los hipertextuales (26,7 %). Solo el 0,58 % de los contenidos de los CEO utiliza recursos participativos.

La combinación de recursos muestra una clara tendencia de publicaciones "híbridas expositivas". Los CEO incorporan principalmente recursos expositivos en sus contenidos. Existe una reducida cantidad de publicaciones de combinaciones con recursos interactivos (Tabla 3).

Tabla 3

Combinación de recursos de CEO en LinkedIn

Combinación de recursos	N
A-Sin recursos	1108
B-Expositivo único	68
C-Expositivo combinado	580
D-Híbrido expositivo	5605
E-Híbrido interactivo	87
F-Interactivo combinado	0
G-Interactivo único	13
Total general	7461

De forma general, las publicaciones de los CEO alcanzan niveles de recursos principalmente expositivos (Tabla 4). Poco más del 50 % de CEO postean contenidos "bastante expositivos". Una cuarta parte de los CEO incorpora recursos interactivos en sus publicaciones, por lo que se ubica en el nivel de "híbrido expositivo". Ninguno de los ejecutivos de América Latina experimenta con contenidos que incorporen niveles de recursos interactivos.

El *engagement* obtenido por las publicaciones de los CEO es mayor cuando se combinan más recursos (Tabla 4). Se observa un progreso de las tasas de *engagement* a medida que se incorporan nuevos recursos de comunicación. Las publicaciones "muy expositivas" obtienen un nivel "algo malo" de *engagement*, con una tasa de 1,72. Aunque las publicaciones con recursos "bastante expositivos" e "híbrido expositivo" obtienen muy buen nivel de *engagement*, se evidencia que la tasa aumenta a medida que se incluyen mayor número de recursos.

Tabla 4

Nivel y escala y tasa y nivel de engagement de recursos de CEO en LinkedIn

Nivel de recursos	CEO		Nivel y escala de recursos		Tasa y nivel de <i>engagement</i>	
	N	%	Promedio valor de recursos	Escala de recursos	Tasa	Nivel
Muy expositivo	47	19,26	1,21	1	1,72	2 (algo malo)
Bastante expositivo	135	55,33	2,42	2	4,78	5 (muy bueno)
Híbrido expositivo	62	25,41	2,75	3a	7,96	5 (muy bueno)
Híbrido interactivo	0	0	0	----	0	----
Bastante interactivo	0	0	0	----	0	----
Muy interactivo	0	0	0	----	0	----

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Desde que Kent y Taylor (1998) propusieron los cinco principios para la creación de relaciones públicas que favorezcan el diálogo digital, diversas investigaciones han intentado dar respuesta a cómo las webs, blogs y redes sociales posibilitan las relaciones interpersonales bidireccionales. Esta investigación sobre las estrategias de interactividad de los CEO de América Latina en LinkedIn presenta resultados con tendencias predominantes respecto al enfoque y recursos comunicativos.

El estudio del enfoque general de comunicación revela una marcada inclinación hacia un contenido de enfoque informativo. Casi el total de las publicaciones (98,31 %) de los directores ejecutivos de América Latina se centra en transmisión unidireccional de información. Esta clara tendencia sugiere que los CEO utilizan LinkedIn como una plataforma para compartir contenido y actualizaciones personales o institucionales, en lugar de interactuar bajo un flujo conversacional con sus seguidores. El 100 % de los CEO tiene un enfoque de comunicación "muy informativo".

Los casos puntuales de los dos CEO de México no alteran la tendencia general de comunicación unidireccional de los directivos de América Latina, quienes —al igual que sus organizaciones— siguen utilizando lo informativo más que lo dialógico como forma básica de comunicación (Lovejoy & Saxton, 2012).

En términos de *engagement*, el contenido informativo muestra niveles superiores en comparación con los contenidos conversacionales. Más allá del enfoque que los CEO impriman a sus publicaciones, se evidencia que el público de LinkedIn no necesita una invitación explícita para participar en la conversación. Otros estudios demuestran que los usuarios de esta plataforma valoran el contenido de calidad (Metricool, 2024a, 2024b) y deciden participar en diálogos interactivos por sí mismos.

Los resultados que evidencian la preponderancia de estrategias informativas sobre las conversacionales desafían la premisa teórica de que las redes sociales fomentan el diálogo y la interacción bidireccional. Esto recuerda que la presencia en redes sociales no es sinónimo de diálogo (Kent & Taylor, 2002). La tendencia de los CEO de América Latina a publicar mayormente contenido informativo y que este obtenga mejor desempeño que el dialógico sugiere que la dinámica de interacción en LinkedIn sigue un patrón más tradicional de transmisión de información que de construcción de relaciones.

Desde la perspectiva de Grunig y Hunt (1984), los directores ejecutivos de la región aún no han alcanzado el modelo simétrico bidireccional de relaciones públicas, pues han desempeñado un rol simbólico más cercano al de una autoridad que al de un interlocutor. De este modo, los públicos consumen su contenido principalmente por su nivel de credibilidad, más que por una expectativa de diálogo. El análisis de los recursos comunicativos revela un uso predominante de recursos expositivos entre los CEO de América Latina. A pesar de que los contenidos audiovisuales son mejor recibidos en LinkedIn (Metricool, 2024a), los directores ejecutivos prefieren utilizar texto y gráficos. Entre los recursos interactivos, los referenciales son los más comunes y los participativos son significativamente menos frecuentes. Esta inclinación hacia los recursos expositivos resulta en que las publicaciones "híbridas expositivas" sean las más comunes, con una tendencia a combinar múltiples recursos expositivos para maximizar el impacto.

El *engagement* mejora con la inclusión de más recursos de comunicación. A medida que aumenta la diversidad de recursos, las publicaciones de los CEO logran mejores niveles y tasas de *engagement*. La variedad y riqueza en los recursos comunicativos ofrecen una estrategia más efectiva para fomentar la interacción y el compromiso con los seguidores en LinkedIn. Los mensajes en las redes sociales sin elementos visuales pierden la oportunidad para captar la atención y generar interés (O'Neill, 2019), mientras que las publicaciones con funciones dialógicas e interactivas tienen más probabilidades de recibir comentarios, reacciones y compartidos (Gao,

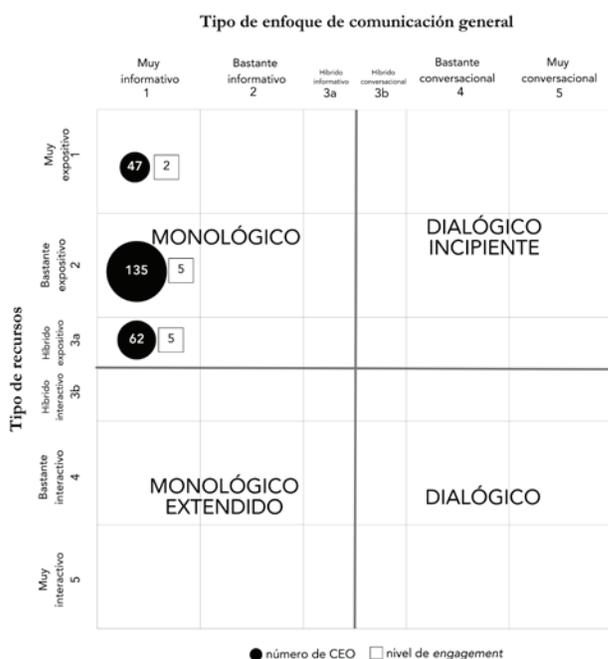
2016). Por lo tanto, los CEO deben integrar elementos visuales e interactivos para maximizar el impacto y la participación en redes sociales.

En función de las diferentes estrategias de interactividad establecidas, se pueden plantear tres tipos de directores ejecutivos en LinkedIn. Los CEO difusores son aquellos preocupados principalmente por difundir información unidireccionalmente y acompañarla de recursos expositivos. Es el perfil en el que se ubican casi todos los directivos de este estudio. Los CEO potenciadores son aquellos que combinan la difusión unidireccional de información con el uso avanzado y amplio de recursos interactivos, mostrando un interés incipiente y creciente por el diálogo con sus seguidores. Solo dos CEO de México podrían considerarse en este nivel intermedio. Los CEO interactivos son aquellos mayormente interesados en interactuar con sus públicos y generar diálogo, utilizando recursos que lo fomentan y potencian. Ninguno de los ejecutivos de esta investigación se ubica en este nivel.

Los CEO de América Latina implementan estrategias de interactividad orientadas a lo monológico, con contenidos de enfoque principalmente informativo y uso de recursos expositivos (Figura 2). La combinación de enfoques y recursos remarca la preferencia por una comunicación puramente informativa. De esto, resulta que los CEO de la región utilizan LinkedIn como un canal para la divulgación de información institucional y no para la interacción personal con sus públicos.

Figura 2

Estrategias de interactividad de CEO de América Latina en LinkedIn



Aunque ninguno de los CEO alcanza la estrategia dialógica, sí se evidencia que, a medida que se incorporan recursos más interactivos, las tasas y niveles de *engagement* tienden al alza. Incorporar encuestas o preguntas directas podría no solo incrementar el *engagement*, sino también estimular el diálogo y la participación de los seguidores (Capriotti et al., 2024; Men et al., 2018).

Las estrategias monológicas evidencian que los CEO están lejos de alcanzar el diálogo. Como en otras investigaciones, el *engagement* de los CEO proviene principalmente de las reacciones y no de los comentarios o compartidos (Men et al., 2018; Saavedra & Capriotti, 2024c). La mayoría de las interacciones de las publicaciones de los directores ejecutivos de este estudio son reacciones (95 %), con una mínima participación en forma de comentarios (3 %) y compartidos (2 %). Los CEO de América Latina logran un alto nivel de exposición a través de reacciones que muestran la empatía de los usuarios hacia el contenido, pero generan poca conversación (comentarios) y viralización (compartidos). Para algunos autores (Cho et al., 2014; Ji et al., 2017), estos niveles de participación y sus efectos en la reputación corporativa se distinguen como participación superficial y participación profunda, y son los comentarios los que representan un mayor nivel de involucramiento en el bucle dialógico.

La estrategia monológica refuerza que los CEO también mantienen pendiente la promesa teórica del diálogo. Aunque son creadores de contenidos, todavía no se convierten en influenciadores en LinkedIn para moldear las actitudes de su público (Freberg et al., 2011). Como en el caso de las organizaciones, los CEO de este estudio miden su impacto e influencia desde el hablar y no desde el escuchar a sus seguidores (Men et al., 2018; Recalde Viana & Gutiérrez-García, 2015; Zeler, 2020).

Desde la mirada de las audiencias, esta investigación refuerza que los usuarios en redes sociales consumen contenido de manera más pasiva (Dhanesh, 2017; Lovejoy et al, 2012; Puente Riofrio & Uquillas Granizo, 2022). Como resultado, las interacciones en las publicaciones de los CEO de la región en LinkedIn tienen un comportamiento más pasivo (*likes* y compartidos) que activo (comentarios). Como plataforma que pondera el contenido de valor (Metricool, 2024a), los seguidores en LinkedIn presentarían hábitos de consumo de contenido más orientados a la lectura y al aprendizaje que a la conversación. En ese sentido, los usuarios prefieren publicaciones que informen sobre tendencias empresariales en lugar de aquellas que solicitan interactuar.

Esta investigación ofrece datos y pautas metodológicas de las estrategias de interactividad para que los académicos puedan replicarlas en sus trabajos y los profesionales de comunicación corporativa puedan implementarlas en sus organizaciones. Uno de los principales aportes de este estudio es comprender el perfil del director ejecutivo de sus organizaciones a través de la combinación de enfoques y recursos de comunicación, variables que son analizadas y presentadas por separado en los informes de gestión de redes sociales. Por otro lado, se evidencia la necesidad de profundizar en el análisis de las estrategias de contenido para identificar las temáticas

tratadas en las publicaciones. Un análisis cualitativo de las publicaciones con mayores niveles de *engagement* permitiría identificar patrones entre publicaciones de enfoque informativo y conversacional. Además, la muestra solo recoge el análisis de los CEO de América Latina de grandes empresas. Futuros estudios podrían incorporar análisis comparativos con otras regiones como Europa, Asia o Estados Unidos. También es posible considerar investigaciones de directores ejecutivos de empresas de menor tamaño, como microempresas o *startups*, cuyos fundadores son, en la mayoría de ocasiones, sus propios CEO (Drobitko, 2023).

FINANCIACIÓN

Esta investigación está financiada por una beca del programa Martí i Franquès (2022PMF-PIPF-3) de la Universitat Rovira i Virgili. Además, está vinculada al proyecto competitivo de I+D+i sobre "La comunicación institucional digital 2.0 de las universidades" (PID2019-106053GB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y se realiza en el marco del Programa de Doctorado en Antropología y Comunicación de la Universitat Rovira i Virgili.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORES

Conceptualización, P.C.; curación de contenidos, G.S.; análisis formal, G.S.; adquisición de fondos, P.C.; investigación, G.S.; metodología, G.S. y P.C.; administración del proyecto, P.C.; recursos, P.C.; supervisión, P.C.; validación, P.C.; visualización, G.S.; escritura (preparación del borrador y original), G.S. y P.C.; escritura (revisión y edición), P.C.

REFERENCIAS

- Abitbol, A., & Lee, S. Y. (2017). Messages on CSR-dedicated Facebook pages: What works and what doesn't. *Public Relations Review*, 43(4), 796-808. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2017.05.002>
- Alghawi, I. A., Yan, J., & Wei, C. (2014). Professional or interactive: CEOs' image strategies in the microblogging context. *Computers in Human Behavior*, 41, 184-189. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.09.027>
- Capriotti, P., & Ruesja, L. (2018). How CEOs use Twitter: A comparative analysis of Global and Latin American companies. *International Journal of Information Management*, 39, 242-248. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.01.003>

- Capriotti, P., Carretón, C., & Zeler, I. (2024). Exploring interactivity strategies in social media communications of leading universities: A cross-continental study. *Sage Open*, 14(2). <https://doi.org/10.1177/21582440241259399>
- Cho, M., Schweickart, T., & Haase, A. (2014). Public engagement with nonprofit organizations on Facebook. *Public Relations Review*, 40(3), 565-567. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2014.01.008>
- Conte, F., Siano, A., & Vollero, A. (2017). CEO communication: engagement, longevity and founder centrality. An exploratory study in Italy. *Corporate Communications: An International Journal*, 22(3), 273-291. <https://doi.org/10.1108/CCIJ-10-2015-0062>
- Dhanesh, G. S. (2017). Putting engagement in its PRoper place: State of the field, definition and model of engagement in public relations. *Public Relations Review*, 43(5), 925-933. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2017.04.001>
- Drobitko, A. (2023, January 2). *How founders can leverage TikTok to grow their startups*. Forbes. <https://www.forbes.com/councils/forbesbusinesscouncil/2023/01/02/how-founders-can-leverage-tiktok-to-grow-their-startups/>
- Freberg, K., Graham, K., McGaughey, K., & Freberg, L. A. (2011). Who are the social media influencers? A study of public perceptions of personality. *Public Relations Review*, 37(1), 90-92. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2010.11.001>
- Gao, F. (2016). Social media as a communication strategy: Content analysis of top nonprofit foundations' micro-blogs in China. *International Journal of Strategic Communication*, 10(4), 255-271. <https://doi.org/10.1080/1553118X.2016.1196693>
- Gomez Vasquez, L. M., Prieto Rico, A., & Borges Tavárez, R. W. (2017). Tuits saludables: el uso e importancia de Twitter para la prevención en salud. *Contratexto*, 28(028), 17-43. <https://doi.org/10.26439/contratexto2017.n028.1554>
- Grunig, J. E., & Hunt, T. (1984). *Managing public relations*. Holt, Rinehart and Winston.
- Heavey, C., Simsek, Z., Kyprianou, C., & Risius, M. (2020). How do strategic leaders engage with social media? A theoretical framework for research and practice. *Strategic Management Journal*, 41(8), 1490-1527. <https://doi.org/10.1002/smj.3156>
- Huang, L. V., & Yeo, T. E. D. (2018). Tweeting #Leaders: Social media communication and retweetability of fortune 1000 chief executive officers on Twitter. *Internet Research*, 28(1), 123-142. <https://doi.org/10.1108/IntR-08-2016-0248>
- Hwang, S. (2012). The strategic use of Twitter to manage personal public relations. *Public Relations Review*, 38(1), 159-161. <https://doi.org/10.1016/J.PUBREV.2011.12.004>

- Iniesta-Alemán, I., Mancho-Iglesia, A., & Segura-Anaya, A. (2023). Influencia de la prensa en el entorno digital. Análisis del *engagement* de los veinte periódicos más leídos en España en Twitter. *Contratexto*, (039), 51-72. <https://doi.org/10.26439/contratexto2023.n39.6147>
- Ji, Y. G., Li, C., North, M., & Liu, J. (2017). Staking reputation on stakeholders: How does stakeholders' Facebook engagement help or ruin a company's reputation? *Public Relations Review*, 43(1), 201-210. <https://doi.org/10.1016/J.PUBREV.2016.12.004>
- Kemp, S. (2024, January 31). *Digital 2024: Global Overview Report*. Datareportal. <https://datareportal.com/reports/digital-2024-global-overview-report>
- Kent, M. L. (2013). Using social media dialogically: Public relations role in reviving democracy. *Public Relations Review*, 39(4), 337-345. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2013.07.024>
- Kent, M. L., & Taylor, M. (1998). Building dialogic relationships through the world wide web. *Public Relations Review*, 24(3), 321-334. [https://doi.org/10.1016/S0363-8111\(99\)80143-X](https://doi.org/10.1016/S0363-8111(99)80143-X)
- Kent, M. L., & Taylor, M. (2002). Toward a dialogic theory of public relations. *Public Relations Review*, 28(1), 21-37. [https://doi.org/10.1016/S0363-8111\(02\)00108-X](https://doi.org/10.1016/S0363-8111(02)00108-X)
- Kent, M. L., & Taylor, M. (2021). Fostering dialogic engagement: Toward an architecture of social media for social change. *Social Media + Society*, 7(1). <https://doi.org/10.1177/2056305120984462>
- Lee, S. (2006). Corporate blogging strategies of the fortune 500 companies. *Management Decision*, 44(3), 316-334. <https://doi.org/10.1108/00251740610656232>
- López Morales, J. S., & Ortega Ridaura, I. (2016). Presencia de la expansión internacional en la misión y visión de las principales empresas privadas y estatales de América Latina. *Estudios Gerenciales*, 32(140), 269-277. <https://doi.org/10.1016/j.estger.2016.06.005>
- Lovejoy, K., & Saxton, G. D. (2012). Information, community, and action: How nonprofit organizations use social media*. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 17(3), 337-353. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2012.01576.x>
- Lovejoy, K., Waters, R. D., & Saxton, G. D. (2012). Engaging stakeholders through Twitter: How nonprofit organizations are getting more out of 140 characters or less. *Public Relations Review*, 38(2), 313-318. <https://doi.org/10.1016/J.PUBREV.2012.01.005>

- Martínez-Sala, A.-M., Puertas-Hidalgo, R.-J., & Guamán-Córdova, G. (2024). Cultura 2.0 en Iberoamérica: eficacia de la comunicación gubernamental en YouTube. *Contratexto*, (41), 127-148. <https://doi.org/10.26439/contratexto2024.n41.6548>
- Md Saad, N. H., & Yaacob, Z. (2021). Building a personal brand as a CEO: A case study of Vivy Yusof, the cofounder of FashionValet and the dUCk Group. *SAGE Open*, 11(3), 1-12. <https://doi.org/10.1177/21582440211030274>
- Men, L. R. (2015). The internal communication role of the chief executive officer: Communication channels, style, and effectiveness. *Public Relations Review*, 41(4), 461-471. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2015.06.021>
- Men, L. R., Tsai, W. H. S., Chen, Z. F., & Ji, Y. G. (2018). Social presence and digital dialogic communication: Engagement lessons from top social CEOs. *Journal of Public Relations Research*, 30(3), 83-99. <https://doi.org/10.1080/1062726X.2018.1498341>
- Metricool. (2024a). *Estudio de LinkedIn 2024*.
- Metricool. (2024b). *Estudio Redes Sociales 2024. Comparamos los datos y tendencias respecto a 2023*.
- Metricool. (2025). *Estudio Redes Sociales 2025*. <https://metricool.com/es/estudio-redes-sociales/>
- Molina-Cañabate, J. P., & Suau-Gomila, G. (2021). Directivos ante situaciones de crisis. El uso de LinkedIn por parte de la CEO de Metro de Madrid durante la borrasca Filomena. *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, 11(22), 199-218. <https://doi.org/10.5783/RIRP-22-2021-11-199-218>
- O'Neill, B. (2019). Ten tools for creating attention-getting social media messages. *Journal of Extension*, 57(2).
- Park, H., Reber, B. H., & Chon, M. G. (2016). Tweeting as health communication: Health organizations' use of Twitter for health promotion and public engagement. *Journal of Health Communication*, 21(2), 188-198. <https://doi.org/10.1080/10810730.2015.1058435>
- Pérez-Serrano, M.-J., García-Santamaría, J.-V., & Rodríguez-Pallares, M. (2020). The social media presence of Ibex 35 top executives and their role as influencers. *Communication and Society*, 33(2), 313-328. <https://doi.org/10.15581/003.33.2.313-328>
- Porter, M. C., Anderson, B., & Nhotsavang, M. (2015). Anti-social media: Executive Twitter "engagement" and attitudes about media credibility. *Journal of Communication Management*, 19(3), 270-287. <https://doi.org/10.1108/JCOM-07-2014-0041>

- Prado, C., Abad, A., Bustillo, B., de Diego, J., & Sabuquillo, L. (2024). *Los directivos en LinkedIn: el impacto de los contenidos en la reputación digital*. Kream Worldwide.
- Puente Riofrio, M. I., & Uquillas Granizo, G. G. (2022). Análisis del engagement en redes sociales de las empresas más valoradas en el mundo. *Esprint Investigación*, 1(2), 26-40. <https://doi.org/10.61347/ei.v1i2.34>
- Recalde Viana, M., & Gutiérrez-García, E. (2015). Communication and C-Suite: Some strategic contributions. *Anàlisi*, (52), 97-112. <https://doi.org/10.7238/a.v0i52.2517>
- Russell, F. M. (2017). Twitter and news gatekeeping: Interactivity, reciprocity, and promotion in news organizations' tweets. *Digital Journalism*, 7(1), 80-99. <https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1399805>
- Russmann, U., & Svensson, J. (2016). Studying organizations on Instagram. *Information*, 7(4), 58. <https://doi.org/10.3390/info7040058>
- Saavedra, G., & Capriotti, P. (2024a). CEO communicators: Bibliometric analysis on the role of chief executive officers in institutional communication of organizations in the last 30 years (1993-2022). *Estudos em Comunicação*, 2(39), 122-152. <https://doi.org/10.25768/1646-4974n39v2a08>
- Saavedra, G., & Capriotti, P. (2024b). CEO social: análisis de la presencia y actividad en redes sociales de los directores ejecutivos de empresas. *Palabra Clave*, 27(2), e2728. <https://doi.org/10.5294/pacla.2024.27.2.8>
- Saavedra, G., & Capriotti, P. (2024c). Estrategias de publicación de los CEO de empresas de América Latina en LinkedIn y su impacto en el engagement. *Revista de Comunicación*, 23(2), 319-344. <https://doi.org/10.26441/RC23.2-2024-3592>
- Saavedra, G., & Capriotti, P. (2025). *Estrategias de interactividad de los CEO de América Latina en LinkedIn* [Registro de base de datos]. Cora. Repositori de Dades de Recerca. <https://dataverse.csuc.cat/dataset.xhtml?persistentId=doi:10.34810/data2222>
- Suárez-Rico, Y., Gómez-Villegas, M., & García-Benau, M. (2018). Exploring Twitter for CSR disclosure: Influence of CEO and firm characteristics in Latin American companies. *Sustainability*, 10(8), 2617. <https://doi.org/10.3390/su10082617>
- Tsai, W.-H. S., & Men, L. R. (2017). Social CEOs: The effects of CEOs' communication styles and parasocial interaction on social networking sites. *New Media & Society*, 19(11), 1848-1867. <https://doi.org/10.1177/1461444816643922>
- Waters, R. D., & Jamal, J. Y. (2011). Tweet, tweet, tweet: A content analysis of nonprofit organizations' Twitter updates. *Public Relations Review*, 37(3), 321-324. <https://doi.org/10.1016/J.PUBREV.2011.03.002>

- White, C., & Raman, N. (1999). The World Wide Web as a public relations medium: The use of research, planning, and evaluation in web site development. *Public Relations Review*, 25(4), 405-419. [https://doi.org/10.1016/S0363-8111\(99\)00027-2](https://doi.org/10.1016/S0363-8111(99)00027-2)
- Williams, A., Twohill, C., & Low, D. (2023). *Leading from the front. Beyond the CEO: The power of leadership voices on social media*. FTI Consulting. <https://fticommunications.com/beyond-the-ceo-the-power-of-leadership-voices-on-social-media/>
- Wu, T., Reynolds, J., Wu, J., & Schlegelmilch, B. B. (2022). CEOs as corporate ambassadors: Deciphering leadership communication via Twitter. *Online Information Review*, 46(4), 787-806. <https://doi.org/10.1108/OIR-09-2021-0484>
- Yue, C. A., Men, L. R., & Hart, E. B. (2023). "Chief engagement officers?": A comparative study between U.S. corporate and nonprofit executive Leaders' social media communication strategies. *Nonprofit Management and Leadership*, 33(4), 879-892. <https://doi.org/10.1002/nml.21551>
- Yue, C. A., Thelen, P., Robinson, K., & Men, L. R. (2019). How do CEOs communicate on Twitter? A comparative study between Fortune 200 companies and top startup companies. *Corporate Communications: An International Journal*, 24(3), 532-552. <https://doi.org/10.1108/CCIJ-03-2019-0031>
- Zappavigna, M. (2015). Searchable talk: The linguistic functions of hashtags. *Social Semiotics*, 25(3), 274-291. <https://doi.org/10.1080/10350330.2014.996948>
- Zeler, I. (2020). Evaluación de la actitud interactiva y el nivel de diálogo de las empresas de Colombia en Facebook. *In Mediaciones de la Comunicación*, 15(1), 67-85. <https://doi.org/10.18861/ic.2020.15.1.2958>

EL PAPEL DE LOS MEDIOS FRENTE AL FRAUDE INFORMÁTICO. DIFUSIÓN, PREVENCIÓN Y ALFABETIZACIÓN

DRA. MARÍA MENDOZA MICHILOT
<https://orcid.org/0000-0001-7293-5110>
tmendoza@ulima.edu.pe
Universidad de Lima, Perú

DRA. MARIELA DEJO-VÁSQUEZ
<https://orcid.org/0000-0003-1726-2106>
mcdejo@ulima.edu.pe
Universidad de Lima, Perú

MAG. ROSARIO NAJAR-ORTEGA
<https://orcid.org/0000-0002-7247-3021>
Rnajar@ulima.edu.pe
Universidad de Lima, Perú

Recibido: 31 de mayo del 2024 / Aceptado: 5 de febrero del 2025
doi: <https://doi.org/10.26439/contratexto2025.n43.7160>

RESUMEN. El fraude informático es un delito que se incrementó en la coyuntura de la pandemia de COVID-19 en el mundo, y el Perú no fue la excepción. Por ello, nos interesó recoger las perspectivas de los peruanos sobre el uso de la prensa y de los medios sociales en la difusión y, eventualmente, su participación en una estrategia de alfabetización financiera digital como medida de prevención para evitar más pérdidas económicas y de datos por este delito. Una encuesta a 429 residentes en Lima Metropolitana y 25 entrevistas a víctimas del fraude informático permitieron conocer que Facebook y la televisión convencional son las plataformas más utilizadas para informarse sobre el *modus operandi* de la delincuencia. De los resultados, también se obtuvo que la mayoría no comparte sus experiencias en los medios, porque desconfía de ellos o percibe que no contribuyen a esclarecer sus denuncias. Por ello, el estudio plantea una estrategia informativa mínima que la prensa podría considerar en su quehacer cotidiano para orientar a las personas sobre cómo prevenir, denunciar y hallar una solución a los fraudes informáticos; además, evitar la impunidad del delito y, al mismo tiempo, ir construyendo ciudadanía.

PALABRAS CLAVE: delito cibernético / periodismo de soluciones / medios sociales / usuarios digitales / alfabetización financiera digital

THE ROLE OF THE MEDIA AGAINST COMPUTER FRAUD. DISSEMINATION, PREVENTION AND LITERACY

ABSTRACT: Computer fraud is a crime that increased in the context of the Covid-19 pandemic in the world, and Peru was no exception. Therefore, we were interested in gathering Peruvians' perspectives on the use of the press and social media in the dissemination and, eventually, their participation in a digital financial literacy strategy, as a preventive measure to avoid further losses from this crime. A survey of 429 residents in Metropolitan Lima and interviews with 25 victims of computer fraud revealed that Facebook and conventional television are the platforms most used to learn about the modus operandi of crime; that the majority do not share their experiences in the media because they distrust them or perceive that they do not contribute to clarifying their complaints. The study proposes a minimum informative strategy that the press could consider in its daily work, to guide people on how to prevent, denounce and find a solution; to avoid the impunity of crime and, at the same time, to build citizenship.

KEYWORDS: cybercrime / solutions journalism / social media / digital users / digital financial literacy

O PAPEL DA MÍDIA NO COMBATE À FRAUDE DE COMPUTADOR. DISSEMINAÇÃO, PREVENÇÃO E ALFABETIZAÇÃO

RESUMO. A fraude informática é um crime que aumentou no contexto da pandemia de Covid-19 no mundo, e o Peru não foi exceção. Portanto, estávamos interessados em coletar as perspectivas dos peruanos sobre o uso da imprensa e das mídias sociais na divulgação e, eventualmente, sua participação em uma estratégia de alfabetização financeira digital como medida preventiva para evitar mais perdas com esse crime. Uma pesquisa com 429 residentes na região metropolitana de Lima e entrevistas com 25 vítimas de fraude de computador revelaram que o Facebook e a televisão convencional são as plataformas mais usadas para aprender sobre o modus operandi do crime; que a maioria não compartilha suas experiências na mídia, porque não confia nela ou percebe que ela não contribui para esclarecer suas reclamações. O estudo propõe uma estratégia mínima de informação que a imprensa poderia considerar em seu trabalho diário, para orientar as pessoas sobre como prevenir, denunciar e encontrar uma solução; para evitar a impunidade do crime e, ao mesmo tempo, para construir a cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: crimes cibernéticos / jornalismo de soluções / mídias sociais / usuários digitais / alfabetização financeira digital

INTRODUCCIÓN

Los fraudes informáticos son ciberdelitos que aumentaron en el mundo durante el estallido de la pandemia de COVID-19 y después de ella. Sin considerar el subregistro de casos, el peligroso y atípico crecimiento de estas formas de criminalidad ha marchado de la mano con el uso intensificado de internet durante la crisis pandémica (Interpol, 2022; Kemp et al., 2021; Van de Weijer et al., 2023). Tales formas delictivas son de este siglo y han sustituido a otras no informáticas (García-Juárez, 2016; Kshetri, 2013). Hoy son el cuarto riesgo global más importante después de las enfermedades infecciosas, la crisis alimentaria y los fenómenos meteorológicos extremos, según *The Global Risk Report* (World Economic Forum, 2022).

Una de las formas delictivas más comunes es el delito cibernético-financiero (en adelante, fraude informático o fraude en línea). Es un conjunto de actos ilegales que se basa en el mal uso de las tecnologías para suplantar la identidad de las personas y sustraer ilícitas ganancias financieras (Loggen et al., 2024). El fraude informático ha sido abordado antes, durante y después de la pandemia de COVID-19 desde diferentes tópicos: consecuencias financieras, modalidades del delito, culpabilidad del infractor y el control tecnológico (Arief & Bin Adzmi, 2015; Button et al., 2014; Buzzio-García et al., 2021; Drew, 2020; Hakak et al., 2020; Holt, 2023; Ibrahim, 2016; López Gorostidi, 2020; Mayer Lux & Calderón, 2020; Mendivil et al., 2022, Nuredini, 2014; Sánchez Henríquez et al., 2022).

Este artículo, que propone aproximarse a la consecuencia social del delito cibernético-financiero (Button et al., 2014; Ikbali et al., 2022; Nicholls et al., 2006), recoge el punto de vista de la víctima, el eslabón más débil de la ciberseguridad (Cain et al., 2018). Esto se debe a que la víctima juega un papel crucial e involuntario en la trama delictiva (Rodríguez-Rodríguez et al., 2020), ya que el delincuente necesita de su concurso para sustraer sus bienes de manera inconsulta (Carter, 2023), pues se aprovecha cuando la víctima actúa de buena fe, por ejemplo al instalar *softwares* dudosos o compartir datos personales (Proofpoint, 2019).

Para este estudio, se ha tomado como referencia el caso peruano. Según la herramienta Google Trends, el fraude informático ha sido uno de los intereses de búsqueda más destacados de los cibernautas peruanos durante el 2019, así como estafa por internet, ciberdelito, delito informático y *phishing*, tanto en noticias como en otros contenidos. El *phishing* (que significa 'suplantación a través del enlace a una página adulterada') destacó entre marzo y abril del 2020, al estallar la pandemia en el Perú, y en enero del 2021, y coincidió con el aumento de denuncias ante la Policía Nacional del Perú (2022a, 2022b) y el Ministerio Público (Consejo Nacional de Política Criminal, 2020).

Del mismo modo, en este artículo se analizó si los ciudadanos afectados han socializado sus experiencias a través de los medios de comunicación, con qué objetivos lo hicieron y qué resultados obtuvieron. También se analizó qué tipo de apoyo,

respaldo o información recibieron las víctimas en la interacción mediática, qué repercusión tuvieron los medios para las víctimas, como espacios de difusión de los delitos, y qué tareas podrían cumplir en los procesos que vive una víctima de fraude informático.

Con esta información, y aplicando la metodología del periodismo de soluciones (Fundación Gabo, 2020), se ha propuesto una dieta informativa (McIntyre, 2019) basada en la agenda pública, es decir, en asuntos que las víctimas quisieran que se discutan o debatan para promover no solo la prevención de la delincuencia en línea, sino alfabetizarse frente a esta modalidad del crimen organizado (Jiang et al., 2024). Además, se presentaron contenidos de un programa de formación o de higiene cibernética propuestos por algunos autores (Cain et al., 2018).

Alfabetización digital o higiene cibernética

Entendemos la alfabetización digital como una forma de educación digital financiera que, durante la pandemia, se planteó de manera urgente ante el uso indebido de los datos personales o información privada de las personas en medios digitales, la elaboración de perfiles digitales falsos, otros delitos cibernéticos y riesgos derivados de activos y servicios tecnológicos complejos (Van Zeeland & Pierson, 2024). Alfabetizar es la prevención del delito menos onerosa y forma parte de la seguridad cibernética. Es un concepto aceptado globalmente, sinónimo de confianza en los sistemas digitales de las naciones ante el mundo y sus socios comerciales (World Economic Forum, 2022).

En el ámbito de la comunicación, este tipo de alfabetización podría inscribirse dentro de una estrategia informativa que reformule los problemas sociales, enfocándose en sus posibles soluciones (McIntyre, 2019). En este marco, orientar a las personas en las prácticas de la ciberseguridad desde el periodismo significa darles información suficiente sobre los delitos informáticos frecuentes (Waqas et al., 2023) o ilustrarlas respecto al quehacer periodístico para que interactúen con las dinámicas del trabajo noticioso (Sencan & Soydal, 2023) y puedan difundir sus casos si son víctimas. Entonces, para brindar una educación antifraude y mejorar la resiliencia de las personas frente a un delito que es global, se requiere de la ciberhigiene (Baraković & Baraković-Husic, 2023; Vilks et al., 2022), porque provee herramientas —conocimientos y habilidades— para que las personas ganen competitividad, desarrollen sus capacidades de respuesta y tomen decisiones acertadas para identificar las prácticas delictivas y los riesgos (Kshetri, 2013; Li et al., 2024; Pham et al., 2021).

La ciberhigiene, inspirada en la salud pública, ha merecido múltiples interpretaciones en lo que va del presente siglo. No obstante, hay consenso en definirla como el conjunto de prácticas de ciberseguridad que puede aplicar un consumidor en línea o una organización para proteger sus activos y cautelar la seguridad e integridad de su información en internet ante cualquier amenaza criminal cibernética externa (Maennel et al., 2018; Ngo et al., 2024). Algunas prácticas de ciberhigiene son lanzar

alertas, aplicar estrategias de protección frente a diferentes modalidades fraudulentas, manejar contraseñas seguras y no compartirlas, mejorar la confianza en el entorno digital, sopesar si determinados rasgos humanos propios pesan en nuestro comportamiento frente a la ciberseguridad, entre otras (Jurevičienė et al., 2021; López et al., 2023; Ngo et al., 2024; Vishwanath et al., 2020). Entonces, se plantea que estas prácticas varían según los contextos, pero pueden conducir a una mejor comprensión de las amenazas y contribuir a evitarlas (Maennel et al., 2018). Son útiles para medir si subsisten riesgos desde el almacenamiento de la información hasta la transmisión y navegación (Esparza et al., 2020; Fandakly & Caporusso, 2020).

Desde la ciberhigiene, los sistemas informáticos son sociotécnicos (Latour, 2008). Esto quiere decir que se componen de múltiples piezas interconectadas, incluidos los actores humanos y no humanos (la tecnología y sus procesos). En esta alianza sociotécnica, los ciudadanos bien intencionados aportan a la ciberseguridad de las organizaciones y se convierten en parte de la solución del problema (Zimmermann & Renaud, 2019).

Agenda y periodismo de soluciones

La comunicación aporta en este proceso, primero, con dar cuenta del entramado de riesgos, actores y actantes involucrados; y, segundo, al articular a todos los protagonistas: recoge los problemas, los introduce en la agenda política y, eventualmente, promueve políticas que solucionen asuntos de interés público (Grau et al., 2010; Lahera, 2004).

La prensa es un intermediario en la construcción de una agenda mediática que conecte a todos los elementos de la información, en la *network agenda-setting* (Valenzuela & McCombs, 2019) y un actante de la función alfabetizadora. Se trate de medios estatales o privados, tradicionales, digitales o sociales, que funcionen bajo regímenes democráticos e incluso autoritarios, las audiencias mantienen interés en las noticias siempre que respondan a sus necesidades y urgencias (Kaspar & Fuchs, 2021; Katz et al., 1985).

En los últimos treinta años, el *public o civic journalism* (Glasser & Craft, 1998; Nichols et al., 2006; Rosen, 1997) emergió como una opción para el funcionamiento de la democracia, mejorar las habilidades cívicas de los ciudadanos, influir en la formulación de políticas públicas y elevar el voluntariado. Surgió en un momento clave: la web había irrumpido, la relación de públicos y periodistas estaba cambiando y la prensa padecía una crisis de credibilidad. Como se preguntó Jay Rosen (1997), uno de los propulsores de la idea, "What type of relationship do we have with the community we 'serve'? [¿qué tipo de relación tenemos [los periodistas] con la comunidad a la que servimos?]" (p. 86).

En este siglo, el papel de la prensa ha sido medular frente al sostenimiento de la democracia. A pesar de ello, el periodismo profesional afronta una nueva crisis mundial provocada, en parte, por la erosión de las audiencias de los medios ante el desarrollo

de las redes sociales, servicios de mensajería personal y otras plataformas digitales abiertas (Altay et al., 2024; Pew Research Center, 2023; Reuters Institute, 2024); y su dificultad para responder a un entorno sociocultural en evolución y a las necesidades de públicos que no se sienten representados (Drok et al., 2018; Vásquez-Herrero, 2021).

Ante tal reto, organizaciones académicas y periodísticas postulan el periodismo constructivo (Casares, 2021; Codina, 2022) y el periodismo de soluciones (Lough & McIntyre, 2021; Thier & Namkoong, 2023) frente al rechazo a las noticias negativas (46 % de la población mundial prefieren noticias que propagan salidas y no problemas, según Reuters Institute [2024]). No se trata de publicar "buenas" noticias, sino de definir problemas, investigar sus causas, consecuencias y cómo los enfrentaron las víctimas, proponer alternativas y explorar en las lecciones aprendidas, ya sean exitosas o fallidas. Al exponer situaciones-límite de los protagonistas, con evidencia y antecedentes, se infiere que sus soluciones podrían replicarse (Solutions Journalism Network, 2024).

Hasta ahora, se ha hallado lo siguiente: primero, esta propuesta constructiva puede acercar la noticia a los públicos si los periodistas presentan y discuten sobre las salidas a los problemas; segundo, reduce el impacto de las noticias negativas y aumenta el interés de los usuarios, su conocimiento e, incluso, el deseo de participar en el tema; tercero, el público valora esta función periodística tanto como otras (Murray & Stroud, 2019). Entonces, de esta forma, las noticias pueden mostrar el capital social comunicativo que integra a las personas en la búsqueda de consensos, pueden crear oportunidades y contactos en torno a la información recibida como medio de vigilancia y pueden fomentar el compromiso cívico frente a la criminalidad (Boczkowski & Mitchelstein, 2015; Bourdieu, 1986, 1999; Putnam, 1995; Rojas et al., 2011).

Las redes, la televisión y la ciberseguridad

Se documenta que las personas valoran la inmediatez e interactividad de las plataformas sociales, la multidireccionalidad de sus mensajes y la posibilidad de generar contenido (Ben-Asher et al., 2024; Castells, 2010). En tanto, la televisión aparece como fuente confiable y su información es fidedigna (Martynov & Bundin, 2020; Silveira & Gancho, 2021).

En América Latina, la popularidad de las redes sobre otras plataformas institucionalizadas es ostensible. La excepción es la televisión, que sigue dominando la inversión publicitaria (CPI Research, 2023). Ambas plataformas se complementan, sobre todo en un contexto de crisis. Y es que, en materia de ciberseguridad, el predominio de los medios sociales puede facilitar una interacción más cooperativa, abierta y atractiva entre las comunidades virtuales. Su uso extendido las convierte en canales propicios para el intercambio de conocimientos y experiencias de higiene cibernética (Pham et al., 2021), tal como sucede en otros ámbitos de interés ciudadano (medio ambiente, salud, discapacidad y mitigación de discriminación) (Gómez-Marí et al., 2021; Primo et al., 2021; Rodríguez, 2024).

No se ha podido garantizar la eficacia de las redes en campañas sociales orientadas a consolidar actitudes o comportamientos saludables ni cambios en materia de prevención (Faus et al., 2022, p. 9). Por ello, como señalan algunos autores, es necesario ahondar en las ventajas de su uso, sobre todo en su relación con la televisión. Como segunda pantalla, los usuarios comparten mensajes sobre los programas, práctica que ha revolucionado las estrategias de la publicidad televisiva (Brubaker, 2010; Cremonesi et al., 2013; Kitsa & Mudra, 2018; Zhang & Liu, 2024). Además, gran parte de la innovación televisiva se da en espacios virtuales y en las redes sociales, con informes en vivo y servicios a pedido (Imre & Wenger, 2020).

METODOLOGÍA

Esta investigación de alcance exploratorio y descriptivo forma parte de un proyecto mayor sobre el problema del fraude informático en el debate público desde la perspectiva de la víctima, la autoridad y la prensa, a partir de la pandemia de COVID-19. En este artículo, exponemos los resultados referidos al uso de los medios de comunicación por las personas afectadas y sus percepciones sobre el papel que cumplen frente al delito. Enmarcado en un enfoque mixto, se han combinado elementos cuantitativos y cualitativos mediante dos instrumentos de recolección de datos (encuesta y entrevista) elaborados para este estudio.

Los objetivos específicos de esta investigación fueron los siguientes:

Objetivo 1: analizar el uso de los medios de comunicación por parte de las víctimas de fraude informático.

Objetivo 2: estudiar las percepciones de las víctimas sobre el papel que podrían cumplir los medios antes, durante y después de perpetrado el delito tras la experiencia vivida.

Universo

Personas residentes de Lima Metropolitana de los niveles socioeconómicos (NSE) alto (A), medio (B), bajo (C), muy bajo (D) y extrema pobreza (E); de uno u otro sexo, entre 18 y 70 años de edad e inscritas en el Registro Nacional de Identidad y Estado Civil (Reniec) para las Elecciones Regionales y Municipales 2022. El universo de estudio ascendió a 8 423 852 electores.

Marco muestral

Se basa en la información estadística sobre población electoral del Perú, elaborada por la Unidad de Planificación y Estadística del Reniec (2022); y el estimado de la población distribuida por NSE de Lima Metropolitana de la Asociación Peruana de Empresas de Investigación de Mercados (Apeim, 2021). Y, para cumplir las exigencias

de un marco muestral adecuado y actualizado, se trabajó con material de la cartografía a nivel de distrito, manzana y calle. Esta información fue obtenida de las páginas web del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) y la Guía de calles del Perú.

Diseño muestral

Para conocer la incidencia del fraude electrónico en los pobladores de Lima Metropolitana, se elaboró una muestra estadística centrada en los niveles socioeconómicos A, B y C, pues en ellos se observó mayor incidencia del tipo de fraude en estudio. El diseño muestral fue multietápico, probabilístico y estratificado por NSE.

Procedimiento de selección

Las unidades muestrales en cada etapa fueron las siguientes:

- Primera etapa: selección de 39 conglomerados de manzanas de viviendas en Lima Metropolitana de manera aleatoria.
- Segunda etapa: selección al azar de manzanas de viviendas al interior de cada conglomerado.
- Tercera etapa: selección de viviendas mediante el empleo de un salteador sistemático.
- Cuarta etapa: selección de las personas a encuestar mediante la aplicación de un filtro y cuotas de sexo y edad.

Muestra 1

Se calculó bajo el supuesto de la máxima dispersión ($p = q = 0,5$) y resultó un tamaño de 390 ciudadanos elegidos de forma aleatoria con base en una distribución demográfica con afijación proporcional (véanse las tablas 1 y 2). El máximo margen de error fue de $\pm 5\%$, con un nivel de confianza de 95 %.

Tabla 1

Estructura de la muestra según zona

Zona	Distritos	Encuestas
1	Puente Piedra, Comas, Carabaylo	10
2	Independencia, Los Olivos, San Martín de Porres	20
3	San Juan de Lurigancho	16
4	Cercado, Rímac, Breña, La Victoria	55
5	Ate, Chaclacayo, Lurigancho, Santa Anita, San Luis, El Agustino	60
6	Jesús María, Lince, Pueblo Libre, Magdalena, San Miguel	30

(continúa)

(continuación)

Zona	Distritos	Encuestas
7	Miraflores, San Isidro, San Borja, Surco, La Molina	110
8	Surquillo, Barranco, Chorrillos, San Juan de Miraflores	30
9	Villa El Salvador, Villa María del Triunfo, Lurín, Pachacámac	20
10	Callao, Bellavista, La Perla, La Punta, Carmen de la Legua, Ventanilla, Mi Perú	39
Total		390

Tabla 2*Estructura de la muestra según nivel socioeconómico y género*

NSE	Encuestas
Alto (A)	100
Medio (B)	85
Bajo (C)	205
Total	390
Género	Encuestas
Masculino	194
Femenino	196
Total	390

Muestra 2

Mediante un muestreo intencional, se contactaron a los encuestados que dejaron referencias personales, quienes nos acercaron a más informantes a través de la técnica de la bola de nieve. Se construyó una base de 71 personas de diferentes NSE y edades, hombres y mujeres en número equitativo, dispuestas a relatar sus historias. Aplicamos 25 entrevistas recurriendo al principio de saturación y según estos criterios de inclusión: las personas entrevistadas sufrieron un fraude; el delito se perpetró en agravio suyo cuando utilizaron sus tarjetas de crédito y débito (a octubre del 2023, casi siete millones de peruanos tenían una tarjeta de crédito, según la Asociación de Bancos [2022]); las víctimas tenían niveles educativos diferentes; las víctimas siguieron algún proceso de denuncia del delito ante una institución con injerencia en el problema (en el Perú son organismos estatales o independientes de control, reguladores y de sanción del fraude informático como: la Superintendencia de Banca, Seguros y AFP, el Instituto de Defensa de la Competencia y de la Protección de la Propiedad Intelectual, el Defensor del cliente financiero, el Organismo Supervisor de Inversión Privada en Telecomunicaciones y el Poder Judicial) (véanse las tablas 3, 4 y 5).

Tabla 3

Perfil de las víctimas de fraude informático por zonas geográficas

Zona geográfica (Lima-Metropolitana)	Cantidad de entrevistas
Zona 1: Carabaylo	1
Zona 2: Los Olivos, San Martín de Porres	2
Zona 3: San Juan de Lurigancho	3
Zona 4: La Victoria	3
Zona 5: Ate, Santa Anita	3
Zona 7: Surco, La Molina	3
Zona 8: Chorrillos, Surquillo, San Juan de Miraflores	4
Zona 9: Villa El Salvador	2
Zona 10: Callao	2
Otros (Ancón y Lima)	2
Total	25

Nota. Adaptado de *Niveles socioeconómicos 2021*, de Asociación Peruana de Empresas de Investigación de Mercados, 2021, p. 26 (https://apeim.com.pe/wp-content/uploads/2022/08/2021-APEIM-NSE-Presentacion_Comite-Vfinal2.pdf).

Tabla 4

Perfil de las víctimas de fraude informático por modalidad

Modalidad	Cantidad de entrevistas
Presencial	17
Virtual	8
Total	25
Fechas	25 de octubre del 2023 al 2 de diciembre del 2023

Tabla 5

Perfil de las víctimas de fraude informático por nivel socioeconómico y edad

Nivel socioeconómico		Edad	
Alto	2	22-30	6
Medio	8	31-40	7
Medio bajo	3	41-50	7
Bajo	12	51-67	5
Total	25	Total	25

Técnicas de recopilación de datos

El cuestionario de veintidós preguntas se estructuró en cuatro secciones: experiencias personales o cercanas; seguimiento y sanción; panorama general; y fraude informático y uso de medios de comunicación, componente que se aborda en este artículo. Por el enfoque del estudio y la forma en que fueron construidos los ítems, la validez del cuestionario se hizo a través del coeficiente de la V de Aiken (Aiken, 1980; Navarrete, 2024), para lo cual fue sometido al juicio de tres expertos que evaluaron el nivel de pertinencia de los ítems y la redacción. La mayoría de ítems obtuvo un valor de V superior a 0,75, considerado adecuado para la validez del contenido. Los ítems con valores inferiores a 0,75 fueron revisados y modificados siguiendo las recomendaciones de los expertos. Luego, se aplicó una prueba piloto de diez encuestas a sujetos informantes con las características del perfil de personas a encuestar.

En cuanto a la entrevista, la guía de indagación constó de treinta y tres preguntas semiestructuradas y abiertas (nueve referidas a las percepciones sobre el papel de los medios) y se elaboró para el estudio a partir de una matriz cualitativa de categorías e indicadores derivados de los objetivos. La guía comprende cuatro temas: experiencia personal, impacto, afectación, emociones y sentimientos experimentados por las víctimas; nivel de conocimiento del fraude informático; respuesta y recuperación; y percepción sobre los medios de comunicación y sociales, cuyos resultados se presentan en este artículo.

La guía fue validada también por la V de Aiken, tras recabar los juicios de cuatro expertos, quienes evaluaron y aprobaron la pertinencia y la redacción de las preguntas. La mayoría de preguntas obtuvo un valor V superior a 0,85. Igualmente, aquellas con valores inferiores fueron revisadas y modificadas. Además, los expertos aprobaron la matriz de objetivos, categorías e indicadores y el acta de validación del instrumento y el consentimiento informado para que los entrevistados autoricen la grabación y difusión de sus declaraciones (se acordó mantener en reserva sus identidades).

Técnica de análisis de datos

Después de aplicar las encuestas se cumplieron estos pasos: el 100 % de cuestionarios se editaron para detectar posibles omisiones o errores sistemáticos; fueron digitados en una base de datos para su procesamiento, aplicando un plan de cuadros; los datos se editaron y digitalizaron en el *software* SPSS versión 28.0; y se realizó el análisis de las distribuciones de frecuencia expresadas en porcentajes en los cuadros estadísticos.

Los datos fueron objeto de un análisis descriptivo. Este artículo ha incluido los resultados relacionados con el uso de los medios de comunicación, que se operacionalizó en estas categorías: tipos de medios utilizados para informarse; tipos de

medios utilizados para difundir una queja, reclamo o denuncia; calificación del medio (más independiente y menos independiente); y nivel de confianza en el medio.

Los datos de la entrevista tuvieron una codificación cualitativa basada en dos estrategias descriptivas de Wolcott (1994): la técnica de ordenamiento del investigador o narrador y la técnica de efecto Rashomon. La primera permitió ordenar las reflexiones de los entrevistados según el marco analítico de la investigación, la revisión de la literatura y el orden cronológico de los eventos. La segunda facilitó el recojo de los testimonios, siguiendo los temas y categorías del estudio, para dar cuenta de la diversidad de versiones sobre el hecho, determinar patrones significativos y organizar la información para su posterior análisis sobre la finalidad del uso de los medios (información, denuncia, otro), resultados del uso de los medios (difunde agenda pública pendiente, experiencias, procesos, soluciones) y funciones atribuibles a los medios en la cobertura del delito (acompañar, representar, mediar, prevenir, educar, alfabetizar). En la revisión de la literatura, se siguieron los criterios del periodismo de soluciones que incluyeron la exposición periodística de problemas y soluciones; evidencias y antecedentes; implementación experta; resultados e inconvenientes; y lecciones aprendidas (McIntyre, 2019; Murray & Stroud, 2019; Solutions Journalism Network, 2024).

RESULTADOS

En este acápite, exponemos los hallazgos derivados del análisis del uso que las víctimas hacen de los medios de comunicación, el para qué y el porqué (objetivo 1); y del estudio de sus percepciones sobre la agenda ciudadana pendiente, es decir, sobre el papel que debieran cumplir las plataformas informativas frente al fraude informático (objetivo 2). Para ello, se triangularon los hallazgos provenientes de los datos estadísticos obtenidos de la encuesta con la información cualitativa recabada de las víctimas en las entrevistas. Y, sobre la base de esos resultados, se propusieron lineamientos de una estrategia informativa.

Uso de los medios

Sobre el uso de los medios por parte de las víctimas (objetivo 1), la encuesta reveló que Facebook, seguido de la televisión de señal abierta, fue el medio más utilizado por los ciudadanos para informarse sobre el fraude informático. En ambas plataformas, el mayor consumo se dio en los sectores socioeconómicos medios y bajos, que son los más afectados por la suplantación de identidad en compras fraudulentas por internet. Respecto, a las variables sexo y edad, hubo diferencias: los hombres y los jóvenes se informaron más por Facebook, mientras que las mujeres y los mayores de cuarenta años lo hicieron por televisión (véase la Tabla 6).

Tabla 6*Porcentaje de plataformas utilizadas para informarse sobre el fraude informático**

Medio	Total	NSE			SEXO		EDAD			
		Alto	Me- dio	Bajo	Mas- culino	Fe- menino	18-27	28-37	38-47	48-70
Facebook	46,6	33	49,4	46,3	51,1	42,2	56,7	59,8	47,3	29,2
TV en señal abierta	44,5	22	43,5	45,5	41,7	47,3	35,2	36,0	45,0	57,0
WhatsApp	21,3	15	18,8	22,1	24,4	18,3	20,4	20,1	20,2	23,6
Conversaciones personales	18,4	22	29,4	15,6	16,6	20,2	12,8	16,4	15,6	26,0
TikTok	17,5	15	18,8	17,2	13,0	21,8	23,7	25,2	13,5	10,4
Televisión por cable	9,3	25	16,5	7,0	5,8	12,7	7,5	6,9	10,2	11,5
YouTube	7,8	8	9,4	7,4	8,6	7,0	5,6	11,4	8,4	6,2
Periódicos impresos	5,3	2	7,1	4,9	6,6	3,9	7,0	2,4	3,3	7,7
Instagram	5,0	12	9,4	3,7	5,3	4,7	9,5	7,6	2,1	2,1
Medios digitales	4,8	19	5,9	4,1	4,5	5,1	8,8	4,6	2,8	3,7
X (antes Twitter)	3,9	15	4,7	3,3	4,0	3,7	9,8	3,3	2,4	1,1
Emisoras de radio	3,8	4	5,9	3,3	3,0	4,6	1,5	1,5	2,9	7,8

Nota. * Base total de encuestados que sufrieron —o algún familiar o amigo— un fraude en los últimos cinco años.

La entrevista a las víctimas confirmó su preferencia por la televisión y las redes sociales, y les reconoció once funciones frente al fraude. Los entrevistados valoraron que la televisión en señal abierta difundiera más información que otras plataformas tradicionales, aunque en ocasiones se circunscribe solo a fuentes policiales y fraudes millonarios. No obstante, destacaron más a las redes, porque ofrecen una voz al ciudadano, celeridad, intermediación ante la autoridad y prevención del delito (véase la Tabla 7).

Tabla 7*Funciones de los medios frente al fraude**

Funciones	Televisión	Medios sociales
Informan sobre fraudes/estafas informáticas	5	9
Difunden con celeridad		5
Alertan sobre los riesgos	1	3
Exponen modalidades de fraude	1	3
Exponen grandes casos mediáticos	1	
Recogen más denuncias/casos no atendidos	1	5

(continúa)

(continuación)

Funciones	Televisión	Medios sociales
Recogen testimonios de las víctimas		2
Recogen información de fuentes policiales	2	
Intermedian con la autoridad		1
Realizan campañas publicitarias	1	
Realizan campañas de prevención del delito		1
Total	12	29

Nota. * Según respuestas de las víctimas entrevistadas.

Plataformas para denunciar

Saber qué difunden las diferentes plataformas y, eventualmente, utilizarlas para informarse no implica que los ciudadanos recurran a ellas para exponer sus casos al ser víctimas de un fraude. Y es que la tendencia prevaeciente en la mayoría de encuestados fue no denunciar en ninguna plataforma, sobre todo en segmentos populares que no presentaron quejas. Esta postura se constató en hombres y mujeres de todos los grupos etarios, con énfasis en mayores a cincuenta años. Quienes socializaron sus casos en el espacio público lo hicieron por Facebook (véase la Tabla 8).

Tabla 8

Medio de difusión de queja*

Medio	Total	Edad			
		18-27	28-37	38-47	48-70
No difundió	65,9	67,6	60,8	61,9	71,5
Facebook	16,2	13,9	19,2	26,1	7,9
WhatsApp	3,6	5,8	4,8	0,0	3,9
TV en Señal abierta	2,2	0,0	14,0	1,4	4,8
Medios digitales	1,3	3,9	2,1	0,0	0,0
TikTok	1,2	1,5	1,0	2,7	0,0
X (antes Twitter)	0,6	1,7	0,1	0,0	0,7
Emisoras de radio	0,5	0,0	1,0	0,0	0,7
Periódicos impresos	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0
No sabe	8,0	5,6	8,2	7,8	9,7
No contesta	0,5	0,0	1,4	0,0	0,7

Nota. * Base total de encuestados que sufrieron —o algún familiar o amigo— un fraude en los últimos cinco años.

Factores de independencia, credibilidad e impotencia

El uso de los medios como plataformas de denuncia depende de la independencia y credibilidad que ofrecen al público. En opinión de los encuestados, las redes sociales (38,8 %) y la televisión (23,6 %) fueron más independientes que el resto de plataformas informativas. En cuanto a la credibilidad, la encuesta arrojó que 74,8 % confía poco o no confía en la información sobre el fraude informático que propalan los medios de comunicación en general.

Al buscar una explicación a estas preferencias, las entrevistas permitieron concluir que las víctimas sí estaban dispuestas a denunciar por otras razones. Por ejemplo, ante la falta de respuestas de los entes responsables de atender el problema, la queja en las redes sociales se puede convertir en una tabla de salvación para agilizar los procesos. Los usuarios sostuvieron que las entidades financieras, principalmente, temen al escrutinio público en los medios sociales. Igualmente, estas plataformas son espacios amigables, de libre expresión ciudadana y con poder: ejercen presión sobre los organismos reguladores o responsables de atender la queja, reclamo o denuncia; visibilizan el caso y a la víctima. Para otros usuarios, que temen al aislamiento, la represalia o la condena pública, la queja mediática deviene en una acción extrema. He aquí algunas respuestas:

- No confío en las redes, pero tampoco niego que tengan algún éxito (C. M. F.).
- Veo que algunos llegan a ese extremo [denunciar por las redes], pues no tienen respuestas a sus reclamos de la comisaría, del banco ni de nadie (R. C. T.).
- Obtenemos respuesta más rápida del banco y más personas se unen a nuestros reclamos. Creo que, para cautelar su buena imagen, nos hacen caso cuando denunciamos por las redes (A. O. G.).
- Cualquier denuncia a través de una red social se hace más visible y ayuda al proceso del reclamo (D. G. A.).
- Expuse mi caso en Facebook, muchos comentaron que les había pasado lo mismo y me dieron su opinión. Lo hice por impotencia cuando acudí a una entidad reguladora en busca de respaldo y no lo encontré (S. H. C.).

La agenda ciudadana pendiente

El trabajo de campo arrojó que las víctimas eran hombres y mujeres peruanos de todos los grupos etarios, casi en las mismas proporciones: víctimas principalmente de *phishing*, durante y después de la pandemia de COVID-19. Aseguraron estar informados y muy informados sobre el delito, mas no diferenciaron sus modalidades ni lo denunciaron en las instancias correspondientes. La encuesta, además, aportó indicadores a considerar respecto a sus percepciones sobre los medios (objetivo 2).

Nivel de conocimiento

El 42,1 % de encuestados sabía que la ciberdelincuencia englobaba los delitos cometidos por internet o medios informáticos. Pero, un porcentaje ligeramente superior (43,4 %) declaró estar poco o nada informado sobre los fraudes informáticos. La mayoría pertenecía a sectores populares, son varones y se ubicaban en dos grupos etarios: jóvenes (18 a 27 años) y adultos mayores (48 a 70 años). Desconocían los mecanismos requeridos para administrar información sensible.

Procesos

La mayoría de encuestados ignoraba los procesos para presentar una queja o hacer un seguimiento de las denuncias. Algunos nunca presentaron un reclamo (21,6 %) y un porcentaje similar solo lo hizo ante la entidad comercial o financiera involucrada (21,4 %). Otros resultados: el 17,1 % asumió las obligaciones del fraude y apenas 14,1 % recuperó el monto sustraído de sus cuentas.

Instancias

La mayoría desconocía las instancias a las cuales acudir en estos casos. Solo el 14,9 % hizo seguimiento de sus denuncias ante bancos y el 6 % ante la policía. Las entrevistas revelaron que las víctimas demandaban mayor atención de los medios y de las redes informativas digitales de las entidades involucradas: bancos, financieras, la policía, entes reguladores. Estos organismos, afirmaron los entrevistados, no responden a sus demandas, reaccionan parcialmente ante la denuncia en las redes sociales e institucionales y no realizan campañas de comunicación, orientación ni prevención:

- Los bancos responden en sus redes sociales, pero no siempre. Ante ello, algunas personas etiquetan a los funcionarios en LinkedIn y consiguen su atención. Nadie quiere ver mellado su prestigio (V. S. C.).
- Todas las comisarías deberían producir y difundir videos de orientación en sus cuentas de TikTok o de Instagram sobre qué hacer, a fin de que sus seguidores sepan dónde acudir y ponerse a su servicio. Hoy no lo hacen (R. C. U.).
- Por las redes, las autoridades podrían publicar tutoriales de cómo prevenir un fraude. Eso sería más efectivo y más rápido (P. R. P.).
- Se necesita un mix: exposición de casos reales y participación de los bancos para darle soporte. Ello repercutiría en una mejor imagen del banco (R. C. T.).
- Más que denunciar a través de sus redes sociales, los bancos y entidades reguladoras, deberían comunicar toda la información que necesitamos para cuidarnos de las estafas. Hoy ofrecen diversos productos, pero no dicen cómo protegernos (S. S. C.).

Asimismo, los entrevistados solicitaron a los medios que asumieran el rol de un defensor del consumidor o de un alfabetizador mediático digital. Así, podrían exigir de las entidades involucradas respuestas sobre los casos expuestos, especialmente de las víctimas más desprotegidas. Para las víctimas, la estrategia mediática debía ser digital a través de las redes sociales, porque les dan voz, impactan y ofrecen mayor confianza:

- Como el problema ocurre en internet, la educación de las personas debe brindarse en ese entorno digital para que todos sepan manejarse en la virtualidad. Quizá deberían enfocarse en los grupos etarios mayores, los más susceptibles a sufrir un fraude, aunque los menores también pueden ser víctimas (A. O. P.).
- Hay personas que aprenden a cuidarse gracias a los testimonios de las víctimas que difunden sus experiencias (S. S. C.).
- Los testimonios de las víctimas impactan. Cuando ves y escuchas a una persona como tú con ese problema, tomas conciencia del peligro al que estamos expuestos (V. K. T.).
- Las redes son una ventana, porque los medios de comunicación son empresas privadas, cuyos dueños poseen otras empresas con intereses que defenderán (C. G. C.).

Lineamientos de una estrategia informativa

A la luz de los hallazgos, esta investigación alcanzó lineamientos de una estrategia informativa que, según la información recabada en el trabajo de campo, debería considerar cuatro funciones:

1. Escuchar: hay un público que espera ser atendido, exponer su caso a las partes involucradas y a los medios.
2. Denunciar: desde la perspectiva del ciudadano, esta función recae en el periodismo de investigación.
3. Mediar: solicitar información a las entidades involucradas sobre las denuncias de las víctimas.
4. Orientar: desarrollar una agenda de ciberhigiene, principalmente en los medios digitales.

En aplicación de un periodismo de soluciones, los medios debieran exponer los problemas, tales como modalidades de fraude, vacíos en la información financiera y la eventual responsabilidad de las instituciones y organizaciones involucradas; las evidencias (como la estadística del delito y amenazas futuras), tales como canales de atención para ejercer el derecho al reclamo y a la denuncia, las normas y sanciones

(que obran en manos de bancos, organismos reguladores y estamentos judiciales); y las soluciones, es decir, los testimonios de quienes evitaron caer en las manos del suplantador o que salieron airosos o no de un fraude, los mecanismos de la prevención que aplicaron, los inconvenientes que afrontaron para cautelar su identidad y cambiar la forma en que suelen administrar su información personal, y las lecciones aprendidas (Cancela et al., 2021; Walth et al., 2019).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El papel de los medios informativos y de los medios sociales es crucial no solo en la difusión del fraude en línea, sino en la alfabetización o educación financiera de las personas para que sepan prevenir el delito. Pero, respondiendo al objetivo general de esta investigación, podría afirmarse que la percepción de las víctimas es que la prensa peruana no socializa de manera suficiente las experiencias que recoge en sus plataformas informativas; tampoco proporciona orientación suficiente, oportuna, constructiva, receptiva ni solidaria. O sea, aún esperan la ejecución de un programa de higiene cibernética (Cain et al., 2018) que exponga y explique el alcance de prácticas de ciberseguridad, alfabetizadoras y que ahonden en las amenazas, las soluciones y la prevención (Van Zeeland & Pierson, 2024).

Ello confirma la necesidad de brindar a los públicos de conocimientos y habilidades a través de la fijación de una agenda de servicio, amplia e interconectada (Valenzuela & McCombs, 2019). Se trata de información que no está llegando a los usuarios y que demanda abrir espacios para la interacción, la creación de redes y comunidades, de consensos y soluciones. De esta forma, el medio no solo cumpliría el rol que los ciudadanos le reclaman —como mediador ante las partes involucradas y con compromiso cívico frente a la criminalidad—, sino en la consolidación de un capital social comunicativo (Putnam, 1995; Rojas et al., 2011).

Una agenda enfocada en los ciudadanos puede atraer otra vez la atención de los jóvenes a las noticias (Drok et al., 2018; Ha et al., 2018). A la larga, puede redefinir la relación de la prensa con el público (Rosen, 1997) y reducir la brecha que hoy separa al público de los medios. Dicha brecha afecta tres funciones básicas del periodismo: la fijación de la agenda, el servicio público y la creación de espacios para la deliberación (Boczkowski & Mitchelstein, 2015).

Respecto al primer objetivo específico de este estudio, cabe señalar que el uso frecuente de las redes sociales y de la televisión por parte de las víctimas revela no solo la preferencia por dos plataformas más populares en el Perú. En primer lugar, hay un reconocimiento hacia la labor que estas cumplen, desde la perspectiva de los encuestados y entrevistados, en materia de información y en su revalorización como personas, después de haber sido objeto de ataques de la delincuencia y de sufrir los

embates de la llamada ingeniería social criminal (ataques persuasivos que buscan engañar apelando al miedo, la emoción o la confianza de la víctima) (Kshetri, 2013). El estudio ratifica que, como en otros países, en el Perú todos los grupos etarios carecen de experiencia para identificar los niveles de riesgo, anticipar y prevenir los daños, y que la capacidad de la víctima para evaluar críticamente la situación y elegir el comportamiento adecuado será decisiva (Vilks et al., 2022).

En segundo lugar, da cuenta de la relación hombre-máquina (Latour, 2008) que las víctimas han entablado con las redes y la televisión, y que coloca la tecnología al servicio de las necesidades de un grupo de personas afectadas por la criminalidad. En esta alianza sociotécnica, aprenden de la experiencia y de los resultados positivos y negativos de manera flexible, y generan comunicación, colaboración y resiliencia (Zimmermann & Renaud, 2019).

La preferencia por las redes sociales (en menores de 40 años) y por la televisión (en mayores de 40 años) deja por fuera a otras plataformas informativas cuyo concurso en una estrategia de ciberseguridad es prioritaria. Según las entrevistas, se trata de medios que actualmente no generan credibilidad ni confianza, que aparecen como poco independientes respecto al poder de entidades involucradas. Se trata de perspectivas propias del contexto peruano que confirman que no hay dos campañas de concientización y capacitación iguales, que cada esfuerzo de alfabetización financiera dependerá de las realidades locales en donde se perpetró el delito y de los públicos involucrados (Maennel et al., 2018).

No obstante, respecto al segundo objetivo específico del estudio, sobre las percepciones de las víctimas respecto a una agenda de ciberseguridad, se podría concluir que apelan, en primer lugar, a los principios elementales del periodismo (veracidad y actualidad), también a la relevancia social, el análisis de las consecuencias en la vida de las personas y empatía, y ponerse en la cabeza del público. Tareas que demandan mayor investigación y esfuerzo, así como un periodismo con mayor sensibilidad social. En segundo lugar, ponen de manifiesto la necesidad de usar nuevos lenguajes en el abordaje de una estrategia que debe ser prioritariamente virtual y generadora de contenidos, producidos con un público especial y para él.

La labor que se solicita no es solo informativa, sino que responde a una función mayor. Desde la ciberhigiene, se trata de contribuir a la mejora del conocimiento y de las habilidades de la población para enfrentar el delito, señalar la necesidad de un cambio de comportamiento sobre la información personal sensible, valorar la defensa de nuestros derechos y deberes, y felicitar los esfuerzos individuales frente al abuso de terceros. Desde lo periodístico, los ciudadanos le piden a la prensa denunciar sus casos, mediar ante los organismos involucrados e indiferentes ante las pérdidas, y defender los derechos de los consumidores financieros.

Según la literatura revisada, se trata de funciones aplicables en países donde las víctimas no están capacitadas para enfrentar al delito, sea porque carecen de información para adelantarse al riesgo o de habilidades para prevenirlos críticamente (Vilks et al., 2022). Pero el aumento de la comisión del delito del fraude informático constituye uno de los más complejos y acuciantes de la sociedad actual; por ello, amerita un análisis más profundo sobre la labor del periodismo como generador de políticas públicas. Este tema, que no fue abordado en este estudio, podría ser motivo de otra investigación basada en fuentes expertas, organismos reguladores del sistema financiero, autoridades públicas y privadas involucradas en la prevención de este delito.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORES

Conceptualización, M. M. M.; metodología, M. M. M., R. N. O. y M. D. V.; análisis de datos, M. M. M., R. N. O. y M. D. V.; resultados, M. M. M., R. N. O. y M. D. V.; escritura (borrador original) M. M. M.; escritura (revisión y edición) M. M. M., R. N. O. y M. D. V.

AGRADECIMIENTO

Este artículo se desarrolló como parte del proyecto "El fraude informático en el debate público desde la perspectiva de la víctima, la autoridad y la prensa", financiado por el Instituto de Investigación Científica de la Universidad de Lima (IDIC). Fue revisado y aprobado por el Comité de Integridad y Ética de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima.

REFERENCIAS

- Aiken, L. (1980). Content validity and reliability of single items or questionnaires. *Educational and Psychological Measurement, 40*(4), 955-959. <https://doi.org/10.1177/001316448004000419>
- Altay, S., Fletcher, R., & Nielsen, R. K. (2024, 14 de mayo). News participation is declining: Evidence from 46 countries between 2015 and 2022. *New Media & Society*. <https://doi.org/10.1177/14614448241247822>
- Arief, B., & Bin Adzmi, M. A. (2015). Understanding cybercrime from its stakeholders perspectives: Part 2-defenders and victims. *IEEE Security & Privacy, 13*(2), 84-88. <https://doi.org/10.1109/MSP.2015.44>
- Asociación de Bancos. (2022, 27 de octubre). *Tarjetas de crédito de bancos*. <https://www.asbanc.com.pe/estadisticas-del-sector>

- Asociación Peruana de Empresas de Investigación de Mercados. (2021). *Niveles socioeconómicos 2021*.
- Baraković, S., & Baraković Husic, J. (2023). Impact of COVID-19 pandemic circumstances on cyber hygiene of university students. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 40(19), 5961-5979. <http://doi.org/10.1080/10447318.2023.2247577>
- Ben-Asher, S., Ben-Atar, E., & Lavi, Tamar (2024). Time and ethics in delivering bad news in institutionalized and social media. *Journal of International Crisis and Risk Communication Research*, 7(1), 113-139. <http://doi.org/10.56801/jicrcr.V7.i1.4>
- Boczkowski, P., & Mitchelstein, E. (2015). *La brecha de las noticias: la divergencia entre las preferencias informativa de los medios y el público*. Manantial.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama.
- Brubaker, J. (2010). Internet and television are not substitutes for seeking political information. *Communication Research Reports*, 27(4), 298-309. <https://doi.org/10.1080/08824096.2010.518906>
- Button, M., McNaughton Nicholls, C., Kerr, J., & Owen, R. (2014). Online frauds: Learning from victims why they fall for these scams. *Journal of Criminology*, 47(3), 391-408. <https://doi.org/10.1177/0004865814521224>
- Buzzio-García, J., Salazar-Vilchez, V., Moreno-Torres, J., & Leon-Estofanero, O. (2021). Review of cybersecurity in Latin America during the COVID-19 pandemic. A brief overview. En *IEEE Fifth Ecuador Technical Chapters Meeting (ETCM)*. IEEE. <http://www.doi.10.1109/ETCM53643.2021.9590693>
- Cain, A. A., Edwards, M. E., & Still, J. D. (2018). An exploratory study of cyber hygiene behaviors and knowledge. *Journal of Information Security and Applications*, 42, 36-45. <https://doi.org/10.1016/j.jisa.2018.08.0022>
- Cancela, P., Gerber, D., & Dubied, A. (2021). "To me, it's normal journalism": Professional perceptions of investigative journalism and evaluations of personal commitment. *Journalism Practice*, 15(6), 878-893. <https://doi.org/10.1080/17512786.2021.1876525>
- Carter, E. (2023). Confirm not command: Examining fraudsters' use of language to compel victim compliance in their own exploitation. *The British Journal of Criminology*, 63(6), 1405-1422. <https://doi.org/10.1093/bjc/azac098>
- Casares, A. (2021). *La hora del periodismo constructivo*. Astrolabio.

- Castells, M. (2010). *Comunicación y poder*. Alianza Editorial.
- Codina, L. (2022, 23 de septiembre). *Periodismo de soluciones: definiciones y guía de recursos*. <https://www.lluiscodina.com/periodismo-de-soluciones/>
- Consejo Nacional de Política Criminal. (2020). *Diagnóstico situacional multisectorial sobre la ciberdelincuencia en el Perú*. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos; Observatorio Nacional de Política Criminal. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/5948093/5270009-diagnostico-situacional-multisectorial-sobre-la-ciberdelincuencia-en-el-peru.pdf>
- CPI Research. (2023). *Evolución de la inversión publicitaria en las plataformas tradicionales y digitales. Nivel nacional 2018/2022*. https://cpi.pe/images/upload/paginaweb/archivo/26/MARKET%20REPORT_2023_2-1.pdf
- Cremonesi, P., Pagano, R., Pasquali, S., & Turrin, R. (2013). TV program detection in tweets. En *EuroITV '13: Proceedings of the 11th European conference on interactive TV and video* (pp. 45-53). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/2465958.2465960>
- Drew, J. (2020). A study of cybercrime victimisation and prevention: Exploring the use of online crime prevention behaviours and strategies. *Journal of Criminological Research, Policy and Practice*, 6(1), 17-33. <https://doi.org/10.1108/JCRPP-12-2019-0070>
- Drok, N., Hermans, L., & Kats, K. (2018). Decoding youth DNA: The relationship between social engagement and news interest, news media use and news preferences of Dutch millennials. *Journalism*, 19(5), 699-717. <https://doi.org/10.1177/1464884917703469>
- Esparza, J., Caporusso, N., & Walters, A. (2020, 4 de julio). Addressing human factors in the design of cyber hygiene self-assessment tools. En I. Corradini, E. Nardelli & T. Ahram (Eds.), *Advances in human factors in cybersecurity* (pp. 88-94). https://doi.org/10.1007/978-3-030-52581-1_12
- Fandakly, T., & Caporusso, N. (2020). Beyond passwords: Enforcing username security as the first line of defense. En I. Corradini, E. Nardelli & T. Ahram (Eds.), *Advances in human factors in cybersecurity* (pp. 48-58). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20488-4_5
- Faus, M., Alonso, F., Javadinejad, A., & Useche, S. (2022). Are social networks effective in promoting healthy behaviors? A systematic review of evaluations of public health campaigns broadcast on Twitter. *Front. Public Health*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.1045645>
- Fundación Gabo. (2020, 6 de noviembre). *Contar una historia con números: de las políticas públicas al enfoque de soluciones*. *Periodismo de soluciones*. <https://>

fundaciongabo.org/es/blog/periodismosoluciones/contar-una-historia-con- numeros-de-las-politicas-publicas-al-enfoque-de

- García-Juárez, P. (2016). *Riesgos informáticos enfocados en la banca* [Sesión de conferencia]. Conferencia del Centro de Estudios de Seguridad, Perú, Lima.
- Glasser, T., & Craft, S. (1998). Public journalism and the search for democratic ideals. En T. Liebes & J. Curran (Eds.), *Media, ritual and identity* (pp. 203-218). Routledge.
- Gómez-Marí, I., Sanz-Cervera, P., & Tárraga-Mínguez, R. (2021). Hoy es mi día: análisis del impacto de las campañas de sensibilización sobre diversidad funcional en prensa, Google y Twitter. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(15), 7789. <https://doi.org/10.3390/ijerph18157789>
- Grau, M., Íñiguez-Rueda, L., & Subirats, J. (2010). La perspectiva sociotécnica en el análisis de políticas públicas. *Psicología Política*, (41), 61-80. <https://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N41-4.pdf>
- Ha, L., Xu, Y., Yang, C., Wang, F., Yang, L., Abuljadail, M., Hu, X., Jiang, W., & Gabay, I. (2018). Decline in news content engagement or news medium engagement? A longitudinal analysis of news engagement since the rise of social and mobile media 2009-2012. *Journalism*, 19(5), 718-739. <https://doi.org/10.1177/1464884916667654>
- Hakak, S., Zada Khan, W., Imran, M., Choo, R., & Shoaib, M. (2020). Have you been a victim of COVID-19-related cyber incidents? Survey, taxonomy, and mitigation strategies. *IEEE Access*, 8, 124134-124144. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.3006172>
- Holt, T. (2023). Understanding the state of criminological scholarship on cybercrimes. *Computers in Human Behavior*, 139. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107493>
- Ibrahim, S. (2016). Social and contextual taxonomy of cybercrime: Socioeconomic theory of Nigerian cybercriminals. *International Journal of Law, Crime and Justice*, 47, 44-57. <https://doi.org/10.1016/j.ijlcj.2016.07.002>
- Ikbal, M., Rosidi, R., & Andayani, W. (2022). Critical dramaturgy approach: Research epistemology in the field of fraud action study. *Economic Alternatives*, 4, 788-808. <https://doi.org/10.37075/EA.2022.4.12>
- Imre, I., & Wenger, D. (2020). Where newsroom leaders see technology facilitating innovation in local TV news. *Electronic News*, 14(4), 151-167. <https://doi.org/10.1177/1931243120963705>
- Interpol. (2022, 10 de noviembre). *COVID-19 cyberthreats*. <https://www.interpol.int/en/Crimes/Cybercrime/COVID-19-cyberthreats>

- Jiang, X., Liu, L., Wu-Ouyang, B., Chen, L., & Lin, H. (2024). Which storytelling people prefer? Mapping news topic and news engagement in social media. *Computers in Human Behavior*, 158. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108248>
- Jurevičienė, A., Brilingaitė, A., & Bukauskas, L. (2021). Digital human in cybersecurity risk assessment. En D. D. Schmorow & C. M. Fidopiastis (Eds.), *Augmented Cognition* (pp. 418-432). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-78114-9_29
- Kaspar, K., & Fuchs, L. A. M. (2021). Who likes what kind of news? The relationship between characteristics of media consumers and news interest. *Sage Open*, 11(1), 1-12. <https://doi.org/10.1177/21582440211003089>
- Katz, E., Blumer, J. G., & Gurevitch, M. (1985). Usos y gratificaciones de la comunicación de masas. En M. Moragas (Ed.), *Sociología de la comunicación de masas* (Vol. 2, pp. 127-171). Gustavo Gili.
- Kemp, S., Buil-Gil, D., Moneva, A., Miró-Llinares, F., & Díaz-Castaño, N. (2021). Empty streets, busy internet: A time-series analysis of cybercrime and fraud trends during COVID-19. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 37(4), 480-501. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/10439862211027986>
- Kitsa, M., & Mudra, I. (2018). Social media tools for TV programmes promotion. *Communication Today*, 9(2), 56-72.
- Kshetri, N. (2013). Global Cybersecurity: Issues and Concerns. *Journal of Global Information Technology Management*, 16(4), 1-5. https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/N_Kshetri_Global_2013.pdf
- Lahera, E. (2004). *Política y políticas públicas*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org/entities/publication/e77dfbfc-ea99-4cdb-90cd-c8280b645b8a>
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.
- Li, P., Li, Q., & Du, S. (2024). Does digital literacy help residents avoid becoming victims of frauds? Empirical evidence based on a survey of residents in six provinces of east China. *International Review of Economics and Finance*, 91, 364-377. <https://doi.org/10.1016/j.iref.2024.01.056>
- Loggen, J., Moneva, A., & Leukfeldt, R. (2024). A systematic narrative review of pathways into, desistance from, and risk factors of financial-economic cyber-enabled crime. *Computer Law & Security Review*, 52, 105858. <https://doi.org/10.1016/j.clsr.2023.105858>

- López Gorostidi, J. (2020). La pluralidad de víctimas derivada de la elevada lesividad en los ciberdelitos: una respuesta penal proporcional. *Estudios de Deusto*, 68(1), 201-221. [http://www.doi.10.18543/ed-68\(1\)-2020pp201-221](http://www.doi.10.18543/ed-68(1)-2020pp201-221)
- López, A., Ventura, R., Prieto, M., & Salazar, R. (2023). Cybersecurity among university students from generation Z: A comparative study of the undergraduate programs in administration and public accounting in two Mexican universities. *TEM Journal*, 12(1), 503-511. <https://doi.org/10.18421/TEM121-60>
- Lough, K., & McIntyre, K. (2021). A systematic review of constructive and solutions journalism research. *Journalism*, 24(5), 1069-1088. <https://doi.org/10.1177/14648849211044559>
- Maennel, K., Mases, S., & Maennel, O. (2018). Cyber hygiene: The big picture. En N. Gruschka (Ed.), *Secure IT Systems* (pp. 291-305). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-03638-6_18
- Martynov, A., & Bundin, M. (2020). Policy & regulation against fake news: Case of Russia. En S.-J. Eom & J. Lee (Eds.), *Dg.o '20: The 21st Annual International Conference on Digital Government Research* (pp. 346-347). <https://doi.org/10.1145/3396956.3397866>
- Mayer Lux, L., & Calderón, G. (2020). El delito de fraude informático: concepto y delimitación. *Revista Chilena de Derecho y Tecnología*, 9(1), 151-184. <https://doi.org/10.5354/0719-2584.2020.57149>
- McIntyre, K. (2019). Solutions journalism: The effects of including solution information in news stories about social problems. *Journalism Practice*, 13(8), 1029-1033, <https://doi.org/10.1080/17512786.2019.1640632>
- Mendivil, J., Sanz, B., & Gutiérrez, M. (2022). Formación y concienciación en ciberseguridad basada en competencias: una revisión sistemática de literatura. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (63), 197-225. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8272071>
- Murray, C., & Stroud, N. J. (2019). *The keys to powerful solutions journalism*. The University of Texas at Austin, Center for Media Engagement. <https://mediaengagement.org/research/powerful-solutions-journalism/>
- Navarrete, J. (2024). Content validation of a satisfaction survey for a training activity for a company based on empirical comparison by expert judgment. En J. A. de Carvalho, J. Sousa, J. Coelho, F. García-Peñalvo & A. García-Holgado (Eds.), *Proceedings of TEEM 2023* (pp. 1168-1177). Springer Natura. https://doi.org/10.1007/978-981-97-1814-6_114

- Ngo, F. T., Agarwal, A., & Holman, K. (2024). Cyber hygiene and cyber victimization among limited English proficiency (LEP) internet users: A mixed-method study. *Victims & Offenders*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/15564886.2024.2329765>
- Nichols, S., Friedland, L., Rohas, H., & Cho, J. (2006). Examining the effects of public journalism on civil society from 1994 to 2002: Organizational factors, project features, story frames, and citizen engagement. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 83(1). <http://www.doi.org/10.1177/107769900608300106>
- Nuredini, A. (2014). Challenges in combating the cyber crime. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(19), 592-599. <http://dx.doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n19p592>
- Pew Research Center. (2023, 14 de septiembre). *Network news fact sheet*. <https://www.pewresearch.org/journalism/fact-sheet/network-news/>
- Pham, H. C., Ulhaq, I., Nguyen, M., & Nkhoma, M. (2021). An exploratory study of the effects of knowledge sharing methods on cyber security practice. *Australasian Journal of Information Systems*, 25. <https://doi.org/10.3127/ajis.v25i0.2177>
- Policía Nacional del Perú. (2022a). *Anuario estadístico PNP*. <https://www.policia.gob.pe/estadisticopnp/documentos/anuario-2022/anuario-estadistico-policial-2022.pdf>
- Policía Nacional del Perú. (2022b). *Boletín Estadístico Policial 2022 - II Trimestre. Sistema de denuncias policiales*. <https://www.policia.gob.pe/estadisticopnp/documentos/boletin-2022/II%20BOLETIN%202022%20DIRTIC%20PNP.pdf>
- Primo, F., Romanovsky, A., De Mello, R., García, A., & Missier, P. (2021). A customisable pipeline for the semi-automated discovery of online activists and social campaigns on Twitter. *World Wide Web*, 24, 1235-1271. <https://doi.org/10.1007/s11280-021-00887-2>
- Proofpoint. (2019). *2019 human factor: Today's cyber attacks target people – How to keep them safe*. <https://www.proofpoint.com/us/resources/webinars/human-factor-2019>
- Putnam, R. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65-78. <https://doi.org/10.1353/jod.1995.0002>
- Reuters Institute. (2024). *Digital news report 2024*. <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report/2024>
- Rodríguez, J. (2024). Impacto de la comunicación en Twitter en el movimiento ambientalista durante la COP15. *Revista de Comunicación*, 23(1), 485-505. <https://doi.org/10.26441/RC23.1-2024-3383>

- Rodríguez-Rodríguez, V., Pérez-Garinb, D., Recio-Saboya, P., & Rico-Gómez, A. (2020). Fraudes financieros, salud y calidad de vida: un estudio cualitativo. *Gaceta Sanitaria*, 34(3), 268-275. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2019.11.006>
- Rojas, H., Shah, D., & Friedland, L. A. (2011). A communicative approach to social capital. *Journal of Communication*, 61(4), 689-712. <http://www.doi.org/10.1111/j.1460-2466.2011.01571.x>
- Rosen, J. (1997). In quest of journalism. *Index on Censorship*, 26(3), 81-89. <https://doi.org/10.1177/030642209702600315>
- Sánchez Henríquez, J., Neira Cortes, P., & Severino González, P. (2022). Fraude: una mirada global a su desarrollo conceptual. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(99), 884-910. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.99.3>
- Sencan, I., & Soydal, I. (2023). Haber okuryazarlığı eğitimi alan öğrencilerin haber algısı. *Bilgi Dünyası*, 24(2), 1-31. <https://doi.org/10.15612/BD.2023.717>
- Silveira, P., & Gancho, S. (2021). University students engagement with fake news: the portuguese case. *Revista Observatório*, 15(1), 23-37. <http://dx.doi.org/10.15847/obsOBS15120211696>
- Solutions Journalism Network. (2024). *Responses to problems are newsworthy*. <https://www.solutionsjournalism.org/>
- Thier, K., & Namkoong, K. (2023). Identifying major components of solutions-oriented journalism: A review to guide future research. *Journalism Studies*, 24(12), 1557-1574. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2023.2230314>
- Unidad de Planificación y Estadística del Reniec. (2022). *Población electoral, año 2022*. Registro Nacional de Identificación y Estado Civil. <https://identidad.reniec.gob.pe/estadisticas>
- Valenzuela, S., & McCombs, M. (2019). The agenda-setting role of the news media. En D. W. Stocks, M. B. Salwen & K. C. Eichhorn (Eds.), *An integrated approach to communication theory and research* (3.ª ed., pp. 99-112). Routledge.
- Van de Weijer, S., Leukfeldt, R., & Monevaa, A. (2023). Cybercrime during the COVID-19 pandemic: Prevalence, nature and impact of cybercrime for citizens and SME owners in the Netherlands. *Computers & Security*, 139, 103693. <https://doi.org/10.1016/j.cose.2023.103693>
- Van Zeeland, I., & Pierson, J. (2024). Changing the whole game: effects of the COVID-19 pandemic's accelerated digitalization on Europa bank staff's data protection capabilities. *Financial Innovation*, 10(29). <https://doi.org/10.1186/s40854-023-00533-y>

- Vásquez-Herrero, J. (2021). Nuevas narrativas en los cibermedios: de la disrupción a consolidación de formatos y características. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 27(2), 685-696. <https://dx.doi.org/10.5209/esmp.70222>
- Vilks, A., Kipane, A., Kudeikina, I., Palkova, K., & Grasis, J. (2022). Criminological aspects of current syber security. *Law, State and Telecommunications Review*, 14(2), 94-108. <https://doi.org/10.26512/lstr.v14i2.41411>
- Vishwanath, A., Seng Neo, L., Goh, P., Lee, S., Khader, M., Ong, G., & Chin, J. (2020). Cyber hygiene: The concept, its measure, and its initial tests. *Decision Support Systems*, 128. <https://doi.org/10.1016/j.dss.2019.113160>
- Walth, B., Dahmen, N. S., & Thier, K. (2019). A new reporting approach for journalistic impact: Bringing together investigative reporting and solutions journalism. *Newspaper Research Journal*, 40(2), 177-189. <https://doi.org/10.1177/0739532919834989>
- Waqas, M., Hania, A., Yahya, F., & Malik, I. (2023). Enhancing cybersecurity: The crucial role of self-regulation, information processing, and financial knowledge in combating phishing attacks. *Sage Open*, 13(4). <https://doi.org/10.1177/21582440231217720>
- Wolcott, H. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Sage Publications.
- World Economic Forum. (2022). *The Global Risk Report* (17.^a ed.). https://www3.weforum.org/docs/WEF_The_Global_Risks_Report_2022.pdf
- Zhang, J., & Liu, F. (2024). Second screen synergy: Exploring the socio-economic impact of dual screen engagement in television consumption. *Journal of the Knowledge Economy*, 15, 20196-20228. <https://doi.org/10.1007/s13132-024-01945-6>
- Zimmermann, V., & Renaud, K. (2019). Moving from a "human-as-problem" to a "human-as-solution" cybersecurity mindset. *International Journal of Human-Computer Studies*, 131, 169-187. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2019.05.005>

