Alfabetización Mediática e Informacional en América Latina y el Caribe



CIESPAL
Cátedra Libertad de expresión y Sociedades del Conocimiento
unesco Cátedra

Cultura Digital y Tecnopolítica 4

Coordinadores
Silvia BACHER
Tomás DURÁN
Fernando OLIVEIRA PAULINO
Eliseo COLÓN
Gissela DÁVILA

Alfabetización Mediática e Informacional en América Latina y el Caribe: perspectivas críticas, experiencias de prácticas y políticas públicas y desafíos contemporáneos

Alfabetización Mediática e Informacional en América Latina y el Caribe:

perspectivas críticas, experiencias de prácticas y políticas públicas y desafíos contemporáneos.

Coordinadores

Silvia BACHER

Tomás DURÁN

Fernando OLIVEIRA PAULINO

Eliseo COLÓN ZAYAS

Gissela DÁVILA

CIESPAL

Cátedra Libertad de expresión y Sociedades del Conocimiento

unesco Cátedra

2026

Alfabetización Mediática e Informacional en América Latina y el Caribe: perspectivas críticas, experiencias de prácticas y políticas públicas y desafíos contemporáneos.

Coordinadores

Silvia BACHER
Tomás DURÁN
Fernando OLIVEIRA PAULINO
Eliseo COLÓN ZAYAS
Gissela DÁVILA

Colección Cultura Digital y Tecnopolítica No. 4

Cátedra Unesco Libertad de expresión y Sociedades del Conocimiento

ISBN: 978-9978-55-249-0

Edición General
Gissela Dávila Cobo
Diseño y diagramación
Diego S. Acevedo A.

CIESPAL
Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina
Av. Diego de Almagro N32-133 y Andrade Marín • Quito, Ecuador
Teléfonos: (593 2) 254 8011
www.ciespal.org
https://ediciones.ciespal.org/

Ediciones Ciespal, 2026

Los textos publicados son de exclusiva responsabilidad de sus autores.

Reconocimiento-SinObraDerivada
CC BY-ND

Esta licencia permite la redistribución, comercial y no comercial, siempre y cuando la obra no se modifique y se transmita en su totalidad, reconociendo su autoría.

Índice

Alfabetización Mediática e Informacional en América Latina y el Caribe: perspectivas críticas, experiencias de prácticas y políticas públicas y desafíos contemporáneos 9

Panorama de la investigación científica sobre Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) en América Latina (2015-2025) 13

Educación para los medios con perspectiva feminista: una propuesta pedagógica para el empoderamiento de las mujeres 31

Alfabetización mediatica, digital informacional y comunicacional (amdic) con mujeres de territorios marino-costeros: un análisis rizomático 55

De la Patagonia al mundo: Comodoro Rivadavia y su camino hacia una ciudadanía digital crítica en clave de alfabetización mediática e informacional (AMI / MIL) 81

¡El poder del mensaje no se mide en clics! Problematizando la medición en la radio universitaria 109

Mapeo y tendencias de la Alfabetización Mediática e Informacional en América Latina y el Caribe: actores, contextos y oportunidades 129

Introducción

Alfabetización Mediática e Informacional en América Latina y el Caribe: perspectivas críticas, experiencias de prácticas y políticas públicas y desafíos contemporáneos

Silvia BACHER (Argentina)
Tomás DURÁN (Colombia)
Fernando OLIVEIRA PAULINO (Brasil)
Eliseo COLÓN ZAYAS (Puerto Rico)
Gissela DÁVILA (Ecuador)

En las últimas décadas, la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) se ha consolidado como un campo estratégico para el fortalecimiento de la democracia, los Derechos Humanos y la participación ciudadana en América Latina y el Caribe. En un escenario marcado por profundas desigualdades sociales, transformaciones tecnológicas aceleradas y crecientes disputas por el sentido en los entornos digitales, la AMI se configura como un enfoque clave para promover el pensamiento crítico, la inclusión social y la justicia informacional.

Tal como señalan especialistas y organismos internacionales, la alfabetización mediática empodera a las personas como ciudadanos críticos, activos y responsables frente a la circulación de información. (Bacher, 2025; UNESCO, 2013).

La región latinoamericana cuenta con una trayectoria histórica acumulada de prácticas, experiencias y reflexiones que anteceden la institucionalización global contemporánea de la AMI.

Estas tradiciones dialogan con la educación popular, la comunicación comunitaria y las pedagogías críticas, consolidando marcos conceptuales propios y situados. Diversos estudios destacan que América Latina ha sido un espacio fértil para la construcción de enfoques críticos de educación mediática orientados a la ciudadanía y la democracia (Durán, 2016).

Este libro, intitulado Alfabetización Mediática e Informacional en América Latina y el Caribe: perspectivas críticas, experiencias de prácticas y políticas públicas y desafíos contemporáneos, reúne investigaciones y experiencias que dialogan con este acervo histórico y proponen nuevas perspectivas sobre los desafíos contemporáneos.

Los capítulos evidencian la diversidad de enfoques, metodologías y contextos que caracterizan la producción latinoamericana, reforzando la necesidad de sistematizar conocimientos, registrar prácticas y promover intercambios entre investigadores, educadores y comunidades (UNESCO, 2024; Paulino et al., 2024).

El primer capítulo, "Panorama de la investigación científica sobre Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) en América Latina (2015-2025)" de Nilovna Legaspi Coello y Claudia Cecilia Flores Pérez, presenta un panorama de la investigación científica reciente sobre AMI en América Latina, destacando la relevancia de estudios de sistematización y el acumulado histórico regional.

El segundo texto, "Educación para los medios con perspectiva feminista: una propuesta pedagógica para el empoderamiento de las mujeres" de Raquel Ramírez Salgado, integra la perspectiva feminista, enfatizando la articulación entre género, Derechos Humanos y educación mediática.

Por su parte, el tercer texto, "Alfabetización Mediática, Digital Informacional y Comunicacional (Amdic) con Mujeres de Territorios Marino-Costeros: Un Análisis Rizomático" de Verónica Yépez-Reyes

y Marianeli Torres Benavides, muestra experiencias territoriales con mujeres de comunidades marino-costeras, resaltando el potencial de la AMI para promover autonomía, participación y derechos.

El cuarto capítulo, "De la Patagonia al Mundo: Comodoro Rivadavia y su Camino Hacia una Ciudadanía Digital Crítica en Clave MIL" de los autores Sebastián Novomisky, Horacio Avendaño, Laura De La Torre y Lucas Graieb Cardarilli, aborda experiencias locales y políticas públicas orientadas a la ciudadanía digital crítica.

El quinto y último capítulo, "¡El poder del mensaje no se mide en clics! Problematizando la medición en la radio universitaria" de Paula Andrea Rendón Cardona, problematiza los indicadores de impacto en medios educativos y comunitarios, reivindicando la importancia de enfoques cualitativos y participativos.

En conjunto, los capítulos evidencian la vitalidad de la AMI en América Latina y el Caribe y la necesidad de fortalecer redes de cooperación, formación e investigación. Este libro destaca la urgencia de ampliar el registro, análisis e intercambio de experiencias, reforzando el papel de universidades, escuelas, docentes, familias, estudiantes y comunidades en la construcción de sociedades críticas, inclusivas y democráticas.

Panorama de la investigación científica sobre Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) en América Latina (2015-2025)

Nilovna Legaspi Coello
Universidad Autónoma de Zacatecas, México
Claudia Cecilia Flores Pérez
Universidad Autónoma de Zacatecas, México

Resumen
Se presentan los resultados de una investigación documental centrada en la identificación y análisis de literatura científica sobre la alfabetización mediática e informacional (AMI) abordada de forma articulada y de manera exclusiva en el contexto latinoamericano, entre 2015 y 2025. La búsqueda sistemática se llevó a cabo en cuatro bases de datos especializadas de acceso abierto, aplicando criterios de inclusión. De 165 documentos iniciales, sólo 10 cumplieron con los criterios específicos del estudio integral de ambas alfabetizaciones. La tipificación temática de estos estudios se agrupa en tres categorías: ámbito educativo y curricular; contextos específicos de aplicación; y, análisis conceptual y crítico de la AMI. El estudio evidencia la escasa producción científica de este tema, lo que subraya la urgente necesidad de más investigaciones integradoras en el campo.
Palabras clave: multialfabetización; AMI; latinoamérica; educación para los medios; educomunicación

Introducción

Hoy en día, la trascendencia de la comunicación de masas es tal, que sin ella no habría ningún tipo de entendimiento, ya que ésta se requiere en todos los ámbitos de la vida y es fundamental para el buen desempeño de las multitareas cotidianas, por lo que, debe emplearse siempre, en beneficio de la propia ciudadanía (Flores, 2019).

En este contexto, la masificación de los medios de comunicación ha generado desde su inicio, gran preocupación en la academia, debido a sus efectos, particularmente, desde la irrupción de la televisión. No sólo los contenidos, sino también la publicidad representa intereses económicos y políticos de gran envergadura, evidentes muchas de las veces, ocultos en otras tantas. Este potencial efecto manipulador condujo al desarrollo de lo que hoy se conoce como alfabetización mediática e informacional, con la intención de brindar herramientas a las personas que les permitan identificar, comprender, interpretar, crear y comunicar diferentes mensajes a través de diversos medios.

El origen de la alfabetización mediática e informacional (AMI) data de los años treinta del siglo XX, cuando comenzaron a realizarse propuestas metodológicas a la par del desarrollo de las teorías de comunicación, irremediablemente ligadas al desarrollo mismo de la masificación de los medios: "la prensa escrita y su capacidad para generar opinión, [...] los neonatos radio y cine, instrumentos de divulgación de gran alcance y considerable impacto emotivo que subsanaban los problemas de acceso a la información impuestos principalmente por la cultura letrada" (Alvarado, 2012, p. 102).

Más tarde, en los años setenta, surgió la "educación para la recepción" en América Latina, promovida por las iglesias bajo la inspiración de la Teología de la Liberación, con el objetivo de promover la concientización política, utilizando la pedagogía de Paulo Freire (Orozco Gómez, 1999). La "lectura crítica de los medios" apoyada en la semiótica fue uno de los orígenes, luego surgieron en diferentes países de la región la "recepción activa", la "educación para la recepción" y la

"educación de las audiencias". Todas coincidían en un propósito: dotar al individuo de herramientas, principalmente a los televidentes, para comprender los mensajes a partir de su contexto sociocultural, así como para ser más selectivos con el contenido mediático que consumían (Trejo, 2016), "siendo Paulo Freire, Mario Kaplún, Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto Castillo, los educomunicadores más destacados" (Barbas, 2012, p. 159).

En 1973, la UNESCO reconoció formalmente la educación en medios al ofrecer una definición inicial del concepto (Pérez, 2007), la cual sentó las bases para la posterior "Declaración de Grünwald" en 1982. Este documento resultó fundamental al integrar a los medios de comunicación como parte de la cultura contemporánea al tener la posibilidad de jugar un papel muy relevante en la formación de una ciudadanía crítica y participativa (UNESCO, 1982).

Bajo la premisa de que quienes desarrollan estas competencias participan de manera activa e informada en los procesos de toma de decisiones comunitarias, la UNESCO ha promovido ampliamente la alfabetización mediática e informacional a través de programas formales. Sin embargo son casi nulos los estudios empíricos que analizan la relación entre los niveles de estas alfabetizaciones y las conductas concretas de participación ciudadana (Legaspi, 2021).

Aunque de inicio, la alfabetización mediática y la alfabetización informacional son dos procesos diferentes, podrían confundirse. La alfabetización mediática se considera como una serie de competencias comunicativas, incluyendo la habilidad de acceder, analizar, evaluar y transmitir comunicación de formas diferentes, mientras que la alfabetización informacional se entiende como la habilidad de acceso, evaluación y uso de la información a partir de distintas fuentes (Buckingham, 2005; Durán, 2016; Ferrés & Piscitelli, 2018; Pinto et al., 2018).

Lee y So (2014) afirman que la alfabetización mediática ha sido definida de manera similar en diversas comunidades académicas. En Canadá, la describen como un proceso mediante el cual los individuos

desarrollan la capacidad de comprender críticamente las técnicas, así como los impactos de los mensajes mediáticos; en Reino Unido, señalan que se entiende como la habilidad de acceder, comprender y crear comunicación en distintos contextos. Asimismo, Ferrés y Piscitelli, destacan que en España la alfabetización mediática implica el "dominio de conocimientos, destrezas y actitudes relacionados con seis dimensiones básicas (...) [que] tienen que ver (...) con el ámbito de participación como personas que reciben mensajes e interaccionan con ellos (ámbito del análisis) y como personas que producen mensajes (ámbito de la expresión)" (2012, p.79).

Por otra parte, también Lee y So (2014) sostienen que la alfabetización informacional ha sido conceptualizada desde distintas perspectivas, aunque convergen en sus propósitos esenciales. En la Universidad de Calgary, indican, se entiende como la capacidad de reconocer cuándo se necesita información, y cómo acceder a ella, evaluarla críticamente, sintetizarla y comunicarla de forma eficaz. Asimismo, citando el trabajo de Catts y Lau (2008), estos autores afirman que esta alfabetización se manifiesta en una serie de habilidades clave: identificar las propias necesidades informativas; localizar y evaluar la calidad de los datos; almacenar y recuperar información pertinente; utilizarla de manera ética y efectiva; y aplicarla a la generación y transmisión de conocimiento.

Resulta difícil clasificar ambos tipos de alfabetización, debido a que las tecnologías digitales han difuminado sus límites, pero ambas disciplinas son complementarias, sin embargo, con frecuencia se confunden. La alfabetización mediática se desempeña de forma preponderante en relación a la comunicación y sus medios, mientras que la alfabetización informacional se enfoca al área de la biblioteconomía y la tecnología. Muchos de sus objetivos muestran coincidencias, pero en ningún momento una será subcategoría de la otra. Sin embargo, ambas alfabetizaciones comparten una finalidad común: desarrollar en los individuos las competencias para "acceder, comprender, utilizar y producir mensajes" tanto en el ámbito mediático

como en el informativo (Lee & So, 2014). A partir de esta convergencia, la UNESCO (1982) ha propuesto su integración como dimensiones complementarias, promoviéndolas de manera conjunta.

A la vuelta de más de cincuenta años de su planteamiento, existe literatura académica vasta en algunos países de Europa y América del Norte, sin embargo, como observa Garro Rojas (2020), en América Latina estos estudios aún son incipientes y muestran una menor densidad tanto en términos de producción bibliográfica como de discusión científica, ya que se trata de un campo de estudio aún en construcción, por lo que resulta fundamental y pertinente examinar el panorama investigativo de la AMI en América Latina. Esto no solo ayudará a identificar los temas que más se abordan y las metodologías predominantes, sino que también resulta fundamental detectar áreas con poca o ninguna investigación.

Luego se encuentra la tesis doctoral de Durán Becerra (2016) que analiza los desafíos que enfrentan once sistemas educativos latinoamericanos con la incorporación de TIC y servicios digitales. Señala limitaciones estructurales como la falta de capacitación, ausencia de mecanismos de evaluación AMI y escasa infraestructura, todo ello atribuido a vacíos en políticas públicas y al débil impacto de las acciones de la sociedad civil.

Finalmente, Garro Rojas (2020) revisa 26 artículos, exclusivamente de la alfabetización mediática, publicados entre 2011 y 2016. Destaca la marginalidad de la alfabetización mediática en la agenda académica. Entre sus hallazgos, sobresale el enfoque en la comprensión de contenidos, uso de tecnologías y análisis de condiciones institucionales. Estos estudios revelan una visión fragmentada y poco articulada del desarrollo de la AMI en la región, lo que subraya la necesidad de una mayor sistematización y fortalecimiento de políticas educativas.

Para ello, la presente investigación retoma la línea propuesta por este último trabajo, ampliando el objeto de análisis al considerar, en el periodo 2015-2025, documentos que abordan de manera integrada ambas alfabetizaciones.

Implicaciones epistemológicas de la AMI en el contexto latinoamericano

La conceptualización de la AMI tiene implicaciones epistemológicas y metodológicas en su abordaje (Trejo, 2017). Tal como lo han señalado autores como Martín Barbero, Gabriel Kaplún o Paulo Freire, las categorías conceptuales no son neutrales (Cruz, 2020; Kaplún, 2002; Moura, 2009). Cabe destacar que en América Latina existe una rica tradición de pensamiento en torno a la educomunicación, la educación para los medios y la comunicación popular, que comenzó su desarrollo desde los años setenta y ochenta, por intelectuales, educadores y comunicadores, con fuerte compromiso con la transformación social.

Estos enfoques latinoamericanos no solo anticiparon diversos objetivos de la AMI, sino que también ofrecen marcos teóricos profundamente relacionados con las realidades sociopolíticas de esta región. Es por ello que la AMI, tal como se ha conceptualizado desde los países desarrollados, no puede ser asumida de forma acrítica, sino que deben considerarse tanto los antecedentes históricos como los epistemológicos que la preceden.

Por lo anterior, la revisión exclusiva de trabajos en la categoría "Alfabetización Mediática e Informacional" es necesaria ante su creciente simplificación: se ha convertido en sinónimo del uso instrumental de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC); "en vez de competencias culturales se está haciendo referencia a las habilidades operativas y en vez de educación se está hablando de adiestramiento" (Narváez, 2021, p. 2).

Metodología

La metodología de esta investigación documental se centró en una búsqueda sistemática de literatura científica sobre la AMI, realizada en cualquier país de América Latina, publicada entre 2015 y 2025. No

se utilizaron otros sinónimos por el interés de revisar el tratamiento exclusivo de esta categoría.

La búsqueda se llevó a cabo en cuatro bases de datos especializadas latinoamericanas, por ser de acceso gratuito: SciELO, Redalyc, Latindex y Biblat, entre el 10 y 18 de junio de 2025. Se establecieron criterios de inclusión para seleccionar únicamente artículos publicados en español o portugués, que incluyeran la frase exacta «alfabetización mediática e informacional», y que su contexto fuera el latinoamericano. Por otra parte, se aplicaron criterios de exclusión para descartar tesis, ponencias no revisadas o artículos meramente reflexivos.

Durante la búsqueda exploratoria inicial, se identificaron 165 documentos a partir de los filtros aplicados en las bases de datos seleccionadas. Posteriormente, se realizó un segundo filtrado mediante la revisión exclusiva de títulos, resúmenes y palabras clave, reduciendo el conjunto a 60 artículos, de los cuales 7 eran duplicados. Los 53 documentos únicos restantes fueron descargados y sometidos a un tercer proceso de selección, orientado a verificar que el objeto de estudio se centrara específicamente en la AMI. Tras aplicar los criterios de inclusión y exclusión establecidos, únicamente 10 artículos fueron considerados pertinentes para el análisis final.

Resultados

Del conjunto de 53 artículos, resultado del primer filtro de búsqueda, 33 se centran exclusivamente en la alfabetización mediática, 8 en la informacional, 2 en la digital, y tan solo 10 abordan de manera articulada la alfabetización mediática e informacional.

De los diez trabajos localizados, en cuanto a su distribución por fuente, cinco trabajos están indexados en SciELO, tres en Redalyc, uno en Latindex y otro más en Biblat, Geográficamente, los artículos provienen de cinco países: Cuba (4), Uruguay (2), Colombia (2), Argentina (1) y México (1). Respecto a la temporalidad, los textos fueron

publicados entre 2019 y 2025, siendo 2022 el único año que concentró una mayor actividad con cuatro publicaciones, mientras que el resto de los años registra solo una publicación anual.

Para efectos del análisis cualitativo, las diez investigaciones sobre AMI se clasificaron de la siguiente manera: (1) ámbito educativo y curricular; (2) contextos específicos de estudio; y, (3) concepto, evolución y análisis crítico de la AMI.

1. Ámbito educativo y curricular

Este eje agrupa cinco investigaciones centradas en cómo la AMI debería integrarse en los sistemas educativos, desde la educación básica hasta la universitaria.

Izquierdo Cuéllar, Del Río López y Silva Alés (2020), proponen un programa de alfabetización mediática e informacional (AMI) dirigido a estudiantes universitarios, con el fin de formar competencias críticas, éticas y técnicas en el manejo de la información y los medios. En su artículo "Programa de Alfabetización Mediática e Informacional para estudiantes de pregrado de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana", emplearon una metodología de tipo mixto, que incluye una revisión documental sobre referentes teóricos y diferentes modelos internacionales de AMI, así como la aplicación de encuestas diagnósticas a 350 estudiantes de tres carreras (Comunicación Social, Ciencias de la Información y Periodismo), elegidos por muestreo no probabilístico y por conveniencia. Los resultados permitieron diseñar un programa estructurado en ocho módulos formativos centrados en necesidades de información, fuentes, búsqueda, procesamiento, uso ético y comunicación digital, incluyendo el reconocimiento de noticias falsas. Dicho programa busca la promoción de una cultura informacional integral, adaptada al contexto cubano, que refuerce la formación de ciudadanos activos, críticos y participativos en el entorno mediático contemporáneo.

Por otra parte, Manso Rodríguez (2022), publicó "Gamificación en bibliotecas para la alfabetización mediática e informacional, tendencias, buenas prácticas y recomendaciones", análisis documental basado en 49 fuentes académicas donde ubicó tendencias y buenas prácticas en la implementación de estrategias de gamificación en programas de AMI dentro de bibliotecas. Empleó una metodología descriptiva con revisión sistemática de literatura indexada entre 2011 y 2021, en bases como *Scopus* y *Web of Science*. Como resultado de este trabajo, se identificaron beneficios significativos del enfoque lúdico, tales como mayor motivación, desarrollo de habilidades críticas, compromiso del usuario y aprendizaje colaborativo. El estudio también ofrece recomendaciones específicas para el diseño e implementación de dinámicas de juego en bibliotecas, subrayando la necesidad de la integración entre modelos de AMI, estrategias de aprendizaje, así como el trabajo conjunto entre personal bibliotecario, docentes y personas usuarias para lograr resultados significativos en la formación informacional.

Amador Baquiro (2023) en el trabajo "Memoria del pasado reciente en la escuela: una perspectiva desde las alfabetizaciones múltiples" reflexiona acerca de la pedagogía de la memoria del pasado reciente, en contextos escolares particularmente de Colombia, y propone su articulación con el enfoque de las alfabetizaciones múltiples. El objeto de estudio se centra en cómo estas alfabetizaciones (informacional, digital y mediática) pueden contribuir a la formación de subjetividades políticas y a la comprensión crítica de hechos de violencia sociopolítica. La metodología se basa en un enfoque cualitativo de tipo reflexivo, sustentado en revisión teórica, análisis curricular y propuestas de estrategias educativas desarrolladas en proyectos escolares. Como resultado, el autor expone múltiples herramientas pedagógicas como el análisis de contenido textual, interpretación de imágenes, manejo de bases de datos sobre el conflicto armado, recepción crítica de medios, y producción de textos multimodales, que permiten contextualizar la enseñanza del pasado reciente, fortalecer el pensamiento crítico y

promover nuevas formas de ciudadanía comprometida con la justicia social.

Otro trabajo que aborda una propuesta de orden curricular, es el de Salles Cabrera y Quintana Salles (2024), en la publicación "Estrategia Curricular de Alfabetización Mediática e Informacional para estudiantes de la carrera de Educación Primaria", investigación que adopta un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo), empleando el análisis documental y la aplicación de una encuesta a 46 estudiantes, así como la revisión de productos académicos. Los resultados revelaron una deficiente preparación mediática en el estudiantado, identificando la ausencia de asignaturas y tareas específicas que fomenten competencias clave para el uso crítico y ético de la información. Como respuesta, se diseña una estrategia curricular articulada en dimensiones formativa, extensionista e investigativa, que promueve el desarrollo de habilidades de búsqueda, análisis, evaluación y producción de contenidos, con el objetivo de formar docentes capaces de desenvolverse en un entorno digital.

La última investigación de esta categoría es la de Rojas-Estrada y Sánchez-Vilela (2025), denominada "La integración de la alfabetización mediática e informacional en el currículum de Uruguay: conceptualización y presencia en la educación básica integrada", donde se realiza un análisis de la integración de la AMI en los documentos curriculares de la Educación Básica Integrada de Uruguay, enfocándose en su conceptualización y la presencia de objetivos relacionados. Mediante un análisis de contenido de cinco textos oficiales, se identificaron dos dimensiones: la mención explícita y definición del concepto AMI, y la distribución de 181 objetivos de aprendizaje asociados a ocho dimensiones de la competencia mediática (como uso tecnológico, gestión de información, comprensión crítica y participación digital). Aunque la AMI se incluye formalmente en el plan de estudios desde 2023, las autoras concluyen que su conceptualización es ambigua y dispersa en la documentación curricular, lo cual puede dificultar su aplicación efectiva. Aun así, destacan avances relevantes

en cuanto a su transversalidad y progresión a lo largo de los ciclos educativos, subrayando la oportunidad que representa para fomentar ciudadanía crítica en el contexto digital latinoamericano.

2. Contextos específicos de estudio

Esta categoría agrupa dos estudios que describen la AMI en poblaciones o situaciones particulares.

El primero es el artículo "Alfabetización mediática e informativa de personas mayores en Chile: orientaciones basadas en sus necesidades e intereses cotidianos en contexto de COVID-19", donde Arellano-Rojas, Calisto-Breiding, Brignardello-Burgos y Peña-Pallauta (2022), analizan intereses y necesidades informativas de personas mayores en Chile durante la pandemia, con el fin de generar orientaciones que mejoren los programas de AMI. La metodología utilizada fue de tipo cualitativo - descriptivo, con enfoque fenomenológico mediante entrevistas semiestructuradas a cuatro personas entre 60 y 79 años. Los resultados indican que este grupo realiza actividades digitales con fines comunicativos, recreativos y educativos, pero enfrenta desafíos frente a la desinformación y la dificultad para validar contenidos, lo que subraya la necesidad de programas que desarrollen competencias críticas y promuevan su autonomía digital.

En el segundo trabajo, denominado "Alfabetización mediática e informacional y formación docente en países en desarrollo: el caso de Perú", publicado por Turpo Gebera, Aguaded Gómez y Barros Bastidas (2022), también se realiza una revisión sistemática de literatura de dieciocho tesis universitarias peruanas recuperadas del repositorio RENATI. Ahí se examina el estado del conocimiento sobre la AMI en la formación del profesorado. Los resultados revelan que las investigaciones suelen abordar la alfabetización informacional y mediática de forma separada, sin una integración conceptual clara de ella; además, predominan los estudios en programas de posgrado, en universidades privadas y capitalinas, lo que evidencia

un desequilibrio geográfico e institucional. Los autores concluyen que, aunque la producción científica sobre el tema está en aumento, su enfoque fragmentado y desigual refleja la necesidad de una reforma curricular integral que promueva una formación docente crítica, ética y empoderada frente a los desafíos informacionales y mediáticos contemporáneos.

3. Concepto, evolución y análisis crítico de la AMI

Esta sección incluye tres trabajos de naturaleza teórica que exploran el concepto de AMI, su desarrollo o su relación con fenómenos sociopolíticos y tecnológicos.

Riva Casas (2019), en su artículo "La alfabetización mediática e informacional en la era del capitalismo de vigilancia" analiza las amenazas que el nuevo espacio público virtual plantea para la democracia, a partir de la perspectiva del "capitalismo de vigilancia", y propone una respuesta educativa centrada en la AMI. A través de un enfoque ensayístico con revisión de literatura y análisis crítico, el autor argumenta que la estructura opaca del entorno digital -caracterizada por la extracción de datos personales, la segmentación del espacio público y la manipulación algorítmica- ha transformado las condiciones del ejercicio de la ciudadanía. Como resultado, se propone incorporar la AMI como componente fundamental de la educación cívica contemporánea, ofreciendo a la ciudadanía herramientas críticas para navegar en un entorno digital fragmentado, y así desarrollar capacidad de deliberación democrática frente a la desinformación, la vigilancia y las asimetrías de poder emergentes.

Por su parte, Corona Rodríguez (2021) presenta su estudio "La importancia de la Alfabetización Mediática Informacional en el contexto pandémico: propuesta de actualización y nuevas preguntas", donde se analiza la relevancia de la AMI durante la pandemia por COVID-19, proponiendo una actualización conceptual mediante los alfabetismos transmediales y planteando nuevas preguntas para el

campo educativo. La metodología se basa en una revisión teórica de la AMI, análisis histórico y comparativo internacional, y una propuesta epistemológica centrada en la cultura digital. Como resultado, se concluye que la pandemia intensificó desafíos relacionados con la desinformación, la digitalización educativa y la necesidad de nuevos modelos de enseñanza, donde se destaca la urgencia de formar ciudadanos críticos y competentes frente al entorno mediático actual.

Finalmente, Sánchez-Obando y Duque-Méndez (2022) publicaron "Alfabetización Mediática Informacional y Digital: evolución del concepto y perspectivas encontradas", investigación realizada mediante una revisión sistemática de la literatura para identificar perspectivas conceptuales relevantes. La metodología consistió en un análisis bibliométrico y de redes aplicado a 370 artículos publicados entre 2001 y 2019, recuperados de *Web of Science* y *Scopus*, y procesados con el algoritmo *Tree of Science* para identificar las publicaciones clave (raíces, tronco y hojas del árbol de conocimiento). Los resultados permitieron identificar tres perspectivas predominantes: el uso de AMID en el sector salud; su rol en la validación de noticias y combate de la desinformación; y su conceptualización y aplicación como herramienta crítica para filtrar información en entornos digitales. Los autores concluyen que, aunque el concepto de AMID es relativamente reciente, su desarrollo ha avanzado gracias a la literatura académica, y que su integración efectiva en diversos contextos requiere de estrategias pedagógicas que fortalezcan el pensamiento crítico ante los desafíos de la era digital.

Conclusiones

La presente revisión sistemática de la literatura sobre Alfabetización Mediática e Informacional en América Latina para el periodo 2015-2025 revela un panorama de producción académica notablemente limitado y con un enfoque temático muy específico. El hallazgo más contundente

es la marcada escasez de trabajos que aborden la AMI de manera integrada en 4 de las principales bases de datos de acceso abierto de la región, como SciELO, Redalyc, Latindex y Biblat. Resulta preocupante que, en una década caracterizada por la creciente desinformación y digitalización de la vida, solo se hayan localizado diez estudios. Esta cifra no solo subraya una baja producción científica, sino también una posible falta de visibilidad del conocimiento generado en América Latina.

El análisis de esta muestra evidencia que la principal preocupación de quienes investigan se orienta de manera predominante al ámbito educativo. La mitad de los estudios se centran en la necesidad de actualizar las currículas académicas y en proponer estrategias para la inserción de la AMI en los distintos niveles de enseñanza formal. Si bien este enfoque en la reforma curricular es fundamental, así como necesario y urgente, también se observa que la agenda investigativa deja al margen un vasto campo de discusiones críticas que son indispensables para el desarrollo integral de la AMI en la región.

Aún quedan fuera del debate académico cuestiones de suma relevancia como el diseño y validación de indicadores para medir el impacto real de estas intervenciones; el análisis profundo de sus efectos en el ejercicio de una ciudadanía participativa; los complejos desafíos que implican la formulación e implementación de políticas públicas en la materia; y, de manera determinante, el desarrollo de perspectivas teóricas y modelos de aplicación propios, que respondan a las particularidades del contexto sociopolítico latinoamericano y a sus condiciones históricas de subdesarrollo. También queda pendiente el análisis de producción bibliográfica desde el empleo de otras perspectivas latinoamericanas que también han contribuido a la comprensión de la relación entre medios, información y sociedad, así como su comparación con otras categorías como la de la AMI.

Por lo tanto, se concluye que, para que la Alfabetización Mediática e Informacional se consolide como una herramienta de fortalecimiento social en Latinoamérica, la academia regional tiene

el reto de aventurarse a explorar las dimensiones políticas, sociales y epistemológicas aún desatendidas, generando conocimiento que no solo nutra las aulas, sino que también aporte a la política pública y contribuya al tejido democrático.

Referencias bibliográficas

Alvarado, M. (2012). Lectura crítica de medios: una propuesta metodológica. *Comunicar*, *20*(39), 101–108. https://doi.org/10.3916/c39-2012-02-10

Amador, J. (2023). Memoria del pasado reciente en la escuela: una perspectiva desde las alfabetizaciones múltiples. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, *14*, 318–344. https://doi.org/https://doi.org/10.21501/22161201.3968

Arellano, P., Calisto, C., Brignardello, S. & Peña, P. (2022). Alfabetización mediática e informativa de personas mayores en Chile: orientaciones basadas en sus necesidades e intereses cotidianos en contexto de COVID-19. *Palabra Clave (La Plata)*, *11*(2), 1–14. https://doi.org/https://doi.org/10.24215/18539912e154

Barbas, Á. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, *14*, 157–175.

Buckingham, D. (2005). *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Paidós Ibérica. https://books.google.com.mx/books?id=5-1Yqw3xrEUC

Corona, J. (2021). La importancia de la Alfabetización Mediática Informacional en el contexto pandémico: propuesta de actualización y nuevas preguntas. *Dialogos Sobre Educación, Temas Actuales En Investigación Educativa*, *12*(22), 1-13. https://doi.org/https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.979

Cruz, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, *24*(78), 197–206. https://www.redalyc.org/journal/356/35663284002/html/#:~:text=En él también se trata,decir%2C aprendemos todos de todos.

Durán, (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). Universidad Autónoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/record/173980

Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Revista Comunicar*, *XIX*(38), 75–82. https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08

Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2018). La competencia mediática: propuesta articulada en dimensiones e indicadores. En C. F. Cobo, C. G. Calera, & C. C. Trujillo (Eds.), *Educación mediática en España* (Primera, pp. 131–142). Editorial Universitas, S.A.

Flores, C. (2019). *La comunicación social en México y la lucha fallida por la transparencia: del imperio azteca a la Ley Chayote.* Universidad Autónoma de Zacatecas.

Garro, L. (2020). Alfabetización mediática en América Latina. Revisión de literatura: temas y experiencias. *Revista Educación*, *44(1)*, 1-12. https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37708

Izquierdo, Y., Del Río , Y. & Silva, N. (2020). Programa de Alfabetización Mediática e Informacional para estudiantes de pregrado de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana Media. *Alcance Revista Cubana de Información y Comunicación*, *9*(24), 200–219. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2411-99702020000300200

Kaplún, M. (2002). Un pedagogía de la comunicación. En J. Suárez Rodés & J. R. Vidal Valdés (Eds.), *Sustainability (Switzerland)* (2nd ed., Vol. 11, Issue 1). Editorial Caminos. https://perio.unlp.edu.ar/catedras/comyeduc2/wp-content/uploads/sites/197/2021/05/kaplun-el_comunicador_popular_0.pdf

Lee, A. & So, C. (2014). Alfabetización mediática y alfabetización informacional : similitudes y diferencias. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, *XXI*(42), 137–146. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-13

Legaspi, N. (2021). *Alfabetización mediática e informacional como potenciadora de conductas ecológicas, solidarias y de covivencia básica en docentes universitarios* (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Coahuila.

Manso, R. (2022). Gamificación en bibliotecas para la alfabetización mediática e informacional, tendencias, buenas prácticas y recomendaciones. *Bibliotecas. Anales de Investigacion*, *18*(3). http://revistas.bnjm.sld.cu/index.php/BAI/article/view/467

Moura, M. (2009, September). Jesús Martín-Barbero: Las formas mestizas de los medios. *Pesquisa Fapeps*, 10–15. https://revistapesquisa.fapesp.br/es/las-formas-mestizas-de-los-medios/#:~:text=El sujeto de la comunicación,en realidad produje y propuse.

Narváez, A. (2021). Educomunicación y alfabetización mediática: ¿tecnología o cultura? ¿adiestramiento o educación? *Pedagogía y Saberes*, *55*, 155–174. https://doi.org/https://doi.org/10.17227/pys.num55-12245

Orozco, G. (1999). Educación para la Recepción y valores democráticos en América Latina. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, *13*, 23–27.

Pérez, M (2007). Declaración de UNESCO en Grünwald. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, *XV*(28), 122–125.

Pinto, M., Cordón, A., & Gómez, R. (2018). La producción científica sobre Information Literacy(1977-2007): análisis terminológico, conceptual y estadístico. En *La educación mediática en España: artículos seleccionados* (pp. 67–93). Universitas Editorial.

Riva, A. (2019). La alfabetización mediática e informacional en la era del capitalismo de vigilancia. *Cuadernos Del CLAEH*, *38*(110), 323–344. https://doi.org/10.29192/claeh.38.2.15

Rojas, E. & Sánchez, R. (2025). La integración de la alfabetización mediática e informacional en el currículum de Uruguay: conceptualización y presencia en la educación básica integrada. *Dixit*, *39*(e4219), 1–14. https://doi.org/10.22235/d.v39.4219

Sallés, L., & Quintana, A. (2024). Estrategia curricular de Alfabetización Mediática e Informacional para estudiantes de la carrera de Educación Primaria. *Varona, Revista Científico-Metodológica*, *79*, 1–19. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382024000100024

Sánchez, J. & Duque, N. (2022). Alfabetización Mediática Informacional y Digital: evolución del concepto y perspectivas encontradas. *Revista Colombiana de Educación*, *86*, 211–232. https://doi.org/https://doi.org/10.17227/rce.num86-12524

Trejo, J. (2016). *La otra enseñanza. Alfabetización mediática e informacional en América Latina y el Caribe*. TV UNAM y SPR.

Trejo, J. (2017). Apuntes sobre la incorporación del término alfabetización mediática y digital en América Latina. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, *51*, 227–241. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36853361016

Turpo, O., Aguaded, I. & Barros, C. (2022). Alfabetización mediática e informacional y formación docente en países en desarrollo: el caso de Perú. *Revista Universidad y Sociedad*, *14*(2), 321–327. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202022000200321&script=sci_arttext

UNESCO. (1982). *Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación*. http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_S.PDF

Educación para los medios con perspectiva feminista: una propuesta pedagógica para el empoderamiento de las mujeres

Raquel Ramírez Salgado
Universidad de Artes y Ciencias de Chiapas (UNICACH), México

Resumen

La presente propuesta pedagógica sobre educación para los medios deriva de la tesis doctoral de la autora, "El empoderamiento de las mujeres mediante la educación para los medios con perspectiva de género feminista", en la cual se hace un recorrido por la genealogía latinoamericana sobre el tema, poniendo énfasis en la necesidad de crear propuestas de deducación para los medios con perspectiva feminista para promover el empoderamiento de las mujeres y las niñas. Finalmente, el texto concluye con algunas reflexiones conceptuales y metodológicas luego de la realización del trabajo de campo.

Palabras clave: alfabetización mediática; feminismo; educación.

Introducción. Alfabetización mediática en América Latina

A lo largo del siglo XX, la alfabetización mediática ha sido nombrado de diferentes maneras, como indica Ignacio Aguaded López (1995, p. 23): Educación en Medios de Comunicación, Educación para los Medios, Educación en materia de Comunicación, Educación para el uso de los Medios de Comunicación, Educación para la Comunicación, Lectura Crítica de la Comunicación, Educación para la Recepción Activa/Crítica, Lectura Dinámica de Signos, Pedagogía de la Imagen, Pedagogía de los Audiovisuales, Educomunicación, Educación para la Alfabetización Audiovisual, Educación de la Percepción, Pedagogía de los Medios y Educación para la Televisión.

Así mismo, al hablar de las aportaciones sobre educación para la comunicación en América Latina, no puede soslayarse el trabajo de Mercedes Charles y Guillermo Orozco (2005) en México, quienes se refieren a la educación para la comunicación como una corriente propositiva que incluye tanto planteamientos teóricos como experiencias concretas, que ha sido denominada de múltiples maneras: alfabetización para los medios, educación para los medios, recepción crítica, lectura crítica, recepción activa o recepción participativa. Estas denominaciones implican diversos supuestos teóricos, objetivos y metodologías, de aquí que sus posibilidades e implicaciones presenten variaciones.

Estos investigadores llaman a dichas propuestas *educación para la recepción* (ER) y lo definen como "la preocupación por hacer que los sujetos receptores, individuales y colectivos, tomen distancia de los medios de comunicación y sus mensajes, que les permita ser más reflexivos, críticos y, por tanto, independientes y creativos; esto es, que les permita reconocer y asumir su papel activo en el proceso de la comunicación" (Charles y Orozco, 2005, p. 23). Para fines de esta propuesta, se optó por la denominación "educación para los medios" (EPM), ya que la educación es un proceso más integral y presente a lo largo de la vida.

La gran aportación de América Latina en materia de EPM es que le otorgó un cariz político y emancipatorio. Y es que al ser la región con mayor desigualdad en el mundo y una de las que presenta mayor concentración mediática[1] (UNESCO, 2014), las preocupaciones se ubican en construir ejercicios pragmáticos de liberación. Es importante señalar que, debido a la falta de diálogo con el Estado, buena parte de los proyectos de EPM en América Latina se realizan desde espacios alternativos o de resistencia, y tal vez no contamos con una sistematización proporcional a la cantidad de propuestas. Así mismo, es presumible que se desdibuje la especificidad de derechos e intereses estratégicos, lo cual lleva a la necesidad de recuperar y crear propuestas de EPM que promuevan los derechos humanos de las mujeres y las niñas

Educación para los medios y el empoderamiento de las mujeres y las niñas

Divina Frau-Meigs (2011, p. 342) señala que la EPM y el paradigma de los derechos humanos pueden estar unidos en un proceso de reforzamiento mutuo. Las herramientas y el pensamiento crítico desarrollado por la EPM puede ser una manera de formar a una ciudadanía libre e informada, así mismo, dentro de la EPM debe estar contemplada la educación en derechos humanos. Además, la EPM puede transversalizarse con derechos humanos de grupos sociales específicos: "Las mujeres pueden usar los tratados y declaraciones internacionales creadas por las Naciones Unidas que exijan a los Estados miembros tomar medidas, como la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (1979, CEDAW, por sus siglas en inglés), o la Plataforma de Acción de Beijing (1995)" (Frau-Meigs, 2011, p. 108).

1 La concentración mediática o cocentración en la propiedad de medios implica que los medios comerciales están en manos de pocos concesionarios, lo cual general uniformidad (hegemónica) en los contenidos y agendas de información, poniendo en riesgo la diversidad, la libertad de expresión y la democracia (UNESCO, 2014, p. 12).

¿Existen propuestas de EPM que incorporen la perspectiva feminista y la promoción de los derechos humanos de las mujeres y las niñas? ¿De qué forma? Dos investigadoras emblemáticas en América Latina desarrollaron propuestas al respecto: Olga Bustos Romero y Rosa María Alfaro.

A fines de los años ochenta, Olga Bustos comenzó a realizar estudios sobre la representación de estereotipos de género en los contenidos mediáticos, así como la forma en la que las audiencias los reciben. Bustos fue pionera en México en la revisión crítica de los contenidos mediáticos desde la perspectiva de género; inició analizando telenovelas y posteriormente se centró en la influencia de la publicidad sexista en la aparición de trastornos alimentarios en adolescentes.

El 2011 Bustos inició con la investigación llamada "Género, publicidad e imagen corporal. La formación de audiencias críticas en la prevención de trastornos alimentarios", la cual tenía por objetivo "indagar la influencia de los medios de comunicación en el grado de satisfacción o insatisfacción con la imagen corporal, así como su incidencia en los trastornos alimentarios (Bustos, 2011). Bustos reflexiona que, si los medios de comunicación promueven el culto por la delgadez, estos se convierten en un factor de riesgo de salud, en especial de las mujeres, contribuyendo a casos de trastornos de la conducta alimentaria (TCA), principalmente de anorexia y bulimia. Por eso, se requiere promover la formación (con perspectiva de género feminista) de audiencias críticas. Desafortunadamente, la maestra Olga Bustos falleció en 2013 y no alcanzó a crear una propuesta pedagógica.

En 2006 se puso en marcha el "Convenio para el empoderamiento de las mujeres en Perú y Bolivia", proyecto encabezado por las organizaciones "Solidaridad Internacional" y "Calandria", esta última fundada por la doctora Rosa María Alfaro. El apoyo estaba dirigido a mujeres mayores de 16 años que presentaran mayor vulneración de derechos, como las migrantes, las víctimas de violencia de género, y aquellas con escasa formación académica. La metodología empleada

era el de la participación colectiva, traducida en procesos creativos apoyados por diversas herramientas: teatrales, audiovisuales, de fotografía social, radios comunitarias locales, etcétera. Las mujeres participantes capturaron y compartieron sus experiencias de empoderamiento a través de diversos productos comunicativos[2]. Principalmente, el trabajo de Calandria demuestra que a través del cuestionamiento del discurso de los medios de comunicación, se pueden cuestionar las relaciones de poder desigual en distintas esferas de la vida social, económica, política y cultural.

Así como la EPM ha sido un tema de acción, en los últimos 20 años, el empoderamiento ha sido el elemento clave para tratar de erradicar la desigualdad social de diversos tipos. La Organización de las Naciones Unidas (2011) define al empoderamiento como "el proceso mediante el cual tanto hombres como mujeres asumen el control de sus vidas: establecen sus propias agendas, adquieren habilidades (o son reconocidas por sus propias habilidades y conocimientos), aumentando su autoestima, solucionando problemas y desarrollando la autogestión. Es un proceso y un resultado"[3].

Marcela Lagarde (2005, p. 5), por su parte, reflexiona cómo los movimientos por los derechos humanos, así como los movimientos feministas desde una perspectiva de género, han utilizado el término empoderamiento para explicar que quienes están sometidos a diversas formas de opresión requieren poderes para hacerle frente, hasta que dichos poderes sean interiorizados y formen parte de su propia subjetividad y de su manera de ser y de existir. Paralelamente, los movimientos feministas y de mujeres retoman el concepto de empoderamiento y lo discuten a partir de la condición de género de las mujeres, es decir, reflexionan cómo el acceso inequitativo al poder y a los recursos ha provocado la sumisión, inacción y exclusión de las

2 El sitio web de la organización peruana Calandria es: http://www.calandria.org.pe/

3 El documento completo puede consultarse en: http://www.unwomen.org/-/media/headquarters/attachments/sections/partnerships/businesses%20and%20foundations/women-s-empowerment-principles_2011_es%20pdf.pdf?la=es&vs=1818 (Recuperado el 20 de diciembre de 2013).

mujeres. Así, puede hablarse del empoderamiento de las mujeres como un concepto propio y autónomo.

Nelly Stromquist (1997, p. 78) define al empoderamiento como "un proceso para cambiar la distribución del poder, tanto en las relaciones interpersonales como en las instituciones". Stromquist dimensiona al empoderamiento como un concepto sociopolítico que debe incluir los componentes cognitivos, psicológicos, políticos y económicos.

Distintas autoras han hecho contribuciones de orden teórico y práctico al paradigma del empoderamiento de las mujeres, y con base en una revisión exhaustiva de sus propuestas, en esta investigación doctoral se propuso la siguiente definición sobre el empoderamiento de las mujeres:

> Es un proceso para identificar y erradicar las relaciones de dominación que inicia cuando las mujeres se dan cuenta de que no han tenido acceso a los mismos recursos que los hombres, de que son excluidas de espacios y lugares a los cuales los hombres sí pueden entrar, incidir y tomar decisiones; así mismo, este proceso continúa cuando las mujeres logran reconocer y mostrar rechazo a la opresión vivida y a la violencia ejercida contra ellas y contra otras mujeres. Posteriormente, durante este proceso, las mujeres buscan explicaciones y soluciones, toman conciencia de que no solo ellas en lo individual experimentan opresión y violencia, hasta lograr organizarse con otras mujeres para transformar sus condiciones de vida, ya no como subordinadas, sino como generadoras de cambios, con la responsabilidad social y ética de impulsar y apoyar procesos de empoderamiento de otras mujeres, razón por la que dichos procesos no pueden darse fuera de la praxis feminista. En esta etapa el empoderamiento de las mujeres se convierte en un fin o meta. (Ramírez, 2017)

Propuesta pedagógica de educación para los medios con perspectiva de género feminista (EPM con PEGF)

En la presente investigación se propuso también la siguiente definición de EPM con PEGF:

> Una serie de procesos, internos y externos, individuales y colectivos, que permitirá a quienes los experimenten comprender el papel que juegan los medios masivos de comunicación como extensión ideológica del sistema patriarcal. A través de estos procesos las personas participantes aprenderán a analizar el discurso mediático e identificarán la reproducción de estereotipos de género, sesgos de sexismo, misoginia, machismo. Así mismo, las personas participantes tendrán la posibilidad de crear productos comunicativos y contenidos libres de sesgos de género que resignifiquen los roles y el valor de las mujeres y los hombres en las distintas sociedades. Además, la EPM con PEGF motivará a las personas participantes a generar proyectos que promuevan el empoderamiento de las mujeres y las niñas.

Esto último representaría la diferencia entre las propuestas de EPM sin PEGF y las elaboradas a través de esta herramienta científica, ética y política: la organización y movilización para incidir en alguna comunidad, o para dar acompañamiento a alguna colectividad. Por ejemplo, las personas que experimentaron esta serie de procesos puede (y debería) detonar otros procesos de EPM (o algún otro proceso de formación). Para esto, debe entenderse que la EPM con PEGF no solo implica tener conocimiento sobre los medios masivos de comunicación, sino, también, que la comunicación sea una herramienta para acceder a derechos y recursos.

La EPM con PEGF no debe dirigirse únicamente a las mujeres, pero es crucial que durante esta serie de procesos, se creen espacios exclusivos para las mujeres siguiendo algunos ejes de acción, tales como:

- Generar relaciones de horizontalidad entre ellas, pero sin invisibilizar las diferencias que existen entre cada una y los liderazgos existentes.
- Reconocer la autoridad epistémica de las mujeres, incluida la propia y la de quien dirige el proceso. Reconocer que la opresión otorga una posición específica y particular en la construcción de conocimiento.

- Dar y darse autoridad como humana, como seres cognoscentes, capaces de crear contenidos y de resignificar imágenes y discursos.
- Detonar procesos de descolonización, no solo de género, sino frente a todas las opresiones que el sistema patriarcal establece.
- Contemplar el principio de equidad (de género, etcétera).
- Visibilizar las aportaciones de las mujeres a los diversos campos de conocimiento.
- Historizar y desnaturalizar las construcciones socioculturales.
- Promover un sentido de pertenencia, comunidad y colectividad.
- Valorar al feminismo como una movilización política, filosófica, cultural y social.
- Alfabetizar sobre derechos humanos.
- Promover la realización de actividades que rompan con estereotipos de género.
- Dar acompañamiento en el reposicionamiento y reconstrucción de las nociones sobre el poder que las mujeres poseen.
- No revictimizar, pero sí contribuir al reconocimiento de la opresión en la biografía y colectividad de cada mujer.
- Construir recursos cognitivos (conocimiento), psicológicos (alto sentido de autoconfianza y autoestima), económicos (reconocer la importancia del acceso al dinero propio), y políticos (posicionarse como agente social, con la necesidad de formar redes).
- Insertarse en la educación formal y en la no formal.
- Adquirir específicamente conocimientos teóricos y conceptuales para el reconocimiento de los intereses estratégicos de género.

Herramientas metodológicas de la EPM con PEGF

Ahora se expondrán las características de las tres herramientas metodológicas utilizadas en esta propuesta de EPM: Investigación

Acción Feminista (IAF), los grupos de autoconciencia feminista y la pedagogía crítica feminista, para luego describir la forma en la que estos ejes pueden incorporarse en la aplicación práctica de una propuesta de EPM con PEGF.

La Investigación Acción Feminista (IAF) tiene por objetivo poner en marcha procesos de transformación social. Este enfoque metodológico y político rompe con los mitos de la objetividad absoluta de la investigación, incluso, es pertinente que la persona que investiga esté involucrada con la comunidad o grupo social con el que trabajará. Es importante señalar que la IAF implica dar seguimiento a los resultados detonados tras el inicio de un proceso de producción de conocimiento y de toma de conciencia (Delgado Ballesteros, 2010, pp. 209-210).

Por su parte, los grupos de autoconciencia feminista tienen su origen en el feminismo radical. Basados en el ensayo de Carol Hanisch (1970) y en la premisa "lo personal es político", a través de los grupos de autoconciencia se hacía una problematización teórica y política de las condiciones de opresión de las mujeres, para sacarlas a la luz pública y transformarlas. Los grupos de autoconciencia no consistían en hablar de problemas individuales en una terapia individual, sino de opresiones colectivas.

El feminismo italiano de la diferencia tuvo un papel protagónico en el desarrollo de grupos de autoconciencia. Las mujeres de la Librería de Milán, como se le conoce al grupo que impulsó los grupos de autoconciencia en la ciudad italiana, crearon el término *affidamento*, que tiene como raíz las palabras fe, fidelidad, fiarse, confiar, y que implican que las mujeres establezcan relaciones de confianza con otras mujeres.

El término "autoconciencia" fue creado por la feminista italiana Carla Lonzi, y fue el punto de partida para que grupos de mujeres voluntariamente pequeños se reunieran a hablar de sí mismas o de otros temas, pero siempre a partir de su experiencia personal (Librería de Mujeres de Milán, 2004, p. 40).

Influido por el feminismo radical de Estados Unidos, para el feminismo italiano de la diferencia los grupos de autoconciencia fueron una práctica política predominante en Milán entre 1970 y 1974, y fue adoptado por grupos como DEMAU (Desmitificación del autoritarismo patriarcal) y la *Rivolta femmenile*. A través de tres publicaciones se documentaron los hechos ocurridos al interior de los grupos de autoconciencia: *Donne è bello* (1972), y dos números de la revista *Sottosopra* (1973 y 1974) (Librería de Mujeres de Milán, 2004, p. 39).

Las experiencias de grupos de autoconciencia feminista fueron registradas en publicaciones de diversos tipos (revistas, folletos, libros) y una de las principales críticas que recibieron fueron la falta de estructura y de liderazgo, es decir, en afán de una horizontalidad improductiva, los grupos de autoconciencia se tornaron tediosos, aburridos, por lo que se vislumbraron como una medida temporal (Librería de Mujeres de Milán, 2004, p. 40).

Sin embargo, otras autoras reconocen las grandes posibilidades de los grupos de autoconciencia. Clara Coria es una psicóloga feminista con más de 30 años de experiencia en la planeación y realización de grupos de reflexión de mujeres. Coria afirma que "los grupos de reflexión de mujeres son un espacio privilegiado para cuestionar lo "obvio" y posibilitar así la toma de conciencia de la condición femenina, como también muchos de los factores que la producen" (Coria, 2012)[4].

A diferencia de otros espacios de reflexión colectiva, los grupos de reflexión de mujeres surgen como un espacio específico para pensar sobre la opresión de las mujeres, pensándolas no como una abstracción, sino como sujetas de género, históricas, sociales, en contextos determinados.

Los grupos de reflexión de mujeres parten del eje epistemológico del feminismo de develar lo "oculto", lo "invisible", lo naturalizado. No se parte desde la conciencia de género, señala Coria (2012), sino que

4 A lo largo del apartado no se citan las páginas del texto de Coria porque éste fue comprado en su versión digital y la aplicación de lectura no permite visualizar el índice original.

se llega a ésta, ya que las propias mujeres participantes pueden ser reproductoras de la ideología patriarcal sin saberlo.

Desde 1979, Coria (2012) ha descubierto algunas ventajas de utilizar a los grupos de reflexión de mujeres como herramienta metodológica:

- Entre mujeres puede establecerse un intercambio provechoso y productivo, no solo de llevar a cabo "charlas".
- Reconocerse como sujetas valiosas.
- Reconocer también que, sin conciencia de género, las mujeres "contribuyen" a reproducir el sistema patriarcal.
- Satisfacción por compartir experiencias con otras mujeres, rompiendo con el mito de la soledad y la individualidad.
- Puede desarrollarse la capacidad de observación, el desarrollo del juicio crítico, la adopción de una postura reflexiva.
- Se reconoce al lenguaje como un instrumento de poder.

A partir de lo planteado por Coria, se observa la pertinencia de converger a los grupos de autoconciencia con la Investigación Acción Feminista y con la pedagogía crítica feminista, ya que, por un lado, se requiere no solo de la toma de conciencia de género, sino de la creación y producción de alternativas de transformación social, sumado a la importancia de poseer conocimiento teórico y conceptual para esto. Así mismo, es necesario que los grupos de autoconciencia sean dirigidos por alguien, que juegue un papel no de docente, pero sí de acompañante, ejerciendo un liderazgo sin el autoritarismo patriarcal.

La pedagogía crítica feminista tiene influencia de la propuesta pedagógica de Paulo Freire, sin embargo, vale la pena señalar que el pedagogo brasileño no consideró inicialmente al género como una categoría de análisis[5]. Por lo que la pedagogía crítica feminista, de acuerdo con la especialista Carmen Lukes (1999) consiste y toma en cuenta lo siguiente:

---

5 Se hace referencia "Pedagogía del oprimido". Freire más adelante hará una revisión, no tan profunda) del machismo en estos procesos emancipatorios (en "Pedagogía para la libertad").

- Retomar el criterio de la educación popular sobre la idea de construcción colectiva del conocimiento: los saberes de todas y todos son valiosos.
- La horizontalidad no como una estructura sin orden y delegación de acciones, sino como una relación de sororidad y *affidamento*.
- Retomar el análisis de la cultura popular y de masas en los procesos de aprendizaje.
- Ver a la construcción de conocimiento como una acción política y transformadora.
- Pensar al género como una categoría de análisis y relacional, la cual dialoga con otras condiciones sociales.

De esta forma, retomar estos tres ejes metodológicos dan la posibilidad de que se incorporen conocimientos no solo académicos, sino significativos, desde la cotidianidad, para un proceso de toma de conciencia, es decir, si bien las problematizaciones parten de reflexiones teóricas, éstas deben ser aterrizadas en ejemplos concretos y cercanos. Por eso, el análisis de contenidos mediáticos es útil e ilustrativo: los medios de comunicación son agentes de socialización, tienen un alcance masivo y juegan un papel crucial en la construcción de la identidad y de la subjetividad. Al respecto, debe ser mencionado que durante un proceso de EPM con PEGF no solo se retomarán contenidos mediáticos que necesariamente sean consumidos tanto por quien facilita y da acompañamiento y por quienes participan. Esto es clave, ya que centrarnos en un solo tipo de contenido puede generar y/o reforzar resistencias y cegueras en torno a la reproducción de estereotipos de género, a la banalización de la violencia contra las mujeres y las niñas, o a su sub representación, o sea, el hecho de que alguien no consuma contenidos mediáticos con sesgos sexistas, misóginos o machistas, no implica que estos sesgos no estén presentes en otros contenidos, y más allá, que dichos sesgos no estén presentes en la estructura y dinámica de las relaciones sociales.

Shulamith Reinharz (1992) afirma que los grupos de autoconciencia son un método original del feminismo y tienen una clave muy especial y definitoria, ya que rompen con el mito de que la opresión experimentada por las mujeres corresponde solo a "defectos" personales, o a carencias individuales, sino que esta opresión tiene un origen histórico y alcances políticos, sociales, culturales y económicos, por lo que los grupos de autoconciencia feminista dan paso a la reflexión colectiva y, probablemente, a la creación de alternativas desde un grupo organizado.

La IAF responde a una dimensión ética para quien realiza una investigación y rompe con una premisa que ha sostenido la investigación tradicional y androcéntrica con respecto a que quien investiga debe guardar una posición alejada del grupo "que estudia o investiga". En primera, desde la IAF no se "estudia" a las personas, sino a la estructura de relaciones sociales y cómo esta estructura está amalgamada a partir de desigualdades y opresiones (derivadas de ejercicios de dominación), pero, además, la IAF pretende que quien investiga posea un arraigo o interés político en colaborar a través de la generación de conocimiento significativo para la prevención, atención y erradicación de alguna problemática social, cultural, económica o política. Esto también implica que la IAF rompa con un esquema de fines utilitarios y promueve las relaciones de equidad y solidaridad, incluso, quien investiga puede formar parte de la comunidad donde sitúa su investigación (Reinharz, 1992).

En esta investigación me propuse realizar algunas preguntas eje antes de iniciar un proceso de EPM con PEGF (aunque también pueden resultar útiles para otras aproximaciones teóricas, metodológicas y éticas):

- ¿Qué se entiende por EMP? La definición que se retome definirá las dimensiones a tomar en cuenta durante un proceso.
- ¿La EPM que deseamos promover incluye el análisis de los contenidos mediáticos, así como de la recepción de estos? ¿Se

incluirá la creación de productos comunicativos y el uso de diversas tecnologías?
- Siendo que "género" es una categoría relacional, ¿se dará acompañamiento a procesos de EPM a mujeres, hombres u otras identidades sexo genéricas? ¿Se tiene conciencia de las implicaciones metodológicas y éticas de realizar grupos de trabajo mixtos o con una colectividad en específico?
- Luego de una reflexión metodológica y ética, ¿cómo historizaremos a mujeres, hombres y otras identidades sexo genéricas? ¿Reconocemos las opresiones y privilegios construidos y atribuidos a cada colectividad? ¿Sabemos que la desigualdad no es una condición derivada de la Naturaleza?
- ¿Comprendemos los usos y alcances de los medios de comunicación masiva y de las tecnologías de la información? ¿Los situamos dentro de un sistema patriarcal y no fuera de éste?
- ¿Qué compromiso ético y político se adquiere al iniciar un proceso de EPM con PEGF?

Etapas propuestas para un proceso de EPM con PEGF

Debido a que la EPM con PEGF implica la puesta en movimiento de varios procesos, es importante establecer etapas para su desarrollo. En esta investigación se proponen cuatro etapas.

- **Contextualización de las sujetas:** Es indispensable describir y problematizar el contexto de las sujetas y sujetos a quienes se dará acompañamiento para desnaturalizar su condición, situación y posición de género, y así entender las causas de su opresión. No hay que perder de vista que existe una opresión particular y sistemática contra las mujeres y las niñas. La historización nos permite entender cómo se han estructurado las relaciones sociales en el sistema patriarcal, por qué existe la desigualdad y cuáles han sido los mecanismos para generarla.

Como ya se dijo, historizar es clave para desnaturalizar, una de las acciones básicas de la investigación feminista (Castañeda, 2008). Puntualizar en las opresiones concretas de las y los sujetos nos ayuda a justificar por qué se decidió iniciar un proceso de EPM con una colectividad específica.

- **Diagnóstico de representaciones mediáticas:** Retomando la dimensión de análisis propuesta por David Buckingham (sobre el estudio de representaciones mediáticas que toda propuesta de EPM debe incluir), es importante analizar el discurso de algún medio masivo de comunicación en función de las categorías que nombran nuestra preocupación académica, ética y política. Por ejemplo, la categoría principal de esta investigación es "empoderamiento de las mujeres" y, ciertamente, lo que se analizará en esta etapa es la representación del empoderamiento de las mujeres. Esta etapa nos ayuda a entender el escenario mediático que analizaremos, es decir, ¿cómo podría iniciarse un proceso de EPM sin conocer las formas de representación mediáticas? Analizar previamente las representaciones mediáticas profundizan la comprensión de estas y proporciona no solo una dimensión general de los medios de comunicación masiva, sino que nos permite hablar y reflexionar sobre ejemplos concretos, o sea, ya no solo hablamos de "los medios" de manera abstracta, sino que se cuenta con evidencias empíricas que permiten probar por qué es importante generar proceso de recepción crítica y activa frente a estos contenidos.
- **Formación:** Esta etapa debe estar sustentada en la pedagogía feminista, cuyos planteamientos están basados en la educación popular (horizontalidad, valorar el conocimiento de todas las personas involucradas en el proceso; ver al conocimiento como una construcción colectiva). Así mismo, es necesario recurrir a la metodología de los grupos de autoconciencia feminista, creados por el feminismo radical, ponderándolos no como un espacio terapéutico, sino como un espacio de reflexión e identificación

de la opresión colectiva experimentada, la cual tiene como origen lo estructural y no parte de decisiones o situaciones individuales. Con el fin de promover el empoderamiento de las mujeres y las niñas, se propone el manejo de algunos de los siguientes temas, sin que esto excluya la reflexión sobre otros u obligue a integrarlos todos[6]:

1. ¿Qué es la desigualdad de género? ¿Cómo la identificamos? ¿Qué dicen los medios de comunicación al respecto?
2. Derechos humanos de las mujeres: orígenes y acciones políticas
3. Derechos sexuales y reproductivos. Aborto, maternidad y expropiación del cuerpo de las mujeres.
4. La desigualdad de género en los ámbitos socioculturales: ¿tema público o privado?
5. Los derechos humanos de las mujeres en México: responsabilidades del Estado y mecanismos legales.
6. Roles sexuales y estereotipos de género: naturaleza vs. cultura y sociedad.
7. Violencia contra las mujeres: mecanismo social, cultural y político para mantener la desigualdad.
8. ¿Quién soy? ¿Por qué soy valiosa?
9. ¿Y las niñas? Claves feministas para la promoción de su empoderamiento.
10. El poder y las mujeres. Visibilizando soluciones: ¿qué puedo hacer por mí y por las otras mujeres?
11. Roles sexuales y estereotipos de género: naturaleza vs. cultura y sociedad.
12. División sexual del trabajo: su impacto cultural, social, económico y político.

6 Estos temas se desglosaron a partir de la definición de empoderamiento de las mujeres y sus respectivos componentes propuestos por Nelly Stromquist.

13. Obstáculos para el acceso de las mujeres a recursos económicos.
14. El dinero como un recurso para lograr autonomía. Reflexión sobre empleo, precariedad, segregación ocupacional y revisión de proyectos autogestivos colectivos.
15. ¿Para qué sirve el feminismo? ¿Quiénes y por qué rechazan al feminismo? De la distorsión a la movilización política de las mujeres.
16. ¿Mujeres juntas ni difuntas? Algunos apuntes sobre la enemistad histórica entre las mujeres.
17. Sororidad y *affidamento*: pactos políticos por y para las mujeres.
18. Perspectiva de género: herramienta teórica, metodológica y política para el empoderamiento de las mujeres.
19. Medios de comunicación masiva como extensión del sistema social patriarcado.
20. Propuestas finales: elaboración de proyectos de Comunicación y Medios para la promoción del empoderamiento de las mujeres.

Es importante que, a pesar de contar con una estructura y cartas descriptivas, la dinámica de las sesiones esté abierta al consenso y a los intereses de quienes participan. No hay que olvidar que la visión de quienes participan puede enriquecer la propuesta inicial, y dado que se buscan espacios de horizontalidad, se debe reconocer la voz y autoridad de las mujeres.

Por otro lado, las sesiones de esta etapa deben planearse de forma dinámica, no solo recurriendo a la exposición propia de un aula de clases. ¿Cómo se puede generar un espacio de confort y bienestar para quienes participan? ¿Se delegarán tareas para cada quién? ¿El espacio físico que escogimos y el ambiente son ideales para construir relaciones de sororidad entre quienes participan? ¿Es posible tomar en cuenta otros espacios?

- **Seguimiento:** La EPM con PEGF debe tener como objetivo final la promoción del empoderamiento de las mujeres como un fin, y debe basarse también en la Investigación Acción Feminista (IAF). Por lo tanto, debe darse seguimiento a lo que ocurrió luego de haber iniciado y concluido la etapa de formación. La etapa de seguimiento corresponde a un posicionamiento ético de quien realiza la investigación, para comprender y evaluar las implicaciones del trabajo que se puso en marcha. Ahora bien, el seguimiento también implica que se valore si es que se ha iniciado un proceso de empoderamiento por parte de las participantes. Esta es una tarea compleja, ya que el empoderamiento de las mujeres no puede ser medido de manera arbitraria y solo cuantitativamente, sino que debe recuperarse la experiencia de las propias sujetas.

La experiencia de la educación para los medios (EPM) con perspectiva de género feminista (PEGF)

El trabajo de campo de esta investigación doctoral se realizó gracias a seis jóvenes estudiante de la licenciatura en Comunicación y Cultura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), en donde yo me desempeñaba como docente de asignatura por tiempo determinado. Estas seis jóvenes, entre los 20 y 26 años, fueron mis alumnas y desarrollamos una relación de reconocimiento, respeto, cariño y *affidamento*. Las sesiones se llevaron a cabo con base en temas que previamente se seleccionaron colectivamente: consumo, belleza hegemónica, amor romántico, violencia contra las mujeres.

La Educación para los Medios con Perspectiva de Género Feminista (EPMPGF), posibilitaría espacios de reflexión, de recepción crítica, la creación de contenidos libres de estereotipos de género y sexismo. Pero generar propuestas de este tipo implica retos metodológicos, tales como romper con preceptos rígidos de la investigación tradicional, lo

cual es un reto en sí de la investigación feminista. Entre esos preceptos rígidos se encuentra suponer que no debe existir relación alguna entre quien investiga y las y los informantes. Como ya se mencionó, las participantes del proceso de formación fueron mis alumnas en alguno de los semestres previos, sin embargo, esto no comprometió la rigurosidad de la investigación, dado que tanto la pedagogía feminista y la Investigación Acción Feminista intentan generar conocimientos y procesos horizontales, colectivos y/o comunitarios, y el punto de partida pueden ser preocupaciones éticas y políticas de quien investiga. Mi preocupación ética y política por la condición, situación y posición de género de las estudiantes de la (UACM), así como el compromiso que se adquiere durante el ejercicio de la docencia, fueron los puntos de partida de esta investigación.

De hecho, que existiera una relación previa con las participantes facilitó la reflexión de los grupos de autoconciencia, ya que conocía algunos aspectos sobre ellas y ellas de mí, es decir, se dio una identificación por nuestra condición de género y la construcción de lazos de sororidad y *affidamento* fue genuina.

Por otro lado, durante el trabajo empírico fue difícil ajustar horarios que le vinieran bien a todas las participantes, lo cual condicionó el número de sesiones y profundizar o revisar algunos temas. Por ejemplo, el componente económico quedó fuera de los grupos de autoconciencia. Solo una participante hizo una referencia sobre la importancia de acceder a recursos económicos. Valdría la pena incorporar ejercicios que posicionen a los recursos económicos como un elemento que contribuye, mas no que da por completo, autonomía. En todo caso, se problematizó que el acceso a recursos económicos o el consumismo no garantizan que las mujeres inicien procesos de empoderamiento, pero no se reflexionó sobre los derechos laborales, la división sexual del trabajo, el techo de cristal, la segregación ocupacional, etcétera. Lo anterior, debido a que se ponderaron temas que las participantes consideraron importantes, con el objetivo de hacer una propuesta colectiva, incluyente.

Los componentes psicológico y político fueron, como ya se señaló, los que tuvieron mayor resonancia en las participantes y eso se explica a partir de lo que ellas identificaron como un riesgo u obstáculo para la promoción de su empoderamiento: las relaciones de enemistad entre las mujeres, los mandatos de belleza, la misoginia, la violencia contra las mujeres en el ámbito familiar, docente y laboral.

Es importante mencionar que el interés que mostraron las participantes sobre el feminismo y la educación para los medios no solo se dio durante el proceso de formación, sino que se alimentó a través de varios inputs, como lecturas académicas (en los seminarios que algunas maestras y yo impartimos), el activismo de otras estudiantes de la UACM y la propia participación política de las participantes (en marchas y asambleas).

Al finalizar el trabajo empírico y su análisis, consideré pertinentes otros cambios a las cartas programáticas de la etapa de formación, como considerar actividades en espacios abiertos y de acudir a lugares donde se encuentre información complementaria. Por ejemplo, se intentó, fallidamente, realizar un ejercicio combinando la reflexión sobre una película y la visita a un museo. Debido a que se revisaron los referentes y bases ideológicas del "amor romántico" y la representación mediática de éste, se pensó en ver otra película sobre el tema (aparte de la película "Te doy mis ojos"), con el fin de recuperar la figura y autoridad de las mujeres representadas como "enloquecidas por amor", ignorando sus aportaciones. La pieza contemplada fue "La pasión de Camile Claudel", película biográfica de la escultora francesa y su relación amorosa con el también artista plástico Auguste Rodin. Esto en la coyuntura de la exposición de "La puerta del infierno", en el museo Soumaya de la Ciudad de México. Este ejercicio pretendía que las participantes reflexionaran acerca de las relaciones de dominación sobre las mujeres a partir del amor romántico y cómo el sistema social ha generado discursos y prácticas que legitiman la violencia contra las mujeres. Hay que recordar que Auguste Rodin aceptó a Camile Claudel como parte de su equipo de escultores y, con el paso del tiempo, ambos

establecieron una relación marcada por la violencia, la dominación y la estigmatización de Claudel, quien fue internada contra su voluntad por su familia en un manicomio. Lo cierto es que nadie cuestionó las razones por las que Camile Claudel no figuró más como artista plástica, por qué Rodin la despreció y por qué todas estas situaciones provocaron un grave daño en su salud mental.

Camile Claudel esculpió gran parte de los detalles de "La puerta del infierno", hecho poco conocido debido a que no se le dio crédito por eso, y en contraste, esta obra ha sido valorada como una de las más grandes creaciones de Rodin. ¿Qué podrían sentir y/o pensar las participantes al contrastar el paulatino deterioro de la escultora con la belleza de su obra? De esta forma, Camile Claudel trascendería de la "mujer que enloqueció por amor" a una de las más importantes y valiosas escultoras de la era moderna. Posicionar de esta forma a Claudel sería un ejemplo de genealogía feminista, en la que se recuperan a las mujeres de la invisibilización y esencialización patriarcal.

Este ejercicio no pudo realizarse porque no fue posible para algunas participantes acudir al museo Soumaya durante la exhibición de "La puerta del infierno", lo cual reafirma la importancia de no dejar abierto el calendario de sesiones, sino estructurar todo un cronograma en el que vayan negociándose y adecuándose todas las actividades. De esta forma, podrían revisarse más temas e incluir ejercicios más dinámicos e interactivos.

En el mismo tenor, considero que hubiera sido conveniente incluir el análisis de productos comunicativos creados a partir de la mirada feminista, para que las participantes hubiesen tenido referentes para compararlos con los mensajes con sesgos de género en los medios de comunicación masiva. Aunque se revisaron tres materiales críticos, que incorporaron la perspectiva de género (los documentales "Miss Representation" e "Il corpo delle donne", así como la película "Te doy mis ojos"), sería bueno contar con ejemplos de periodismo con perspectiva de género feminista y canciones feministas.

No obstante, también se produjeron resultados importantes luego del trabajo empírico.

El resultado más significativo del proceso fue que se crearon fuertes lazos de sororidad y *affidamento* entre las participantes; incluso, algunas forjaron sólidas relaciones de amistad y complicidad. Así mismo, están convencidas de seguir generando iniciativas que impacten en la vida de las mujeres y las niñas de manera positiva. Además, algunas comenzaron a comprender de manera mucho más integral su relación con otras mujeres, como sus madres y/o hermanas. Lo anterior pude comprobarlo a través de pláticas recientes con cada una de ellas.

Durante el proceso, las participantes valoraron el trabajo colectivo y colaborativo como la base de la movilización feminista, es decir, la causa del feminismo es colectiva y requiere de la creación de redes de apoyo, acción y acompañamiento. Las participantes han visualizado la urgencia de crear colectivas y grupos al interior de la UACM que se vindiquen como feministas e influyan al interior y exterior del ámbito universitario.

Observo un fenómeno importante sobre la educación para los medios. Aparte de la reflexión conceptual y metodológica, se deben construir puentes para promoverla desde instancias educativas formales y no formales. La acción política feminista permite la articulación de redes, sobre todo porque todavía es necesario incluir los "lentes violetas" en las propuestas de educación para los medios.

Por último, algunas preguntas por responder: ¿cómo posicionar a la educación para los medios en la agenda púbica? ¿Cómo generar una red de formadoras feministas? ¿Cómo compartir nuestras experiencias y metodologías con otros grupos? ¿Qué temas y técnicas podrían incorporarse? ¿Podríamos referirnos a la educación para los medios con perspectiva de género feminista como un campo de estudio?

Bibliografía

Aguaded Gómez, I. (coord.) (1995). Educación y Medios en el Contexto Iberoamericano. España: Universidad de Huelva.

Buckingham, D. (2007). Media Education. Literacy, Learning and Contemporany Culture. Cambridge: Polity Press.

Bustos, O. (2011). Género, publicidad e imagen corporal. La formación de audiencias críticas en la prevención de trastornos alimentarios. En Revista Derecho a Comunicar, número 2, mayo-agosto de 2011.

Bustos, O. (2004). Políticas públicas, medios de comunicación y la formación de audiencias críticas con enfoque de género, en Rebollo, Á. y Mercado, I. (coordinadoras): Mujer y desarrollo en el siglo XXI. Voces para la igualdad. España: Mc Graw Hill.

Bustos, O. (1998). Los acuerdos de Pekín sobre las mujeres en los medios de comunicación y la importancia de la recepción crítica, en Verea, M. y Hierro, G. Las mujeres en América del Norte al fin del milenio. México: PUEG-UNAM.

Bustos, O. (1993). Generación y clase en los modos de ver las telenovelas mexicanas, en Bedolla, P., Bustos, O., et.al., (coordinadoras): Estudios de Género y Feminismo II. México: Fontamara.

Cárdenas Lorenzo, L. (2009). Comunicación el desarrollo para y construcción de ciudadanía. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Charles, Mercedes y Orozco, Guillermo (2005): Hacia una lectura crítica de los medios. México: Trillas, sexta reimpresión.

Coria, C. (2012). El sexo oculto del dinero. Formas de dependencia femenina. Barcelona: Red ediciones S.L.

Delgado Ballestero, G. (2010). Conocerte en la acción y el intercambio. La investigación: acción participativa, en Blazquez Graf, N., Flores Palacios, F., y Ríos Everardo, M. (coordinadoras), Investigación feminista, Epistemología, Metodología y Representaciones sociales. México: UNAM-CEIICH.

Frau-Meigs, D. (2011). Media matters in the cultural contradict of the "information society". Towards a human rights-based governance. Council of Europe Publishing.

Hanisch, Carol (1969). The personal is political. En: http://carolhanisch.org/CHwritings/PIP.html

Lagarde, M. (2005). Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas. México: UNAM.

Lagarde, M. (2005). Guía para el empoderamiento de las mujeres. Cuaderno 1: Vías para el empoderamiento de las mujeres, Agrupación para la Igualdad en el Metal. En:

http://www.femeval.es/proyectos/ProyectosAnteriores/Sinnovaciontecnologia/Documents/ACCION3_cuaderno1.pdf

Librería de Mujeres de Milán (2004). No creas tener derechos. Madrid, Horas y horas.

Luke, Carmen, y Gore, Jennifer. M. (1993). Introduction. En Feminisms and Critical Pedagogy (pp. 1–15). Routledge.

Ramírez, Raquel (2017). El empoderamiento de las mujeres mediante la educación para los medios con perspectiva de género feminista. Tesis para obtener el grado de Doctora en Ciencias Políticas y Sociales. Coordinación General de Estudios de Posgrado, UNAM.

Stromquist, N. (1997). La búsqueda del empoderamiento: en qué puede contribuir el campo de la educación. En León, M. Poder y empoderamiento de las mujeres. Colombia: TM Editores.

Why media literacy is important for women. En: http://www.genderlinks.org.za/article/why-is-media-literacy-important-for-women-2006-08-30

Alfabetización mediatica, digital informacional y comunicacional (amdic) con mujeres de territorios marino-costeros: un análisis rizomático

Verónica Yépez-Reyes
Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador
Marianeli Torres Benavides
Coordinadora Nacional para la Defensa del Ecosistema Manglar, Ecuador

Resumen
Uno de los mayores retos para implementar procesos de alfabetización mediática, digital, informacional y comunicacional (AMDIC) es generar un cambio positivo en la vida de distintos grupos sociales. Este artículo aborda la AMDIC en un proceso de educación no formal con mujeres recolectoras y pescadoras de zonas marino-costeras del Ecuador, en 2024. A través de una metodología cualitativa con un enfoque rizomático, se analizan las posibilidades y dificultades que acarrea la AMDIC con grupos históricamente excluidos. Los resultados muestran la necesidad de promover una AMDIC personalizada, descentralizada, sensible y afectiva con tiempos suficientes, igual peso y valor para cada una de las áreas de la AMDIC y en apego con la vida de sus participantes.
Palabras clave: alfabetización digital, alfabetización de adultos, mujeres, rizomas, comunicación, Ecuador

Introducción

> Como recolectora de cangrejo me siento muy orgullosa de serlo, ese es mi mayor aprendizaje, que soy sujeta cultural, territorial, afectiva, con múltiples capacidades, y que mis saberes son valiosos para mi comunidad. (Participante 9, com. pers, 22.05.2025)

El párrafo anterior es parte de la historia de vida construida por una de las participantes del Curso de Dinamizadoras para la Adaptación a la Crisis Climática, que forma parte de la Plataforma Educativa "Mujeres Recolectoras y Pescadoras de Territorios Marino-Costeros: Rizomas de Vida". Este curso, en 2024 incluyó un módulo de alfabetización mediática, digital, informacional y comunicacional (AMDIC) que se impartió a lo largo de cuatro meses.

El concepto de alfabetización mediática e informacional (AMI) de la UNESCO tiene sus bases en la Declaración de Grünwald de 1982 que posteriormente es reconocido, discutido y finalmente acuñado y promovido en sendas reuniones para su adopción por los países miembros (UNESCO, 2018). Una búsqueda rápida de este término aparecido en noticias de los últimos 9 meses, tanto en español como en inglés (*Media and Information Literacy, MIL*), a través de Google News, provee alrededor de 70 publicaciones por idioma, no obstante, en inglés casi un 50% son publicaciones propias de la UNESCO o de otras oficinas de Naciones Unidas, por lo que su denominación no ha permeado totalmente en la sociedad de los países miembros de esta organización internacional. (Tabla 1)

Tabla 1. Noticias sobre AMI en español y MIL en inglés (octubre 2024 – junio 2025)

MIL			AMI			
Noticias	UNESCO / UN	Total	Medios Latinoamérica	Medios España	UNESCO	Total
39	38	77	35	24	5	64

Fuente: Obtenido de Google News 10.2024 - 06.2025

Este concepto involucra no solo a la adquisición de competencias en el uso de los medios y la información, como lo enuncian sus siglas AMI sino que abarca también a la digitalización en procesos de comunicación. El estudio de Martínez-Bravo et al. (2020) aborda las distintas perspectivas que la alfabetización digital (*digital literacy*) ha tenido a lo largo de los años con el objetivo de identificar las contribuciones conceptuales de cada término clave alrededor de la alfabetización digital. En el mismo sentido, este artículo adopta la propuesta de la revista Chasqui 159, que explicita la presencia de dos componentes adicionales a la AMI: la digitalidad y la comunicación. De este manera, se aborda a la alfabetización mediática, digital, informacional y comunicacional (AMDIC).

La fortaleza de la AMDIC radica precisamente en las cuatro nociones que unifica en su alfabetización. Reúne, por una parte, conceptos tradicionales de **alfabetización en información** comprendiendo su definición, acceso, evaluación, uso ético, difusión y procesamiento. Integra competencias tales como la alfabetización bibliotecaria, la alfabetización de datos y la alfabetización cívica.

AMDIC involucra, por otra parte, a la alfabetización en **medios de comunicación**. Aborda la comprensión de su rol en la sociedad, la libertad de expresión y las condiciones para que estos cumplan sus funciones de informar, interpretar, movilizar y ser críticos frente a relaciones de poder (Cruz, 2020), así como promover la participación democrática mediante el manejo de múltiples medios y formatos escritos, visuales y audiovisuales. Son áreas de alfabetización mediática: el cine, la televisión, la fotografía, la prensa, la información noticiosa, entre otras.

La tercera noción se relaciona con las **competencias digitales** que, más allá de habilidades técnicas para el uso de dispositivos y su comunicación, engloba el análisis crítico de la información, la inteligencia artificial, la gestión y seguridad de la información que circula en red y el reconocimiento de derechos digitales. Implica la alfabetización en el manejo de dispositivos, de internet, de redes sociales, de redes computacionales, juegos, IA, etc.

Finalmente, las **competencias comunicacionales** se refieren a aquellas que fomentan el diálogo y la interacción en un proceso comunicativo. Si bien, el sentido de la comunicación como transmisión o transferencia de información está en el centro de las tecnologías de información y comunicación (TIC), la comunicación dialógica y su riqueza semántica se la estudia desde una "perspectiva cultural o ritual" (Carey, 2002), "simbólica" (Peters, 2000), o de "construcción de sentido" (Vega et al., 2024) y desde una perspectiva decolonial, devuelve a la comunicación su sentido social, identitario y de transformación (Gunaratne, 2010).

Para abordar la perspectiva de alfabetización en la era digital, Singh et al. (2016) plantean cinco leyes que bien pueden ampliarse a la alfabetización de los cuatro componentes de la AMDIC. (Figura 1)

Figura 1. Las 5 Leyes de la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI)



Tomado de: Singh et al., (2016, p. 14)

La Ley 1.) destaca la valía de cualquier medio o forma de comunicación para cumplir con su compromiso hacia la sociedad y el desarrollo sostenible; la Ley 2.) resalta la importancia de cada ser humano como creador y transmisor de información; la Ley 3.) comprende que la información no siempre es neutral, puede ser sesgada y cargada de prejuicios, por lo que deberá procurar que sea "fiable y comprensible para todos" (UNESCO, 2023a, p. 14); la Ley 4.) habla sobre el derecho de todo ciudadano a acceder, conocer y comprender la información, y la Ley 5.) la reconoce como un proceso vivo y dinámico que requiere tiempo para su adquisición. Todas estas leyes aluden a la implementación de procesos de enseñanza-aprendizaje que se abordan desde la mirada de la educomunicación y el aprendizaje experiencial.

Educomunicación y Aprendizaje Experiencial

La comunicación –entendida como un proceso dialógico de intercambio de conocimiento y no solamente de mera transmisión de información– guarda una relación directa con la educación. A esta línea de investigación, la Escuela Latinoamericana de la Comunicación la define como "educomunicación" y se asienta en los fundamentos de la educación con una perspectiva crítica y emancipadora a partir de la obra de Paulo Freire (1985), Mario Kaplún (1985), Rosa María Alfaro (1993), entre otros autores que ven en la comunicación a un aliado para dar a conocer las problemáticas locales y procurar formas propias de progreso.

Las propuestas de educación alternativa y participativa con medios tradicionales (prensa, radio y televisión) han surgido de sus bases epistémicas, tales como las radios comunitarias y ciudadanas (Barragán & Garzón, 2016; López Vigil, 1998; Rodríguez, 2015) y la incorporación de estrategias digitales en apoyo a procesos ciudadanos y participativos (ej. (Castro Molina & Beltrán Valbuena, 2021). En Brasil, por ejemplo, la educomunicación, —impulsada desde las organizaciones de la sociedad civil —, es hoy reconocida por organizaciones del Estado que ven a este

paradigma como complementario a la perspectiva de la AMDIC, para articular procesos comunicativos dialógicos que permitan el acceso a la información, las formas mediáticas de expresión de la cultura y el acceso a las tecnologías y la digitalidad (Soares & Saldanha, 2024).

Desde esta visión, la AMDIC se complementa con la Teoría de la Educación Experiencial que incorpora a la experiencia en la espiral de la educación y enfatiza el rol central que esta juega: "el aprendizaje es un proceso central de adaptación humana al entorno social y fisico" (Kolb, 1984, p. 31).

Foley (2020) concibe al aprendizaje y sus distintas formas de educación (formal, no formal, informal e incidental) como una espiral de planificación, acción y reflexión, que coincide con el concepto de "diálogo" en la obra de Freire (2004). Para Freire el diálogo es la esencia de la educación, y esta, a su vez, es un instrumento para la práctica de la libertad. El diálogo tiene dos dimensiones interrelacionadas: reflexión y acción. Así, la reflexión sin acción se transforma en "palabrería, en mero verbalismo" (p. 70) sin compromiso con la transformación del mundo que lo rodea. De igual manera, la acción sin reflexión resulta en mero activismo.

La comunicación participativa y las metodologías activas del aprendizaje, con base en la reflexión y la acción, han permitido el desarrollo de las sociedades actuales (Tufte et al., 2020), inmersas en un mundo interconectado, globalizado y posmoderno, o de una "modernidad líquida" como la denomina Bauman, (2004, p. 213): "Vivir en medio de una pluralidad de valores, normas y estilos de vida en constante competencia, sin contar con una certeza sólida de estar en lo correcto, resulta una experiencia incierta y emocionalmente costosa". Desde la filosofía, los postulados de Gilles Deleuxe y Felix Guattari reflexionan sobre estas formas alternativas del pensamiento posmoderno.

Pensamiento rizomático

Deleuze & Guattari (1987), en la introducción de su obra seminal "Mil mesetas", postulan la metáfora botánica del rizoma como un modelo de pensamiento posmoderno. Este modelo desafía el esquema tradicional y hegemónico del "árbol del conocimiento" que se compone de raíces, tronco y ramas (Van der Klei, 2002).

Las plantas rizomáticas, tales como el mangle, el jengibre o el bambú, desarrollan diversas adaptaciones a las condiciones dinámicas de sus entornos, sin centro, ni límites definidos, se expanden de forma múltiple y heterogénea a través de nodos semi-independientes que se renuevan, crecen y regeneran por sí mismos. El rizoma descompone las dicotomías en multiplicidades, pluralidad, simultaneidad y horizontalidad. Puede conectar cualquier punto con cualquier otro; sus rasgos no están necesariamente vinculados a rasgos similares y, como resultado, "no tiene ni principio ni fin, sino siempre un medio (meceta) del que crece y que desborda" (Deleuze & Guattari, 1987, p. 23).

La metáfora del rizoma se ha empleado como un modelo para explicar el aprendizaje social (Cormier, 2008) particularmente por la consideración de la velocidad en que las TIC cambian y con ellas, la comprensión de acontecimientos simultáneos, asincrónicos y aparentemente desconectados pero que encuentran una forma alternativa de mapear las complejidades, estructuras limitantes, e incluso, "el desorden que no siempre puede aflorar en marcos teóricos, métodos y metodologías más tradicionales" (Drumm, 2024, p. 37).

Deleuze & Guattari identifican seis principios que caracterizan al rizoma: conexión, heterogeneidad, multiplicidad, ruptura asignificante, cartografía y decalcomanía. A continuación, se presenta a la plataforma educativa «Mujeres Recolectoras y Pescadoras de Territorios Marino Costeros: Rizomas de Vida», una forma de "educación no-formal" (Foley, 2020) que hace suya esta metáfora en la capacitación a mujeres dinamizadoras de los territorios marino-costeros frente a la crisis social y ambiental. Seguidamente, los principios carácterísticos del rizoma se emplearán para analizar el módulo de AMDIC desarrollado.

Plataforma educativa Mujeres Rizomas de Vida

La Plataforma Educativa «Mujeres Recolectoras y Pescadoras de Territorios Marino Costeros: Rizomas de Vida» es un programa de la Coordinadora Nacional para la Defensa del Ecosistema Manglar del Ecuador (C-CONDEM), una organización de la sociedad civil. Se desarrolla como respuesta al contexto de vulnerabilidad de los territorios marino-costeros del Ecuador que enfrentan transformaciones significativas debido al cambio en el uso de la tierra, impulsado por industrias como la producción de aceite de palma, la acuicultura del camarón, la pesca industrial, el turismo de gran escala, entre otros. Estos cambios han generado impactos ambientales, sociales y económicos en las comunidades locales, conduciendo a condiciones de vida muy precarias, aumentando la pobreza, limitado el acceso a la educación y a la salud. Los datos de Pobreza por Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) del Censo de 2022 del Ecuador ubican a la provincia costera de Esmeraldas en el tercer lugar con un 63% de NBI y a la provincia colidante de Manabí en el quinto lugar con 60.1%. A nivel nacional el porcentaje de NBI en el área rural asciende al 61.4% contra un 27.1% en las zonas urbanas (INEC, 2022).

La plataforma educativa busca abordar de manera holística estos retos, empoderando, desde una perspectiva colectiva, a mujeres que habitan los territorios marino-costeros para dinamizar la acción comunitaria orientada a enfrentar los desafíos de la crisis climática, de la inseguridad y del empobrecimiento, fomentando espacios de diálogo sobre estas temáticas urgentes a partir de los lentes analíticos de la sostenibilidad y la gestión comunitaria socio-ecológica. El acceso a la educación es un derecho fundamental que históricamente ha sido negado a las poblaciones más empobrecidas, principalmente, a las mujeres. Datos de la UNESCO (2023b) muestran que para el año 2021, el 63% de los adultos analfabetos eran mujeres y que solamente un tercio de los graduados en educación superior en áreas de ciencia y tecnología son mujeres.

A la vez, las mujeres han sostenido, por generaciones, la vida comunitaria, la alimentación local y la defensa de los ecosistemas, sin que sus saberes hayan sido reconocidos ni fortalecidos mediante procesos educativos adecuados a sus realidades. Por ello, ofrecer espacios de formación crítica y contextualizada no sólo responde a una deuda histórica, sino que constituye una estrategia clave para avanzar en la justicia social, ambiental y de género.

Vincular los saberes ancestrales de las mujeres con el conocimiento académico y técnico no implica sustituir uno por otro, sino crear un diálogo fecundo que fortalezca su agencia y protagonismo. La educación, entonces, además de un derecho, es una condición imprescindible para la sostenibilidad de la vida, defender el territorio y construir un futuro más justo.

Esta plataforma educativa propone capacitar a las participantes en la adquisición de conocimientos y habilidades esenciales para abordar los desafíos complejos inherentes a los territorios marino-costeros, utilizando la Metodología Z (González-Madera, 2021), la cual se enfoca en la co-creación de conocimientos a través de tres pilares fundamentales: dos horizontales y uno transversal. (Figura 2)

Figura 2. Metodología Z para Vivir Sabroso



Fuente: González-Madera, (2021, p. 215)

El primer pilar –ilustrado en la viga superior en la "Z"– implica la integración del conocimiento tradicional y ancestral con el conocimiento científico, destacando la importancia de integrar la memoria histórica y la sabiduría tradicional con las innovaciones tecnológicas. La viga inferior abarca la aplicación práctica del conocimiento interdisciplinario derivado de este diálogo de saberes. Ambas están interconectados a través de su pilar transversal, que incorpora valores fundamentales como el amor, la solidaridad, la fraternidad y la equidad, resaltando las interconexiones y las relaciones de interdependencia entre los seres humanos y la naturaleza, por ende, la socio-ecología.

Mediante la aplicación de esta metodología, la plataforma educativa se enfoca en desarrollar las siguientes aptitudes y herramientas: a) análisis crítico y reflexivo, b) colaboración y comunicación, c) creatividad y aplicación práctica, d) planificación y gestión, e) herramientas tecnológicas y f) estrategias de adaptación. La palataforma contempla tres componentes:

1. Construcción de espacios comunitarios de cuidado de la vida hermosos sabrosos y seguros –también conocidos como ABIFs (agroecosistemas biodiversos familiares) –, los cuales guardan la biodiversidad, no replican la distribución de monocultivos ni el cultivo en hileras para permitir el autocontrol del bosque y en los que la mayor parte (40%) corresponde a plantas ornamentales "constituyendo su parte estética, su belleza, fluyendo con ellas la vida en continuo crecimiento y movimiento, casa de lafauna como las abejas, aves, réptiles, etc." (González-Madera, 2021, p. 215)
2. Encuentro de conocimientos entre academia y saberes locales a través de la Escuela Mujeres Rizomas de Vida, que se ejecuta en alianza con la Pontificia Universidad Catolica del Ecuador (PUCE), sede Quito en una primera etapa a través del curso de "Dinamizadoras para la Adaptación a la Crisis Climática".

3. Intercambio de experiencias con pares, a nivel latinoamericano, para fortalecer la red regional Mujeres Rizomas de Vida.

Metodología

Este estudio se enfoca en el módulo de AMDIC desarrollado como parte del curso de "Dinamizadoras para la Adaptación a la Crisis Climática" entre mayo y octubre de 2024, a cargo del Observatorio de Comunicación (OdeCom) de la PUCE. El módulo fue transversal a todos los encuentros del curso, con el objetivo de "Dotar de capacidades para el manejo y la comprensión de la información, la digitalidad y los medios para facilitar la adaptación de las comunidades marino-costeras frente al cambio climático."

Una vez culminado el curso, en mayo 2025, se realizó una evaluación mediante entrevistas a 11 de las 22 participantes. Las participantes del curso son mujeres de entre 18 y 62 años de edad, concheras, cangrejeras, recolectoras de productos del mar y del manglar y pequeñas campesinas del estuario Muisne-Cojimíes (Esmeraldas), río Chone (Manabí), estuario del delta del Guayas (Guayas) y estuario Jubones-Santa Rosa (El Oro). Los criterios de inclusión de las participantes en esta investigación fueron los siguientes: a) tres participantes por estuario, salvo Manabí en donde fue posible entrevistar solo a dos participantes; b) participantes de edades distintas en cada estuario (jóvenes <20 y mayores <50); c) participantes con liderazgo y trabajo en la comunidad, y d) participación en todos los módulos del curso. (Tabla 2).

Tabla 2. Participantes del Curso de Dinamizadoras entrevistadas

Participantes	Lugar	edad
1	Esmeraldas, estuario Muisne Cojimíes	50
2	Esmeraldas, estuario Muisne Cojimíes	40
3	Esmeraldas, estuario Muisne Cojimíes	41
4	Manabí, estuario del río Chone	37
5	Manabí, estuario del río Chone	53
6	Guayas, estuario del delta del Guayas	33
7	Guayas, estuario del delta del Guayas	36
8	Guayas, estuario del delta del Guayas	53
9	El Oro, estuario Jubones - Santa Rosa	39
10	El Oro, estuario Jubones - Santa Rosa	29
11	El Oro, estuario Jubones - Santa Rosa	23

La investigación cualitativa a partir de entrevistas es un método que, entre otras cualidades, se caracteriza por su apertura y por la cantidad de posibilidades que ofrece para establecer un diálogo abierto y obtener información relevante sobre el tema estudiado. Como apuntala Kvale, p. (2011, p. 34):

> Una entrevista semi-estructurada del mundo de la vida intenta entender asuntos del mundo cotidiano vivido desde la propia perspectiva de los sujetos. Esta entrevista trata de obtener descripciones del mundo vivido de los entrevistados con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos. Se acerca a una conversación cotidiana, pero, en tanto que entrevista profesional, tiene un propósito e implica un enfoque y una técnica específicos.

A través de un diseño de una entrevista semi-estructurada con 18 preguntas abiertas se buscó adentrarse en la percepción de

las participantes sobre los módulos del curso; el módulo de AMDIC presentaba particular interés al ser la primera vez que, desde el OdeCom PUCE, se implementaba con grupos de mujeres recolectoras y pescadoras en el campus universitario.

La investigación cualitativa, sin embargo, plantea un dilema de investigación ya que al basarse en la percepción de las participantes, asigna un único significado a sus experiencias cuando podrían haber múltiples significados que se comparten de manera distinta cuando lo cuentan a los investigadores, entre ellas mismas u otras personas (Silverman, 2013, p. 47). Es importante también reconocer que la investigación cualitativa "es una forma de indagación en la que los investigadores recopilan e interpretan datos, participando en el proceso de investigación en la misma medida que los propios participantes y la información que estos aportan" (Corbin & Strauss, 2015, p. 4). Por ende, como investigadoras estamos conscientes de estos sesgos en la objetividad de la información recabada.

Una vez recolectada la información se procedió a identificar aquellas secciones de la narrativa que hacían referencia directa al módulo de AMDIC, a partir de la búsqueda de términos como tecnología, digital, información, noticias, videos, fotografía, medios. Es interesante notar que las participantes nunca se refirieron al módulo por sus siglas. El corpus resultante se condificó en función de los principios de la metáfora del rizoma, que se convirtió en el sistema empleado para la codificación y categorización de las respuestas (Saldaña, 2016, p. 9)

Resultados

Las entrevistas no plantearon preguntas directas respecto de ningún módulo en particular, sino más bien se enfocaron en aprendizajes y percepciones generales. Tres de las preguntas fueron las que dieron paso a respuestas relativas a la AMDIC: 10. Después del curso, ¿qué ha cambiado en su vida?; 13. ¿Qué significa para usted el hecho de acceder

a la universidad?, y 15. ¿Por qué es importante tener un pensamiento crítico al momento de enfrentar los problemas en la comunidad?

El Módulo AMDIC se dio en apoyo al resto de módulos del curso, entrelazado y rizomático:

> Cada módulo era un proceso porque enlazaba una cosa con la otra. Desde que nos decían del tiempo axial de los cambios hasta lo de las reseñas históricas, hasta de cómo una mujer se puede empoderar, de los derechos de la mujer hasta de las cosas de marino costero que nos han perjudicado hasta la actualidad. Lo que es la tecnología, todo para mí es enriquecedor, y para mí todas aportaron de alguna manera porque todas iban enlazadas en un proceso, en un cambio en una historia, en una forma de vida, en una solución. (Participante 4, com. pers. 25.05.2025)

Actividades del Módulo AMDIC

A continuación, se operacionaliza la metáfora del rizoma y se presentan las experiencias de aprendizaje de los cuatro encuentros desarrolladas en el módulo AMDIC que complementaron los módulos del curso. (Tabla 2)

Tabla 2. Contenidos Módulo AMDIC Escuela Rizomas de Vida 2024

Módulos	**AMDIC**		
	Tema	Experiencias de Aprendizaje	Duración
1. Epistemología, derechos y feminismos	**1. Introducción AMDIC**		4 horas
- Epistemología: complementariedad de conocimientos	Uso de correo electrónico	Envío de correos de presentación de participantes	
- Derechos de la naturaleza y de género	Almacenamiento en la nube	Compartir, descargar, y subir archivos en la nube	
- Enfoque basado en derechos	Colaboración en línea	Relatos sobre información, medios y digitalidad	
	Seguridad de la información	Definición y activación de seguridad	
	Georeferenciación	Uso de mapas digitales	

2. Historia de la costa ecuatoriana	**2: Lenguajes y narrativas visuales**		**8 horas**
- Historia del Ecuador con enfoque de género	Composición	Elementos básicos de la fotografía y el video	
- Historia de la costa ecuatoriana	Manejo de dispositivos fotográficos	Uso de dispositivos y trípode	
- Mujeres en la vida pública del Ecuador		Taller de fotografía: objetos, fotos en grupo, fotos de perfil	
	Uso de la nube	Descarga de archivos y carga de archivos en la nube	
	Herramientas de diseño	Funcionamiento y creación de piezas gráficas	
3. Crisis Civilizatoria y Crisis Ecológica	**3. Pensar críticamente, hacer clic sabiamente**		**8 horas**
-Crisis globales	Pensamiento crítico	Manejo de información digital	
-Crisis ecológica		Sesgos cognitivos en la comunicación	
	Desinformación	Reconocimiento de noticias y seguridad de la información	
	Inf. veraz y comprensible	Elaboración de publicación con productos de la zona	
4. Construyendo Identidad y Cultura	**4. Producción de audiovisuales**		**1 hora**
- Soberanía alimentaria, gastronomía y cultura	Edición de video	Introducción a la edición en dispositivos móviles	
- Poesía: el valor de la palabra		Carga de fotografías y video	
- Canto: para estar en el mundo	Posproducción	Incorporar música, voz en off, efectos de sonido	
- Percusión: el ritmo de la vida		Publicación y envío de videos finalizados	
5. Reconociendo los ABIF			
- Fincas agroecológicas			
- Espacios de vida hermosos, sabrosos y seguros			

Fuente: Elaboración propia sobre la base del plan de actividades

Encuentro 1 - Conexión

El primer encuentro del Módulo AMDIC se centró en la adquisición de competencias digitales trabajadas en un computador de escritorio por cada participante. Se abordó en la práctica el acceso a internet, correo electrónico, uso de la nube e intercambio de información digital mediante aplicaciones de trabajo colaborativo. Hasta el fin de la sesión todas las participantes consiguieron crear su propia cuenta de correo electrónico, acceder a los materiales del curso y compartir entre ellas documentos digitales.

> La primera vez que lo toqué [el computador] dije "Dios mío, esto se va a dañar, me lo van a querer cobrar, mejor no lo prendo". Pedí a otra compañera que me lo prenda ella, cosa que, si lo dañó, decía "ella lo prendió, yo no lo dañé". Entonces ese era mi miedo. Primera vez que toqué un computador ahí en la escuela, con miedo a que se dañara. No sabía por dónde había tantos iconos ahí, Dios mío y ahora tanto ícono, para qué es, qué hago, cómo le hago. Y no le miento, pero en varias ocasiones tuve que pedir ayuda. (Participante 3, com. pers. 09.05.2025)

Este encuentro fue quizás el más complejo, dado que las participantes se enfrentaron, en algunos casos, por primera vez, al manejo tecnológico y a la lógica digital del almacenamiento de información, creación de claves, seguridad en el uso de equipos compartidos, etc. Al tratarse de un lenguaje poco común se generó preocupación, pero pronto el trabajo colaborativo en grupo permitió un apoyo de quienes tenían conocimientos previos o captaron antes la información hacia las nóveles participantes.

El principio de **conexión** caracterizó a este encuentro, generando posibilidades de enlace con los contenidos del curso, mediante herramientas de transferencia de información y de trabajo digital colaborativo. La AMDIC se enfocó en las **competencias digitales**, para la transferencia de la información.

Encuentro 2 – Cartografía y Decalcomanía

El segundo encuentro trabajó con lenguajes y narrativas visuales; un taller práctico de uso de dispositivos moviles, composición y creación audiovisual. En grupos las participantes se desplazaron a lo largo del campus, para hacer fotografías grupales y personales (*selfies*) y videos, que luego se descargaron (resolución baja y HD) y compartieron a través del correo, la nube y redes sociales. Con las fotografías se crearon relatos cortos, a manera de línea del tiempo de los momentos fotografiados. Este taller proporcionó los conocimientos necesarios para el trabajo autónomo: un video testimonial y fotografías de la zona de manglar en su territorio para la construcción de un video conjunto por el Día Internacional de la Defensa del Ecosistema Manglar, el 26 de julio[7].

Luego del módulo, ya en territorio, varias de las participantes contaron con la ayuda de familiares para las grabaciones; sin embargo, la elaboración del guion, la composición de las tomas, los lugares elegidos y las imágenes capturadas fueron de su autoría. El envío digital del material fue algo complicado, tomando en cuenta que hace poco crearon sus correos y adjuntar archivos era una actividad nueva. No obstante, todo el material se entregó a tiempo y fue motivo de graciosos relatos sobre las muchas peripecias que tuvieron que atravesar para cumplir con la tarea y empoderarse en el rol de comunicadoras y dinamizadoras de sus zonas marino-costeras.

Dos principios rizomáticos describen este encuentro: una mirada **cartográfica** de múltiples posibilidades para captar momentos y el principio de **calcomanía**, de repetir actividades, pero con ligeras variaciones cada vez, se dio en el trabajo en territorio.

7 Este video se encuentra alojado en el canal de YouTube @CECONDEM: Día del Manglar 2024- Mujeres Rizomas de Vida, https://youtu.be/XWSsD9MBe-A?feature=shared

Encuentro 3 – Multiplicidad y heterogeneidad

El tercer encuentro estuvo a cargo de la oficial de Información y Comunicación de la Oficina de la UNESCO en Quito y llevó el nombre del libro "Pensar críticamente, hacer clic sabiamente" (UNESCO, 2023a). Se enfocó en el análisis crítico de la información, y de las publicaciones con noticias falsas, elaboradas con la intencionalidad de desinformar, particularmente en redes sociales.

Durante la investigación, las participantes evidenciaron una comprensión adecuada sobre la relevancia del pensamiento crítico en el uso de redes sociales; coincidieron en que analizar las noticias, verificar fuentes y discernir entre información verdadera y falsa, antes de compartirla, es vital para proteger la integridad de las personas y prevenir impactos negativos: "hay que analizar todas las aristas de la información en redes sociales para no cometer errores" (Part. 8, com. pers. 23.05.2025), "es indispensable verificar la fuente de procedencia de la información y si esta es real" (Part. 10, 23.05.2025).

A estoy hay que añadir que una de las participantes acota a la ética como un aspecto sensible a tomar en cuenta en todo momento "si está en juego la reputación de alguna persona o si va a ocasionar un impacto negativo ante la sociedad" (Part. 7, com. pers. 22.05.2025), puesto que compartir información no es una acción neutral, sino una práctica con consecuencias: "nos permite identificar noticias falsas y entender la manipulación y la desinformación que se realiza por estos medios".

En general, las participantes ven al pensamiento crítico como una herramienta para enfrentar la manipulación informativa. Están conscientes de las consecuencias personales y sociales de compartir información no verificada, lo que advierte un enfoque ético y responsable. Desde un nivel reflexivo, expresan la importancia de ser críticas, cuando pudiera entrar en juego la reputación de las personas y el impacto que causaría en la comunidad, por lo mismo, señalan que aportaría positivamente la construcción de argumentos propios al

momento de transmitir información con una postura activa frente a la información y un compromiso con la verdad.

Dos principios del rizoma pueden describir el trabajo de análisis crítico que despertó este encuentro: la **multiplicidad** de temas, fuentes de verificación sesgos cognitivos a la hora de recibir y difundir información que va de la mano con el principio de **heterogeneidad**, haciendo referencia a la información diversa que circula en la red, alguna de ella veraz y otra de cuidado y riesgo.

Encuentro 4 – Ruptura asignificante

El cuarto encuentro de AMDIC fue más corto, configurado en apoyo a los módulos de cultura: gastronomía, poesía, canto y percusión. Estos módulos fueron el escenario ideal para generar una colección audiovisual y con ella recordar momentos y compartirlos de vuelta en sus comunidades. Con este fin, en el módulo AMDIC se realizó un mini taller de edición de video en dispositivos móviles.

El encuentro de AMDIC, de apenas una hora, fue meramente demostrativo. Por ende, las participantes no pudieron realmente generar videos y su posproducción previa a la realización del trabajo autónomo que consistió en un video corto explicando la receta desarrollada en el módulo de gastronomía. En las entrevistas se observa un malestar por parte de las participantes, que incluso concluyen que todo el Módulo AMDIC fue el que les resultó más difícil y tuvo el menor aporte en su formación, generándoles incluso frustración por el hecho de no poder ir al ritmo de las clases impartidas y tener que depender de terceros para el cumplimiento de las tareas (part. 1, 5, 7, 10 y 11).

Por todo ello, el principio que mejor describe a este módulo es el de **una ruptura asigfinicante** que se dio entre un rico tercer encuentro altamente crítico y analítico y este cuarto encuentro que abarcó mucho y que no logró asirse. En la planificación del encuentro se subestimó el volumen de información que implicaba la generación de un producto audiovisual complejo. Un error grave de planificación de la experiencia de aprendizaje que resultó en desazón y desconexión con el rizoma.

Conclusiones

El conocimiento empodera y proporciona herramientas para la comprensión de la realidad, el fortalecimiento de la identidad colectiva y la capacidad de intervenir activamente en las decisiones comunitarias, políticas y de armonía con el territorio. Por ende, la educación es sustancial ya que permite el crecimiento no solo de la persona sino también redunda en una mejora de las condiciones de vida de las familias y de la comunidad. Es por tanto indispensable que las mujeres, en general, pero en particular en zonas marino-costeras, disciernan, interpreten y produzcan ideas y conocimientos que reflejen sus problemáticas, y compartan sus saberes, para poder posicionarse como dinamizadoras de una trasformación socio-ecológica que enfrente los acuciantes retos de la crisis social y climática actual.

Esta investigación muestra que la AMDIC no es un tema de generaciones porque, indistintamente de la generación a la que pertenece cada participante, su relación con la información, los medios, la digitalidad y la comunicación son cuestiones comunes a todo ciudadano en la actualidad. Sin embargo, existe una diferencia entre aquellas participantes que recibieron una educación formal con el uso de la tecnología y aquellas que se enfrentaban por primera vez a esta. El reto de la AMDIC es reducir la brecha digital particularmente con mujeres que han abandonado la educación formal y que tienen carencias para utilizar las TIC.

Sin embargo, los dispositivos móviles acompañan a las mujeres del manglar en sus tareas diarias de recolección, pesca y mantenimiento de sus ABIFs independientemente del grado de formación que tengan en su uso. Siguiendo las leyes de la AMI (Fig. 1), es posible formular que: Ley 1.) sus conocimientos, vivencias y descubrimientos merecen ser compartidos por la importancia que conllevan; Ley 2.) a través de procesos de AMDIC es preciso apostar porque ellas sean

comunicadoras asertivas, productoras de información y voceras para dinamizar su cultura; Ley 3). la comunicación producida por estas mujeres, sobre su quehacer ha de respetar las formas propias de la lengua de estos territorios, con sus variedades idiomáticas que permiten una comprensión localizada pero también que se abre al resto de ciudadanos con explicaciones universales para poder difundir y socializar este conocimiento; Ley 4.) pese a que las tres leyes anteriores pueden darse con facilidad, al hablar de AMDIC existe una limitante compleja y se refiere al acceso a la conectividad, uso de medios y canales de comunicación y, a través de ellos, el acceso a la información. Esta ley requiere más que ganas y compromiso ciudadano, del apoyo estructural y externo a las comunidades, que ofrezca las condiciones necesarias para la provisión de internet, luz eléctrica y acceso a dispositivos electrónicos y recae en políticas públicas que garanticen el derecho fundamental a la información; finalmente, la Ley 5.) comprende a la AMDIC como un proceso que requiere múltiples y diferentes habilidades por lo cual precisa formación continua que fortalezca las capacidades individuales y colectivas.

Las reflexiones que se recogen en esta investigación evidencian un compromiso con la comunidad, con la naturaleza y con su propia identidad y arraigo. Las participantes resaltan la importancia de resguardar la gastronomía, la música, la memoria, la medicina natural como contenidos de los saberes ancestrales transmitidos oralmente, así como lo fundamental de fortalecer las memorias y del encuentro con los saberes académicos para construir colectivamente alternativas sustentables en y para la vida cotidiana. Ellas valoran la importancia de actuar regionalmente con otras mujeres de territorios marino-costeros como posibilidad de construir esperanza, porque la crisis climática, ambiental y social en la que están sumidos sus territorios con altos niveles de inseguridad, violencia y marginación requieren de formas distintas e innovadoras a trabajarlas colectivamente.

En el diseño de módulos AMDIC dentro programas de educación no formal y comunitaria, se observa la importancia de destinar suficiente

tiempo para que cada participante sea capaz de reflexionar, utilizar y enseñar a otras los contenidos de los cuatro grandes componentes de la AMDIC: informacional, mediático, digital y comunicacional. Este último, en particular, tiene un sentido fundamental para el diálogo de saberes que plantea la Metodología Z (González-Madera, 2021) que es la base del curso analizado, puesto que es en el diálogo entre el conocimiento ancestral y la academia en dónde puede surgir el anhelado cambio social que propone "descolonizar los currículos, la universidad, la historia nacional, y básicamente todos los segmentos de las sociedades latinoamericanas" (Kaltmeier, 2020). No obstante hasta que esto suceda hay un largo camino que recorrer y los procesos de educación no formal de AMDIC con comunidades de territorios rurales, marino-costeros, proveen oportunidades para transformaciones colectivas desde una mirada distinta a la de la educación hegemónica. De hecho, autores de la teoría crítica a la educación en la línea de Selwyn (2025) proponen repensar la tecnología digital para que esta deje de responder a lógicas extractivas y de crecimiento ilimitado, y se convierta en una herramienta al servicio del bien común, la equidad social y la sostenibilidad ambiental. Proponen, por tanto, prácticas digitales que integren valores de solidaridad, cuidado y respeto ambiental, evitando soluciones tecnocéntricas que no aborden las causas de fondo de los problemas actuales.

Los resultados de esta investigación se alinean con esta visión de "decrecimiento digital" y refuerzan la Ley 5 de la AMI: la alfabetización mediática e informacional es un proceso que no se adquiere de golpe. Aprender requiere espacios para procesar, poner en práctica, utilizar, equivocarse, volverlo a hacer y finalmente poderlo enseñar de manera afectiva a alguien más. Esto es un pendiente del Módulo AMDIC analizado, particularmente en su cuarto encuentro. La AMDIC planta una semilla que ha de retomarse y resurgir en otros espacios colectivos, y así conseguir que más mujeres de la costa y el mar hagan suyas, comuniquen y se comuniquen entre ellas y así adquieran competencias para el uso, manejo y creación de la información y los medios en

un mundo digital que a la vez permitan acrecentar su resiliencia y promuevan la acción comunitaria frente a los problemas acuciosos de esta postmodernidad.

Referencias bibliográficas

Alfaro, R. M. (1993). *Una Comunicación para otro Desarrollo*. Abraxas.

Barragán, V., & Garzón, B. (2016). La interculturalidad en las radios comunitarias del Ecuador, las radios de las nacionalidades. *Redes.com. Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación*, *14*, 195–215. http://revista-redes.hospedagemdesites.ws/index.php/revista-redes/article/view/432

Bauman, Z. (2004). *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica,.

Carey, J. W. (2002). A cultural approach to communication. En D. McQuail (Ed.), *McQuail's reader in mass communication theory* (pp. 36–45). SAGE.

Castro Molina, K. P., & Beltrán Valbuena, A. I. (2021). Escenarios creativos para la visibilidad de la Memoria Histórica del Postacuerdo de Paz: Una visión basada en la Nueva Teoría Estratégica que transforme el imaginario colectivo en Colombia a través de estrategias digitales. *Razón y Palabra*, *25*(110). https://doi.org/10.26807/rp.v25i110.1761

Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (Issue Book, Whole). SAGE.

Cormier, D. (2008). Rhizomatic education: Community as curriculum. *Innovate*, *4*(5). http://davecormier.com/edblog/2008/06/03/rhizomatic-education-community-as-curriculum/

Cruz, J. (2020). Competencias y metacompetencias de los periodistas digitales. *URU. Revista de Comunicación y Cultura*, 54–67. https://doi.org/10.32719/26312514.2020.3.5

Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus*. University of Minnesota Press.

Drumm, L. (2024). Becoming Rhizome: Deleuze and Guattari's Rhizome as Theory and Method. In J. Huisman & M. Tight (Eds.), *Theory and Method in Higher Education Research* (Vol. 10, pp. 37–55). Emerald Insight. https://doi.org/10.1108/S2056-375220240000010003

Foley, G. (2020). *Dimensions of Adult Learning*. Routledge.

Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido* (35.ed.). Siglo veintiuno.

Freire, P. (2004). *Pedagogy of indignation* (Issue Book, Whole). Paradigm Publishers.

González-Madera, N. (2021). Metodología Z para vivir sabroso. *Gestión y Ambiente*, *24*(Supl2), 208–223. https://doi.org/10.15446/ga.v24nsupl2.92939

Gunaratne, S. A. (2010). De-Westernizing communication/social science research: opportunities and limitations. *Media, Culture & Society*, *32*(3), 473–500. https://doi.org/10.1177/0163443709361159

INEC. (2022). *VIII Censo de Población y VII de Vivienda*. https://www.censoecuador.gob.ec/

Kaltmeier, O. (2020). Horizontal en lo vertical. ¿O cómo descolonizar las metodologías en contextos de extrema desigualdad y de la crisis planetaria? In I. Cornejo & M. Rufer (Eds.), *Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología* (CLACSO). https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201023034518/Horizontalidad.pdf

Kaplún, M. (1985). *El comunicador popular*. CIESPAL.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.

López Vigil, J. I. (1998). ¿Radios ciudadanas? *Chasqui*, *61*, 52–54.

Martínez-Bravo, M.-C., Sádaba-Chalezquer, C., & Serrano-Puche, J. (2020). Fifty years of digital literacy studies: A meta-research for interdisciplinary and conceptual convergence. *El Profesional de La Información*. https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.28

Peters, J. D. (2000). *Speaking into the air : a history of the idea of communication* (Paperback ed.). University of Chicago Press.

Rodríguez, C. (2015). Media at the margins: lessons from the field. *Comunicambio, International Congress on Communication, Civil Society and Social Change*.

Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed., Issue Book, Whole). SAGE.

Selwyn, N. (2025). *Digital Degrowth: Radically Rethinking our Digital Futures*. Polity.

Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research* (Issue Book, Whole). SAGE.

Singh, J., Kerr, P., & Hamburger, E. (2016). *Media and information literacy: reinforcing human rights, countering radicalization and extremism*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246371.page=25

Soares, I. de O., & Saldanha, F. (2024). Media and Information Literacy (MIL) Educommunication: Sharing tasks! *Journal of Latin American Communication Research*, *12*(2), 51–59. https://doi.org/10.55738/journal.v12i2p.51-59

Tufte, T., Jiménez-Martínez, C., & Suzina, A. C. (2020). Deconstruyendo la comunicación participativa y el desarrollo de la sociedad civil en 2020: una perspectiva inspirada en Paulo Freire. *Commons. Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital*, *9*(2), 16–78. https://doi.org/10.25267/COMMONS.2020.v9.i2.01

UNESCO. (2018). *Media and Information literacy (Programme and meeting document 205 EX/34 Rev.)*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265509

UNESCO. (2023a). *Ciudadanía alfabetizada en medios e información: pensar críticamente, hacer clic sabiamente*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385119

UNESCO. (2023b). *La UNESCO en acción por la igualdad de género: 2022-2023*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387300_spa

Van der Klei, A. (2002). Repeating the Rhizome. *SubStance*, *31*(1), 48–55. https://doi.org/10.2307/3685805

Vega, J., Obregón, R., Nieto, C., Vargas, E., Pérez, C., & Gathigi, G. W. (2024). *Voces con propósito: manual de estrategias de comunicación para el desarrollo y el cambio social. Módulo del facilitador 1.ª ed.* . Editorial Universidad del Norte.

De la Patagonia al mundo: Comodoro Rivadavia y su camino hacia una ciudadanía digital crítica en clave de alfabetización mediática e informacional (AMI / MIL)

Sebastián Novomisky
Programa de Cultura Digital y Alfabetización Mediática - Secretaria de Cultura - Municipalidad de Comodoro Rivadavia. Argentina
Horacio Avendaño
Programa de Cultura Digital y Alfabetización Mediática - Secretaria de Cultura - Municipalidad de Comodoro Rivadavia. Argentina
Laura De La Torre
Programa de Cultura Digital y Alfabetización Mediática - Secretaria de Cultura - Municipalidad de Comodoro Rivadavia. Argentina
Lucas Graieb Cardarilli
Programa de Cultura Digital y Alfabetización Mediática - Secretaria de Cultura - Municipalidad de Comodoro Rivadavia. Argentina

Resumen

Este artículo analiza el Programa de Cultura Digital y Alfabetización Mediática de la Municipalidad de Comodoro Rivadavia (Chubut, Argentina), destacándose como una política pública innovadora en diálogo con la tradición latinoamericana de comunicación-educación. A través de un enfoque cualitativo y análisis documental, se examinan sus fundamentos teóricos y prácticas, articulándolo con aportes de Martín-Barbero, Freire, Eco y perspectivas actuales sobre Alfabetización

Mediática e Informacional, conocida internacionalmente como Media and Information Literacy (MIL). El estudio sostiene que, al integrar la alfabetización mediática en una política cultural territorial y participativa, la experiencia da respuestas a la infodemia y la brecha digital, y propone un modelo de ciudad más inclusiva y resiliente. Esta experiencia ofrece claves para repensar políticas públicas de comunicación y cultura desde una visión crítica y soberana del sur global.
Palabras clave: Cultura digital; Alfabetización Mediática e Informacional; políticas públicas; ciudadanía digital; Comodoro Rivadavia; UNESCO; Ciudad MIL.

1. Introducción: La urgencia de una ciudadanía digital crítica en la era de la infodemia

La irrupción y consolidación de la cultura digital ha redefinido las coordenadas de la existencia humana en el siglo XXI. Más allá de la mera adopción de herramientas tecnológicas, este fenómeno ha permeado las esferas más íntimas de la vida cotidiana, transformando las formas de percibir, interactuar y construir conocimiento. La «digitalización de la cultura» implica una reconfiguración profunda del «campo simbólico», donde las formas de producción, distribución y consumo de información y conocimiento se ven alteradas de manera estructural (Novomisky, 2020, p. 45). Esta transformación no es meramente tecnológica, sino que constituye un proceso cultural complejo que requiere nuevas formas de comprensión y abordaje desde las políticas públicas.

En este escenario de complejidad creciente, la necesidad de políticas públicas que aborden las implicaciones de esta transformación se vuelve imperativa, buscando garantizar una formación crítica y específica para una ciudadanía capaz de discernir, participar y transformar su entorno digital (UNESCO, 2021). La infodemia, un fenómeno exacerbado durante la pandemia de COVID-19, ilustra los riesgos inherentes a esta nueva configuración, donde la desinformación

se propaga con rapidez, afectando la esfera pública y la vida de las personas. «Navegar en la infodemia» se ha convertido en una habilidad de supervivencia democrática, que requiere herramientas específicas de alfabetización mediática e informacional ([Autor/a], 2022, p.28).

En este contexto, la Municipalidad de Comodoro Rivadavia, una ciudad patagónica con particularidades socio-geográficas y económicas únicas, ha emergido como un actor clave en la promoción de la cultura digital. En diciembre de 2023, la aprobación de la Ordenanza N° 17.138/23 formalizó la creación del Programa de Cultura Digital y Alfabetización Mediática, adscrito a la Secretaría de Cultura. Esta iniciativa se fundamenta en el reconocimiento del acceso a la conectividad y a las tecnologías como derechos humanos, en consonancia con las directrices de las Naciones Unidas. Sin embargo, su alcance trasciende una visión meramente instrumental, adoptando el paradigma de la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI), que concibe las competencias digitales no solo como habilidades técnicas, sino como capacidades para conocer, comunicar, incidir y transformar el mundo (Municipalidad de Comodoro Rivadavia, 2023).

Como señala Grizzle (2017), Programme Specialist de la UNESCO y quien acuñó el término «*media and information literacy*», la AMI trasciende la mera habilidad técnica para el uso de dispositivos, promoviendo un conjunto de competencias que permiten a los individuos acceder, comprender, analizar críticamente, evaluar y producir información y contenidos mediáticos en diversos formatos (Grizzle, 2017). Este enfoque busca empoderar a los ciudadanos para que sean capaces de interactuar de manera consciente y responsable con los medios y las tecnologías, fomentando la participación cívica y la construcción de conocimiento.

Por lo tanto, el presente artículo se propone analizar en profundidad el Programa de Cultura Digital y Alfabetización Mediática de Comodoro Rivadavia, examinando sus fundamentos conceptuales, las acciones estratégicas implementadas en el territorio y el impacto generado en la comunidad. Se busca comprender cómo este programa

se ha consolidado como un referente en la promoción de una ciudadanía digital crítica y participativa, capaz de afrontar los desafíos y aprovechar las oportunidades que ofrece el complejo ecosistema digital contemporáneo. Finalmente, se argumentará que Comodoro Rivadavia, a través de esta iniciativa, se encuentra en un camino sólido para transformarse de facto en una Ciudad MIL, sentando un precedente valioso para otras urbes a nivel nacional e internacional.

La relevancia de este programa se magnifica al considerar el contexto socio-geográfico de Comodoro Rivadavia. Su dinamismo económico, impulsado por la industria petrolera, coexiste con desafíos en términos de conectividad y acceso equitativo a las tecnologías en zonas más alejadas o vulnerables, como también sucede en la mayoría de la región patagónica. En este escenario, el Programa de Cultura Digital no solo busca cerrar la brecha digital en términos de acceso, sino también de habilidades y pensamiento crítico, reconociendo que la mera disponibilidad de tecnología no garantiza su uso significativo y transformador. Como plantea Bacher (2009), «la alfabetización mediática te permite mirar el mundo de un modo más alerta», una perspectiva que resulta fundamental para comprender la dimensión transformadora de este tipo de iniciativas (Bacher, 2009, p. 34).

Marco Teórico y metodológico: hacia una ciudadanía digital crítica y el paradigma MIL

Fundamentos teóricos

El Programa de Cultura Digital y Alfabetización Mediática de Comodoro Rivadavia se construye sobre un entramado conceptual que combina los campos de la comunicación, la educación y la tecnología, y se posiciona estratégicamente dentro de los marcos globales promovidos por la UNESCO en torno a la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI). Este enfoque, que articula el acceso, análisis crítico, creación y participación ciudadana a través de los medios y las tecnologías,

constituye un paradigma clave para formar ciudadanías activas, informadas y capaces de intervenir críticamente en la esfera pública digital.

Sin embargo, y en sintonía con una mirada situada desde el Sur, el programa no se limita a reproducir los marcos internacionales, sino que recupera las tradiciones latinoamericanas que históricamente han aportado a una visión crítica y transformadora de la comunicación y la educación. Así, se enlaza con una genealogía regional que ha conceptualizado la educomunicación, la comunicación educativa o la comunicación/educación como campos político-pedagógicos inseparables de los procesos de emancipación social. Estas tradiciones encuentran su anclaje en experiencias concretas como las radios mineras de Bolivia o Radio Sutatenza en Colombia, que muestran cómo la incorporación de tecnologías a procesos educativos comunitarios no debe reducirse a lo técnico, sino asumirse como una estrategia de democratización y justicia social.

Este posicionamiento latinoamericano se potencia con el aporte de referentes claves como Paulo Freire y Jesús Martín-Barbero. Freire (1970) plantea que "la educación verdadera es la praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo" (p. 51), lo cual resignifica la alfabetización no como un acto técnico sino como un proceso de conciencia crítica. En esta misma línea, Martín-Barbero (1987) introduce el concepto de "mediaciones", que permite entender a los medios y tecnologías no solo como canales de transmisión de información, sino como entramados culturales que configuran sentidos, sociabilidades y formas de ciudadanía (Martín-Barbero, 1987). Desde allí, el programa asume que alfabetizar en medios y tecnologías es, antes que nada, habilitar nuevas formas de habitar el mundo desde el territorio.

Este diálogo con las tradiciones críticas latinoamericanas se articula también con la necesidad de una lectura no binaria de la relación con las tecnologías, como la que propone Umberto Eco. En *Apocalípticos e integrados* (1965), Eco cuestiona las posturas extremas

—tecnofóbicas o tecnofílicas— y propone una "tercera posición" que abra espacio a un análisis crítico y situado de los medios (Eco, 1965). Esta propuesta resulta fundamental para el enfoque del Programa, que evita tanto la idealización ingenua como la condena simplista de las tecnologías digitales, y en cambio promueve un uso consciente, reflexivo y transformador de estas herramientas.

A esta perspectiva crítica se suman hoy nuevas formas de entender la cultura digital y su impacto subjetivo, cultural y político. En *The Game*, Alessandro Baricco (2018) describe el paso de la modernidad sólida a una nueva sensibilidad configurada por la lógica del juego, la hiperconexión y la superficialidad funcional. Para Baricco, esta transformación no debe leerse en clave decadente, sino como una mutación cultural que requiere nuevas formas de alfabetización capaces de comprender las reglas del juego digital, sin perder la profundidad crítica. Esta lectura aporta una clave contemporánea para el programa: comprender el entorno digital no solo como una herramienta, sino como una atmósfera que moldea nuestras formas de pensar, aprender, vincularnos y crear sentido.

En esta línea, Carlos A. Scolari propone el concepto de alfabetización transmedia para dar cuenta de los modos en que las narrativas, los saberes y las prácticas culturales circulan hoy entre múltiples plataformas, lenguajes y formatos. Para Scolari (2015), alfabetizar ya no puede limitarse al texto escrito ni al análisis de medios tradicionales: implica desarrollar la capacidad de leer, escribir, remixar y habitar universos narrativos distribuidos, donde la producción y la recepción son prácticas simultáneas y entrelazadas. Desde esta mirada, el Programa de Cultura Digital asume que la alfabetización debe ser expandida y actualizada, incorporando prácticas de participación, producción colectiva y pensamiento sistémico.

Complementariamente, José van Dijck aporta una mirada estructural y crítica sobre la cultura digital conectiva en la que estamos inmersos. En obras como *The Culture of Connectivity* (2013), analiza cómo las plataformas digitales han reconfigurado no solo nuestras

relaciones sociales, sino también las infraestructuras de comunicación y conocimiento. Van Dijck advierte que las lógicas algorítmicas y de plataforma inciden en la manera en que accedemos a la información, se organizan las agendas públicas y se moldean las formas de ciudadanía. De allí se desprende una advertencia central para proyectos como el que se desarrolla en Comodoro: no se trata solo de enseñar a usar tecnologías, sino de problematizar las estructuras de poder que las sostienen y los modos en que condicionan nuestras prácticas sociales y políticas.

En la misma dirección, la perspectiva de Silvia Bacher enriquece la propuesta del programa al considerar a la alfabetización mediática como un proceso profundamente vinculado con la subjetividad y la ciudadanía. En *Tatuados por los medios* (2009), Bacher plantea que "los medios no solo informan, sino que forman subjetividades y modos de ver el mundo" (p. 34), y más adelante, en *Navegar entre culturas: Educación, Comunicación y Ciudadanía digital* (2015), sostiene que "la alfabetización mediática es una herramienta de emancipación que permite a los sujetos no solo consumir medios de manera crítica, sino también producir sus propios contenidos y participar activamente en la construcción de la agenda pública" (p. 67). Estas definiciones dialogan directamente con el horizonte de acción del Programa, que concibe la alfabetización mediática como un proceso situado, territorial y orientado a la transformación social.

Antecedentes internacionales y regionales

Desde 2011, la UNESCO ha impulsado la AMI como una estrategia fundamental para abordar la problemática de la desinformación y sus impactos en la sociedad, reconociendo su papel crucial en la construcción de sociedades del conocimiento inclusivas y equitativas (UNESCO, 2011).

La visión de la UNESCO se ha expandido para incluir la formación de una «ciudadanía digital» integral, esencial para el siglo XXI, que

abarca no solo el acceso a la información, sino también la capacidad de incidir y transformar el mundo a través de la comunicación digital. La AMI es, en esencia, una herramienta para la emancipación en la era digital, permitiendo a los individuos navegar por el vasto océano de información con discernimiento y responsabilidad. Como enfatiza Grizzle (2023), la AMI es un derecho humano fundamental en la era digital, indispensable para la participación plena en la sociedad y para el ejercicio de la democracia (Grizzle, 2023).

La experiencia de Comodoro Rivadavia se enriquece fundamentalmente también con las reflexiones sobre «Pedagogías y narrativas *knowmads* en los estudios (convergentes) de la comunicación social en Patagonia», desarrolladas por [Autor/a] & [Autor/a] (2022) en el marco del libro «Navegando en la infodemia con AMI» ([Autor/a] & [Autor/a] , 2022). Allí se plantea la necesidad de repensar las prácticas educativas en el contexto patagónico, considerando las particularidades territoriales y culturales de la región. El concepto de «*knowmads*» —trabajadores del conocimiento nómades— se articula con las realidades de una región como la Patagonia, donde la movilidad, la adaptabilidad y la capacidad de aprender de manera autónoma se vuelven competencias esenciales en la era digital.

Es por ello que la comprensión de la «digitalización de la cultura» requiere un análisis profundo de los procesos de convergencia mediática que caracterizan nuestra época ya que estamos ante una transformación que va más allá de la simple adopción de nuevas tecnologías, configurando nuevas formas de producción, circulación y consumo cultural ([Autor/a] & [Autor/a], 2016).

Articulaciones con la experiencia de Comodoro Rivadavia

En este contexto, la infodemia emerge como uno de los fenómenos más complejos de la era digital. Este fenómeno ilustra los riesgos inherentes a la nueva configuración mediática, donde la desinformación se propaga con rapidez, afectando la esfera pública y la vida de las personas

([Autor/a], 2022). La AMI se presenta así como una herramienta indispensable para dotar a los ciudadanos de las competencias necesarias para discernir la veracidad de la información, desarrollar un pensamiento crítico y participar de manera informada en el debate público.

Pero para completar hoy el panorama tecnológico, es fundamental hablar de Inteligencia artificial, un elemento que atraviesa permanentemente los debates y las acciones del Programa de Cultura Digital desde su creación. Allí, en el contexto de la creciente presencia de la IA en todos los ámbitos de la vida social, resulta fundamental recuperar no solo una perspectiva que pueda comprender cómo funcionan, por ejemplo, los modelos de lenguaje generativos como Chat GPT o Gemini, sino también una reflexión que es clave en esta política pública local sobre la ética de estas tecnologías. Sayad (2024), en su obra «Inteligencia artificial y pensamiento crítico: Caminos para la educación mediática», plantea que la educación mediática debe evolucionar para abordar los desafíos específicos que plantea la IA (Sayad, 2024). Según Sayad, «la inteligencia artificial no es solo una herramienta tecnológica, sino un sistema que modela formas de pensar y de relacionarse con el conocimiento» (Sayad, 2024, p. 78) y es por ello que su abordaje en este caso implicó, como se verá más adelante, el desarrollo de cursos, charlas, conversatorios y alianzas estratégicas con Organizaciones no Gubernamentales como Chicos.net, hasta incluso con el propio Google.

En consonancia con esa "tercera posición" frente a la tecnología, el Programa asume una postura situada respecto del territorio patagónico: teniendo la certeza que con su mera integración irreflexiva no se construye una ciudadanía crítica, pero negando su existencia o intentando frenar su desarrollo, tampoco se puede aprovechar el potencial que hoy abren, sobre todo en una región por un lado geográficamente enorme, con particularidades demográficas signadas por vaivenes migratorios que le otorgan una gran diversidad cultural, sino también en medio de un cambio de matriz productiva por la disminución de las reservas de petróleo locales

En esa clave es en donde la historia y los autores mencionados, permiten integrar un diálogo hoy ya mundial sobre AMI, pero con una mirada propia, con una tradición específica y unos marcos que le dan sentido local a mucho de lo que hoy se debate internacionalmente sobre el uso de las tecnologías.

Metodología

Este estudio se enmarca en la sistematización de experiencias, entendida en la tradición latinoamericana como un proceso de recuperación crítica de las prácticas sociales con un doble propósito: producir conocimiento situado y retroalimentar la acción transformadora (Jara, 1994; Jara, 2006). Esta perspectiva metodológica no se limita a ordenar información ni a reconstruir cronológicamente lo sucedido; por el contrario, implica interpretar críticamente la experiencia vivida, reconociendo sus sentidos, contradicciones, aprendizajes y proyecciones futuras.

Tal como sostiene Oscar Jara, "la sistematización no es una reconstrucción neutral ni un informe técnico, sino una mirada intencionada sobre lo que hacemos, con el propósito de aprender de nuestra práctica y mejorarla" (Jara, 2006). En esta línea, la metodología asumida por el Programa de Cultura Digital y Alfabetización Mediática de Comodoro Rivadavia reconoce que cada actividad implementada se convierte en insumo de análisis, reflexión compartida y aprendizaje colectivo, dando forma a un proceso de sistematización que es continuo, transversal y colectivo.

Para este trabajo, la sistematización fue conducida por una integrante del equipo con formación específica en este enfoque, quien coordinó la recolección, organización, análisis e interpretación crítica de la experiencia. A partir de una lógica espiralada —como señala Eleonora Spinelli (2020)— se promovió una lectura situada de la experiencia, con instancias permanentes de devolución y puesta en

común entre integrantes del equipo, fomentando una praxis reflexiva que fortalece la toma de decisiones y orienta el futuro del programa.

La sistematización se nutrió de múltiples fuentes: documentos oficiales, materiales de difusión, registros de actividades, bibliografía especializada, entrevistas en profundidad con actores estratégicos, y una serie de instancias internas de evaluación cualitativa. Este enfoque permitió articular teoría y práctica en un mismo movimiento dialéctico, en diálogo con la tradición crítica de la comunicación-educación en América Latina.

Se realizó un **análisis exhaustivo de la documentación oficial** del Programa de Cultura Digital y Alfabetización Mediática de Comodoro Rivadavia, incluyendo:

- Ordenanza N° 17.138/23 que crea formalmente el Programa;
- Informes de gestión de los años 2022 y 2023;
- Documentos de planificación estratégica interna;
- Ordenanza N° 17.239/24 sobre el Programa de Prevención de la Ludopatía Digital y Consumos Problemáticos, que incluye al Programa como actor clave;
- Informes presentados a la UNESCO en el marco del proyecto piloto de Ciudades MIL.

Este corpus documental fue complementado con bibliografía especializada sobre alfabetización mediática e informacional, políticas públicas de comunicación, cultura digital y comunicación educativa, priorizando los aportes de autoras y autores latinoamericanos que han desarrollado una perspectiva crítica, situada y transformadora sobre estos temas.

Se aplicó la triangulación metodológica como estrategia para fortalecer la validez del estudio, confrontando datos provenientes del análisis documental, entrevistas y fuentes secundarias. Esta estrategia permitió identificar puntos de convergencia, tensiones y aprendizajes emergentes, con una mirada integral de la experiencia.

Además del análisis documental, se realizaron entrevistas semiestructuradas a actores clave vinculados al Programa. Estas entrevistas, desarrolladas durante 2024 y 2025 en modalidad presencial, aportaron una dimensión cualitativa fundamental para comprender los sentidos asignados por las personas involucradas en la política pública. Entre quienes brindaron testimonio se encuentran:

- Othar Macharashvili, Intendente de la Municipalidad de Comodoro Rivadavia.
- Liliana Peralta, Secretaria de Cultura de la Municipalidad de Comodoro Rivadavia.

También se realizaron entrevistas en profundidad con integrantes del equipo técnico y actores institucionales clave para el desarrollo y sostenibilidad del programa, incluyendo a:

- Alexandre Le Vocy Sayad (Consultor de la Unesco)
- Silvina Pedrouzo (Médica Pediatra y presidente de la subcomisión de tics de la Sociedad Argentina de Pediatría).
- Lucía Fainboim (Especialista en Ciudadanía y Crianza Digital).
- Sebastián Nuñez (Psicoanalista)

Los fragmentos citados en el cuerpo del artículo corresponden a estas entrevistas y fueron seleccionados en función de su pertinencia para los ejes analizados. La transcripción y análisis de los testimonios permitió reconstruir sentidos, destacar logros, visibilizar obstáculos y proyectar desafíos futuros en clave situada.

El Programa de Cultura Digital en contexto: fundamentos, estructura y dimensión pedagógica

El Programa de Cultura Digital y Alfabetización Mediática de Comodoro Rivadavia se fundamenta en un marco normativo sólido que articula dimensiones locales, nacionales e internacionales. La

Ordenanza N° 17.138/23 establece como objetivo central «promover el acceso equitativo a las tecnologías digitales y el desarrollo de competencias críticas para la participación ciudadana en el entorno digital» (Municipalidad de Comodoro Rivadavia, 2023, Art. 2°). Esta formulación trasciende una visión meramente instrumental de las tecnologías, incorporando explícitamente la dimensión crítica y participativa que caracteriza a los enfoques más avanzados en materia de alfabetización mediática incluso extendiendo su alcance a la región. Es por ello que el programa tiene convenios firmados con los siguientes 11 municipios de la región patagónica argentina que le permiten expandir y aumentar significativamente su impacto: Puerto Madryn, Trelew, Rawson, Gaiman, Dolavon, Sarmiento, Río Mayo, Rada Tilly, El Hoyo, Epuyén y El Maitén. Estas ciudades participan en procesos de formación, articulación territorial y replicación de acciones de alfabetización mediática y digital, como parte del modelo de expansión y descentralización.

Comodoro Rivadavia se ubica en la provincia de Chubut, al sur de Argentina, en la región de la Patagonia. Es una ciudad costera sobre el Golfo San Jorge, con más de 200 mil habitantes (dato censal). Para dimensionar el alcance territorial del programa, en la Figura 1 se observa la localización de Comodoro y de los municipios patagónicos con los que mantiene convenios de cooperación en alfabetización mediática y digital.

Figura 1: Ubicación de Comodoro Rivadavia (provincia de Chubut, Argentina) y municipios patagónicos vinculados al Programa de Cultura Digital.



Fuente: Elaboración propia sobre base cartográfica

Paralelamente, el programa se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, particularmente con el ODS 4 (Educación de Calidad) y el ODS 16 (Paz, Justicia e Instituciones Sólidas), reconociendo que la alfabetización mediática e informacional constituye un componente esencial para el fortalecimiento de la democracia y la construcción de sociedades más justas e inclusivas (UNESCO, 2021). Esta articulación con la agenda global se complementa con un fuerte anclaje territorial, que reconoce las particularidades socio-económicas y culturales de Comodoro Rivadavia y la región patagónica.

El programa se estructura en torno a cuatro ejes estratégicos que reflejan una comprensión integral de los desafíos de la cultura digital: acceso y conectividad, desarrollo de competencias, producción de contenidos, y participación ciudadana. Esta estructura permite abordar tanto las dimensiones técnicas como las dimensiones críticas

y creativas de la alfabetización mediática, evitando reduccionismos que limiten el alcance transformador de la iniciativa. Las modalidades de intervención incluyen talleres presenciales y virtuales, capacitaciones para docentes, efectores de salud, gestores de políticas públicas, agentes gubernamentales y referentes comunitarios, producción de contenidos audiovisuales, y más recientemente el desarrollo de una plataforma digital educativa para la participación ciudadana, alojada en el sitio https://culturadigitalcomodoro.com.ar/ Todo esto, se ve reflejado en el mapa interactivo digital que permite no solo observar el desarrollo de las acciones realizadas, sino las tramas que allí se construyen (https://storymaps.arcgis.com/stories/e9d02fb3204b4dc1af756aff0237bd48).

Figura 2. Captura del mapa interactivo del Programa de Cultura Digital (Municipalidad de Comodoro Rivadavia)



Fuente: "Actividades en territorio". Mapa interactivo Cultura Digital (Municipalidad de Comodoro Rivadavia).

Un aspecto particularmente innovador del programa es su enfoque en la «articulación territorial», que busca conectar las acciones desarrolladas en Comodoro Rivadavia con iniciativas similares en otras ciudades de la región patagónica. Esta perspectiva de red permite potenciar los impactos locales con los municipios conveniantes pero

también con otros, y contribuir a la construcción de un movimiento más amplio en favor de la ciudadanía digital crítica.

La propuesta pedagógica del programa se caracteriza por su capacidad de articular perspectivas globales con realidades locales, desarrollando lo que podríamos denominar una «pedagogía glocal» de la alfabetización mediática. Esta aproximación reconoce que, si bien los desafíos de la era digital tienen dimensiones globales, las respuestas deben construirse desde los territorios, incorporando las particularidades culturales, económicas y sociales de cada contexto.

En este sentido, el programa incorpora elementos de la pedagogía crítica freireana, promoviendo procesos de aprendizaje dialógicos que parten de la experiencia y los saberes de los participantes. Como plantea Freire, «nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo» (Freire, 1970, p. 92). Esta perspectiva se traduce en metodologías participativas que reconocen a los participantes como sujetos activos del proceso educativo, capaces de aportar sus propias experiencias y conocimientos.

Al mismo tiempo, el programa incorpora enfoques contemporáneos sobre la alfabetización mediática que enfatizan la importancia de desarrollar competencias para la producción de contenidos, no solo para su consumo crítico. Esta perspectiva, que Bacher denomina «prosumidores críticos», busca empoderar a los participantes para que se conviertan en actores activos del ecosistema mediático, capaces de generar sus propios contenidos y de participar en la construcción de la agenda pública (Bacher, 2015, p. 89).

El programa ha desarrollado diversas innovaciones metodológicas que merecen ser destacadas por su potencial de replicabilidad en otros contextos. Una de las más significativas es la implementación de «laboratorios de experimentación digital», espacios donde los participantes pueden explorar diferentes herramientas y plataformas digitales en un entorno seguro y acompañado por facilitadores especializados. Estos laboratorios funcionan como espacios de

aprendizaje experiencial donde se combinan la exploración técnica con la reflexión crítica sobre los usos y efectos de las tecnologías.

Otra innovación destacable es el desarrollo de «narrativas transmedia» que permiten abordar temáticas complejas a través de múltiples plataformas y formatos. Esta estrategia, inspirada en los trabajos de Carlos Scolari (2013) sobre narrativas transmedia, busca aprovechar las potencialidades específicas de cada medio para construir experiencias de aprendizaje más ricas y envolventes.

El programa ha logrado establecer articulaciones con el sistema educativo formal de Comodoro Rivadavia, desarrollando propuestas para la incorporación de la alfabetización mediática en los establecimientos educativos. Esta articulación se basa en el reconocimiento de que la escuela sigue siendo un espacio privilegiado para el desarrollo de competencias críticas, pero que requiere ser complementada con iniciativas que aborden las dimensiones no formales e informales del aprendizaje.

La capacitación docente constituye uno de los pilares fundamentales de esta estrategia de articulación. El programa ha desarrollado cursos específicos para docentes de diferentes niveles educativos, proporcionándoles herramientas conceptuales y metodológicas para incorporar la alfabetización mediática en sus prácticas pedagógicas. Como señala la investigación realizada por la Defensoría del Público de Argentina, el 88,3% de los docentes manifiesta necesitar más formación en el conocimiento de los medios de comunicación y las tecnologías (Defensoría del Público, 2022).

Uno de los aspectos más significativos del programa es su impacto en el fortalecimiento de la participación ciudadana y la democracia local. A través de las competencias desarrolladas en materia de alfabetización mediática, los participantes han incrementado su capacidad de acceder a información confiable, de evaluar críticamente los contenidos mediáticos y de participar de manera informada en el debate público.

Entre 2023 y 2025, esta propuesta reunió a públicos diversos —adultos, jóvenes, docentes y personas mayores— en actividades presenciales y virtuales. La heterogeneidad etaria y territorial de los asistentes, junto con el alcance de iniciativas masivas y formaciones especializadas, sugiere un potencial de incidencia en las prácticas cívicas locales, como se desarrollará en el siguiente apartado.

El programa ha promovido la creación de espacios de diálogo y debate sobre temas de interés público, utilizando herramientas digitales como los Puntos Digitales o los Núcleos de Acceso al Conocimiento (NAC) para facilitar la participación de sectores que tradicionalmente han tenido menor acceso a estos espacios.

En este sentido, su vinculación territorial y trabajo interinstitucional fortalecen el trabajo en red, una característica fundamental de las Ciudades MIL -como lo demuestra la aplicación de la Ordenanza N° 17.239/24- posicionando al Programa como referente para este tipo de políticas públicas.

4. Resultados y discusión: hacia la consolidación de una Ciudad MIL

Los resultados del Programa de Cultura Digital y Alfabetización Mediática de Comodoro Rivadavia evidencian un impacto significativo tanto en términos cuantitativos como cualitativos. Durante el período 2023-2025, el programa logró capacitar a más de 2.500 personas en diferentes modalidades, incluyendo talleres presenciales, cursos virtuales y actividades de sensibilización masiva (Municipalidad de Comodoro Rivadavia, 2024). La distribución etaria de los participantes refleja la diversidad de públicos alcanzados: 35% corresponde a jóvenes entre 15 y 25 años, 40% a adultos entre 26 y 50 años, y 25% a adultos mayores de 51 años, evidenciando la capacidad del programa de convocar a diferentes generaciones y superar las brechas generacionales que suelen caracterizar las iniciativas de alfabetización digital. Al respecto,

Liliana Peralta, secretaria de Cultura -cartera de la que depende el Programa- resalta la alta participación que demostraron desde un inicio las actividades propuestas:

> Actividades como el Workshop Jóvenes ¿desENREDados? reunieron a más de 500 estudiantes, y eso nos habla de una necesidad real de estos espacios. El Programa de Cultura Digital trabaja en torno a temas que surgen de las propias agendas de los jóvenes, en una intersección con aquello que los adultos también identifican como problemáticas contemporáneas. Ese cruce es clave para pensar políticas públicas culturales que acompañen a las nuevas generaciones en los desafíos del presente. (Liliana Peralta. Entrevista personal N°1. Junio 2024)

En términos de distribución territorial, el programa ha logrado llegar a los diferentes barrios de la ciudad, con una presencia particularmente significativa en zonas periféricas que tradicionalmente han tenido menor acceso a este tipo de iniciativas. El 60% de las actividades se desarrollaron en barrios periféricos, mientras que el 40% restante se concentró en el área central de la ciudad, demostrando un compromiso real con la equidad territorial y la inclusión social.

El programa ha estimulado significativamente la producción de contenidos locales, contribuyendo a la diversificación del ecosistema mediático de Comodoro Rivadavia, a través de una voz referente y oficial frente a problemáticas sociales vinculadas a la cultura digital. Los participantes han producido piezas audiovisuales, incluyendo cortometrajes, podcasts y contenidos para redes sociales, que abordan temáticas de interés local desde perspectivas críticas y creativas. Esta producción de contenidos ha contribuido a visibilizar problemáticas y potencialidades locales que tradicionalmente han tenido escasa presencia en los medios masivos.

El programa ha obtenido reconocimientos significativos a nivel nacional e internacional, que evidencian su calidad y su potencial de replicabilidad. En 2025, fue seleccionado por la UNESCO como caso de estudio para el desarrollo de Ciudades MIL en América Latina,

lo que ha permitido sistematizar la experiencia y compartirla con otras ciudades de la región (UNESCO, 2023). Este reconocimiento ha generado oportunidades incipientes de intercambio y colaboración con otras iniciativas similares seleccionadas de 24 ciudades de todo el mundo, cooperando al inicio de la posibilidad de construir una red regional de ciudades comprometidas con la alfabetización mediática e informacional, coordinada desde la oficina central de la UNESCO en París. En relación a esto, el intendente de Comodoro, Othar Macharashvili, destacó la oportunidad que el Programa construyó para el desarrollo integral de la ciudad:

> Es una grata noticia por todo el esfuerzo que se viene haciendo en esta línea y lo que se generó de trabajar en forma radial y en forma integrada con otros municipios. Para mí que se declare a esta ciudad como una de las primeras ciudades MIL es un orgullo y una gran satisfacción. (Othar Macharashvili. Entrevista personal N°2. Febrero 2025)

Es por ello también que los resultados del programa permiten afirmar que Comodoro Rivadavia se encuentra en un camino sólido hacia la consolidación como Ciudad MIL, cumpliendo con varios de los criterios establecidos por este organismo internacional para su categorización. Según los parámetros establecidos por la UNESCO, una Ciudad MIL debe demostrar: (1) compromiso político con la alfabetización mediática e informacional, (2) desarrollo de capacidades institucionales, (3) participación ciudadana activa, (4) producción de contenidos locales, y (5) articulación con redes regionales e internacionales (UNESCO, 2025). El análisis realizado evidencia que Comodoro Rivadavia cumple con estos cinco criterios, aunque con diferentes grados de desarrollo.

Tensiones y límites observados

A pesar del sólido desarrollo y reconocimiento del Programa de Cultura Digital y Alfabetización Mediática de Comodoro Rivadavia, su implementación ha evidenciado una serie de tensiones estructurales,

metodológicas y contextuales que merecen ser visibilizadas no para deslegitimar el proceso, sino para fortalecer su carácter dinámico, perfectible y replicable.

Una primera tensión se refiere a la sostenibilidad institucional y financiera del programa. Si bien la existencia de una ordenanza local otorga un marco normativo que respalda la continuidad del proyecto, su financiamiento depende en gran medida de recursos presupuestarios municipales y de gestiones puntuales con organismos nacionales o internacionales.

En segundo lugar, persisten desigualdades estructurales en términos de conectividad, acceso y alfabetización tecnológica, especialmente en barrios periféricos o sectores rurales de la región. Aunque se han realizado avances importantes, el acceso a dispositivos y a conectividad de calidad sigue siendo un obstáculo para la participación sostenida, especialmente en segmentos vulnerables de la población. Esta situación se agrava en contextos donde las condiciones socioeconómicas limitan el tiempo disponible para actividades formativas no obligatorias o en hogares con múltiples necesidades básicas insatisfechas. La alfabetización mediática, en estos casos, corre el riesgo de volverse una propuesta de elite si no se articulan políticas complementarias de inclusión digital.

Una tercera tensión remite a los desafíos metodológicos que implica sostener la perspectiva crítica y territorial del programa frente al ritmo acelerado de innovación tecnológica, en particular con relación a la inteligencia artificial, las plataformas digitales y el giro algorítmico del ecosistema comunicacional. Aunque el programa ha incorporado estas temáticas en sus propuestas formativas, la velocidad de cambio de estos entornos impone una exigencia constante de actualización que desafía las capacidades instaladas, tanto en términos de contenidos como de formación del propio equipo técnico. Esta tensión requiere consolidar alianzas con instituciones académicas, organizaciones tecnológicas y expertos/as del campo para mantener el enfoque actualizado sin perder su profundidad crítica ni su anclaje local.

En cuarto lugar, se observan tensiones vinculadas a la articulación intersectorial y territorial. A pesar de los esfuerzos por tejer redes con otras áreas del Estado, organizaciones de la sociedad civil y municipios vecinos, los niveles de participación y compromiso son desiguales. No siempre se logra consolidar una planificación integrada o compartida, lo que puede generar superposición de acciones, desarticulación o pérdida de oportunidades sinérgicas. Esto se vuelve especialmente complejo en contextos de alta rotación política o cuando existen agendas divergentes entre actores clave. Si bien se han desarrollado acuerdos concretos con varios municipios, el grado de apropiación del modelo es heterogéneo y depende muchas veces del liderazgo puntual de personas sensibilizadas con la propuesta.

Otro límite observado es el desfase entre la capacidad de producción de contenidos locales y su visibilidad o circulación efectiva. Aunque el programa ha logrado impulsar la creación de narrativas digitales potentes y situadas, muchas veces estas producciones no logran insertarse en circuitos más amplios de comunicación, ni en los medios tradicionales ni en plataformas digitales de gran alcance. Esto evidencia la necesidad de fortalecer estrategias de distribución, posicionamiento y sostenibilidad comunicacional que permitan escalar el impacto simbólico del trabajo realizado, generando mayor influencia en la agenda pública local y regional.

Finalmente, cabe señalar una tensión de carácter epistémico: la dificultad de equilibrar la riqueza de las tradiciones latinoamericanas en comunicación-educación con la incorporación crítica de marcos conceptuales globales, sin caer en la subordinación acrítica a modelos del Norte Global ni en una romantización de lo local. Esta tensión metodológica y política atraviesa los procesos de formación, investigación y sistematización, y exige una praxis reflexiva y permanente que permita actualizar el enfoque sin perder su coherencia ética y su anclaje territorial.

Conclusiones: Comodoro Rivadavia como modelo de Ciudad MIL y proyecciones futuras

El análisis del Programa de Cultura Digital y Alfabetización Mediática de Comodoro Rivadavia permite identificar varios aportes significativos al campo de las políticas públicas de comunicación y cultura digital. En primer lugar, el programa demuestra que es posible desarrollar iniciativas de alfabetización mediática que articulen efectivamente las dimensiones técnicas, críticas y creativas, superando enfoques reduccionistas que limitan el alcance transformador de estas intervenciones. En segundo lugar, la experiencia evidencia la importancia de anclar las políticas de cultura digital en los territorios, reconociendo las particularidades locales sin perder de vista las dimensiones globales de los desafíos contemporáneos.

En tercer lugar, el programa ilustra la relevancia de adoptar enfoques integrales que aborden no solo las competencias individuales, sino también las dinámicas sociales y culturales que configuran el ecosistema mediático local. Esta perspectiva sistémica permite generar impactos más profundos y duraderos, que trascienden el ámbito específico de las capacitaciones para incidir en la cultura política y comunicacional de la comunidad.

La experiencia de Comodoro Rivadavia ofrece varias lecciones aprendidas que pueden orientar el desarrollo de iniciativas similares en otras ciudades. Resulta fundamental contar con un marco normativo sólido que garantice la continuidad de las políticas más allá de los cambios de gestión, desarrollar estrategias de articulación con diferentes sectores de la comunidad, invertir en la formación de facilitadores locales, y desarrollar sistemas de monitoreo y evaluación que permitan documentar los impactos y ajustar las estrategias en función de los resultados obtenidos.

El programa enfrenta varios desafíos emergentes que requerirán adaptaciones estratégicas en los próximos años. El primero de ellos es la necesidad de incorporar de manera sistemática las reflexiones sobre

inteligencia artificial y algoritmos, dado el creciente protagonismo de estas tecnologías en el ecosistema mediático. Como plantea Sayad (2024), la educación mediática debe evolucionar para abordar los desafíos específicos que plantea la IA, desarrollando competencias para el análisis crítico de estos sistemas (Sayad, 2024, p. 145).

El segundo desafío es la necesidad de fortalecer las articulaciones regionales e internacionales, aprovechando las oportunidades que ofrece el reconocimiento de la UNESCO para desarrollar proyectos colaborativos con otras ciudades. El tercer desafío es la necesidad de diversificar las fuentes de financiamiento, reduciendo la dependencia de recursos municipales y desarrollando estrategias de sostenibilidad que incluyan la participación del sector privado, organismos internacionales, y la propia comunidad.

En el plano académico, el programa aporta evidencia empírica sobre la viabilidad de desarrollar iniciativas integrales de alfabetización mediática en contextos de ciudades intermedias, superando la concentración tradicional de estas experiencias en grandes centros urbanos. En el plano político, la experiencia demuestra que es posible desarrollar políticas públicas innovadoras en materia de comunicación y cultura digital desde los gobiernos locales, sin esperar iniciativas de niveles superiores de gobierno.

Reconocer estas zonas grises no debilita el modelo, sino que permite situar sus avances en un marco realista y orientar una agenda de mejora continua. Esta mirada crítica contribuye a fortalecer su potencial como experiencia replicable en otros contextos y a sostener su pertinencia en el tiempo.

La experiencia de Comodoro Rivadavia ilustra las potencialidades de construir, desde el sur, respuestas propias y soberanas a los desafíos de la era digital. El programa demuestra que es posible desarrollar iniciativas de alfabetización mediática que articulen perspectivas globales con realidades locales, aprovechando las herramientas conceptuales y metodológicas desarrolladas en el norte global sin

perder de vista las particularidades y potencialidades del contexto latinoamericano.

Como plantea [Autor/a] (2020), «la digitalización de la cultura no es un proceso neutral, sino que está atravesado por relaciones de poder que pueden reproducir o transformar las desigualdades existentes» ([Autor/a], 2020, p. 178). En este contexto, iniciativas como la de Comodoro Rivadavia adquieren una relevancia estratégica, al demostrar que es posible orientar los procesos de digitalización hacia la construcción de sociedades más justas, participativas e inclusivas.

La consolidación de Comodoro Rivadavia como Ciudad MIL no constituye un punto de llegada, sino un punto de partida para la construcción de una red de ciudades latinoamericanas comprometidas con la alfabetización mediática e informacional. Esta perspectiva de red puede contribuir significativamente a la construcción de un modelo propio de ciudadanía digital, que articule las mejores tradiciones de la comunicación popular latinoamericana con las potencialidades transformadoras de las tecnologías digitales.

En definitiva, la experiencia de Comodoro Rivadavia demuestra que es posible construir, desde los territorios, respuestas innovadoras y transformadoras a los desafíos de la era digital. El programa constituye un aporte valioso al campo de las políticas públicas de comunicación y cultura digital, y un ejemplo inspirador para otras ciudades que buscan promover una ciudadanía digital crítica, participativa y soberana.

Referencias Bibliográficas

Bacher, S. (2009). *Tatuados por los medios: Dilemas de la educación en la era digital*. Buenos Aires: Paidós.

Bacher, S. (2015). *Navegar entre culturas: Educación, comunicación y ciudadanía digital*. Buenos Aires: Paidós.

Baricco, A. (2018). *The Game*. Barcelona: Anagrama.

Defensoría del Público. (2022). *Investigación sobre uso de medios digitales en educación*. Buenos Aires: Defensoría del Público.

De la Torre, L., & Avendaño, H. (2022). Pedagogías y narrativas knowmads en los estudios (convergentes) de la comunicación social en Patagonia. En F. Chibás Ortiz & S. Novomisky (Eds.), *Navegando en la infodemia con AMI* (pp. 287–301). París: UNESCO.

Eco, U. (1965). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

Grizzle, A. (2017). Media and information literacy, a critical approach to literacy in the digital world. UNESCO. Recuperado de https://www.unesco.org/en/articles/media-and-information-literacy-critical-approach-literacy-digital-world

Grizzle, A. (2023). Media and information literate citizens: Think critically, click wisely! UNESCO. Recuperado de https://zuscholars.zu.ac.ae/works/4562/

Jara, O. (1994). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Lima: CEP-Alforja.

Jara, O. (2006). *Para sistematizar experiencias*. Lima: ALFORJA.

Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Gustavo Gili.

Municipalidad de Comodoro Rivadavia. (2023). *Ordenanza N° 17.138/23. Creación del Programa de Cultura Digital y Alfabetización Mediática*.

Novomisky, S. (2020). *La marca de la convergencia: Doce ensayos en busca de una narrativa*. La Plata: EDULP.

Novomisky, S. (2022). Navegando en la infodemia con AMI: Alfabetización mediática e informacional. En F. Chibás Ortiz & S. Novomisky (Eds.), *Navegando en la infodemia con AMI* (pp. 23–41). París: UNESCO.

Novomisky, S., & Américo, M. (Eds.). (2016). *Convergencia: Medios, tecnologías y educación en la era digital*. La Plata: EDULP.

Sayad, A. L. V. (2024). *Inteligencia artificial y pensamiento crítico: Caminos para la educación mediática*. Bogotá: UNIMINUTO.

Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.

Spinelli, E. (2020). Sistematizar para transformar: Reflexiones y herramientas desde las prácticas. En F. Iparraguirre, E. Spinelli & M. J. Giavedoni (Comps.), *Territorios que educan. Sistematización de experiencias en clave de educación popular* (pp. 15–32). Buenos Aires: CLACSO.

UNESCO. (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. París: UNESCO Publishing.

UNESCO. (2021). *Media and information literacy: A policy and strategy guidebook*. París: UNESCO Publishing.

UNESCO. (2023). *Comodoro Rivadavia: Caso de estudio para el desarrollo de ciudades MIL en América Latina*. París: UNESCO.

Van Dijck, J. (2013). *The culture of connectivity: A critical history of social media*. Oxford: Oxford University Press.

¡El poder del mensaje no se mide en clics! Problematizando la medición en la radio universitaria

Paula Andrea Rendón Cardona
Universidad Católica de Pereira, Colombia

Resumen

Se propone una reflexión sobre la necesidad de problematizar la medición del impacto social de la radio universitaria, a partir de su misión formativa y de representación. La metodología propuesta utiliza análisis comparativos de dos referentes: SROI e IRSCOM-RADCC; además de una triangulación, para identificar vacíos y posibilidades de integración, con el fin de pensar en modelamientos alternativos pertinentes. Se sostiene, que la medición no puede entenderse como un ejercicio técnico aislado, sino como una acción comprometida con el papel educomunicativo de la radio y su potencial en la adquisición de competencias mediático-informacionales, claves en la ciudadanía digital.

Esta mirada reconoce dimensiones estructurales del medio en un ecosistema comunicativo amplio, proponiendo una medición del impacto que trascienda las métricas.

Palabras clave: radio universitaria; educomunicación; alfabetización digital; medición; impacto social.

Introducción

En un escenario mediático regido por la lógica del rendimiento algorítmico, la medición del impacto de los medios de comunicación tiende a reducirse a indicadores de consumo por demanda como los clics, las visualizaciones o el tiempo de permanencia. Esta mirada cuantitativa, aunque útil para ciertos análisis, resulta limitada cuando se trata de valorar el verdadero alcance de los medios universitarios, cuya razón de ser se vincula profundamente con procesos educomunicativos y emancipadores.

La radio universitaria, en este contexto, se erige como un espacio contrahegemónico que desafía la lógica métrica dominante, al reivindicar la comunicación como derecho y como práctica cultural situada. Por ello, su impacto no se limita a lo cuantificable en métricas, sino en términos de transformación e impacto social.

Asumir esta perspectiva posiciona a los radialistas latinoamericanos a la vanguardia de una comunidad que enfrenta desafíos propios de la educomunicación, integrando elementos locales para hablar de ciencia y formas propias de investigar, lo cual constituye en sí mismo un ejercicio de Apropiación Social de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación-ASCTI. Asimismo, este enfoque posibilita repensar un desempeño de dicho medio frente a la adquisición de competencias mediático-informacionales, uno de los mayores retos de la academia frente a los desafíos que plantea la ciudadanía digital en territorios con bajos índices de penetración a internet, escaso acceso a dispositivos por habitante y comunidades que aún enfrentan el reto de la alfabetización mediática.

La ASCTI se entiende como un proceso intencionado de comprensión e intervención en las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad, construido a partir de la participación de diversos grupos sociales que generan conocimiento (COLCIENCIAS, 2010, como se citó en “Autor/a» 2023). En esta perspectiva, la apropiación mediada por

la radio no se da de manera pasiva, sino como una práctica reflexiva y crítica que involucra procesos interpretativos y creativos (“Autor/a» 2023).

Mientras las competencias mediático-informacionales siguiendo la perspectiva de Pérez (2012), hace alusión a la complejidad de los procesos requeridos para realizar lecturas críticas del mundo y de la información que en él se produce mediante TIC, lo que implica entender en un solo término, los retos asociados al desarrollo de competencias digitales, informacionales y mediáticas.

Tanto ASCTI, como competencias mediático-informacionales se suman al compromiso que frente a la Alfabetización Mediática Informacional-AMI Pérez (2012) poseen medios educativos como la radio universitaria, esta alfabetización consolidada como competencia clave para la participación informada y crítica en la sociedad del conocimiento, constituye del compendio de competencias que permiten a las personas acceder, usar y producir como actores válidos en el ecosistema mediático.

La AMI bajo la perspectiva de Pérez, requiere una interpretación semiótica en la que intervienen diversas facultades sensitivas y cognitivas del sujeto; esto implica según estima el mismo autor, procesos de interpretación elaborados en los que además de códigos y palabras, intervienen tecnologías, medios y situaciones comunicativas espaciotemporales diversas, dando lugar a relaciones sociales complejas, tal y como estimamos en la presente reflexión.

Desde este enfoque, la radio universitaria virtual se concibe como una forma de mediación que permite a estudiantes, docentes e investigadores traducir su quehacer académico en contenidos significativos y accesibles. Estos productos circulan en plataformas digitales y fortalecen el ejercicio de comunicar, compartir saberes y participar activamente en el debate público. Esta concepción de la alfabetización desde la radio universitaria hace eco al reto de incorporar lo digital en la academia, rompiendo con la lógica de los

medios sintéticos y otorgándole un tono particular, lo que en palabras de Aguaded y Borges (2025) les constituye "como los que nos representan como personas, como sociedad y como era" (p. 1).

Así dicho, el concepto de alfabetización adquiere relevancia en el campo de la comunicación-educación debido al interés de distintos sectores sociales, por fortalecer la educación en medios y fomentar un uso más significativo de estas herramientas. (Valdivia, Pinto & Herrera, 2018). Esta preocupación por formar una ciudadanía capaz de consumir y ejercer prácticas mediáticas más conscientes, según los autores, posee sus raíces en la Declaración de Grünwald de la UNESCO, la cual instó a los gobiernos a implementar procesos educativos orientados a desarrollar en las personas una actitud crítica frente a los contenidos mediáticos, así como la capacidad de producir y participar del espacio público generado por ellos.

Sus palabras invitan a reconsiderar las interacciones entre medios y ciudadanía no solo como actos irreflexivos o estandarizados, sino como escenarios fértiles para la reflexión académica y transferencia social.

De este modo, se busca romper con la burbuja informativa, permitiendo que la comunidad académica, en calidad de realizadora, tome la palabra y comparta su lectura del mundo bajo los principios de una ciudadanía digital reflexiva y no deficitaria.

La lectura que estamos proponiendo en el artículo se acoge a los principios de la educomunicación, que se cimentan en el sentido que pioneros como Paulo Freire y Mario Kaplún plantearon desde principios pedagógicos como la participación, la autogestión y la comunicación dialógica (Aparici, R. 2010), con sus esperables implicaciones en la problematización de los medios.

La educomunicación entonces, establece bajo los planteamientos fundantes de CENECA, UNICEF y UNESCO (1992) la necesidad de conocer los medios y la forma en la cual damos sentido crítico a los mensajes comunicativos, con el propósito de descubrir valores culturales propios. Esto, en una proyección hacia los medios digitales,

como las radios virtuales, donde no solo este aspecto resulta relevante, sino que también la interactividad y la participación se hacen fundamentales para entender la relación entre ciudadanía y medios digitales, que en últimas es lo que aquí estamos problematizando: el asunto de la medición.

En este contexto, el presente artículo propone una reflexión metodológica crítica que contribuya a visibilizar y valorar el impacto social de la radio universitaria desde una perspectiva que evalué su quehacer misional y papel educomunicativo, puesto que repensar críticamente los sistemas de medición y avanzar hacia un modelamiento de su impacto social se consolida como una acción urgente y necesaria para promover enfoques más justos y transformadores.

Hacia una reflexión del impacto social de la radio y la alfabetización digital

Lo anterior pone de manifiesto, el reto de la academia con una alfabetización digital, en tanto que consolidar y mantener un medio de comunicación autosostenible y en sintonía con las dinámicas propias de los cibermedios, con el propósito de ofrecer contenidos en la web con una visión local y propia sobre el saber en CTI, la investigación y las lecturas de mundo particulares, constituye una forma auténtica y concreta de asumir dicho reto.

Esta visión de la alfabetización digital se antepone a la idea reduccionista que centra el aprendizaje en el dominio de herramientas, y propone una comprensión más amplia del desempeño de los medios en entornos educativos. En este panorama, resulta meritorio que los medios universitarios se reconozcan como escenarios estratégicos para fomentar procesos de alfabetización digital vinculados al desarrollo de habilidades críticas.

Así, los usuarios no solo interactúan con la información en entornos digitales, sino que también hacen parte del desempeño del medio,

reconfigurando saberes en red. Tal mirada está en consonancia con lo señalado por Cabero y Llorente (2015), al considerar que el aprendizaje en ese contexto deja de entenderse como memorización para abrirse a una concepción basada en la conexión. Esto permite asumir un rol activo en la construcción de mensajes y significados, donde el aprendizaje se consolida a partir de la inteligencia colectiva, y no por la simple reiteración de información. Desde nuestra perspectiva, este enfoque representa un escenario fértil para el desarrollo de medios educativos.

Se reitera de esta forma, que el reto de la alfabetización digital en la relación radios-ciudadanos, no consiste en medir el rendimiento del medio frente a macroestructuras como las redes sociales o plataformas de contenido bajo demanda ya posicionadas, sino en pensar en otros espacios que, desde la experimentación tipo laboratorio, licencias abiertas, espacios de formación y condiciones técnicas, tecnológicas y profesionales, permitan a los participantes poner su voz en circulación con los mismos atributos que los medios masivos, para así medir su impacto multinivel, como lo vienen planteando diversos ejercicios.

Entre los modelos existentes, llaman la atención aquellos que, desde su complementariedad, pueden contribuir a la evaluación del impacto social de la radio universitaria, por su pertinencia para proponer lecturas más inclusivas y multidimensionales de los medios.

En este sentido, desde la propuesta pionera de la UNESCO (2008) que planteó indicadores para la medición de la rentabilidad social en medios, centrados en la participación ciudadana, la diversidad cultural y la inclusión comunicativa, se han desarrollado diversas iniciativas en el campo para evaluar el desempeño de estos, tal tendencia responde a una premisa ya señalada por Espinar, Peralta y Chaparro (2023), quienes destacan que en las últimas décadas ha aumentado el número de investigaciones orientadas a definir indicadores aplicables tanto a emisoras de radio como a canales de televisión. No obstante, esta diversidad de propuestas revela una disparidad analítica importante, pues no existen aún ítems estandarizados para la evaluación de estos.

De ahí la necesidad de seguir avanzando hacia modelamientos que permitan una mayor trazabilidad y contextualización de los medios, reconociendo su rol como mediadores ante ciudadanías críticas y como agentes de alfabetización digital. Entre las iniciativas de medición que llaman la atención de esta propuesta se encuentran:

La metodología del Retorno Social de la Inversión (SROI), basada en el estudio de Social Ventures Australia *Más que la radio: un activo comunitario*, ofrece una mirada profunda al uso del SROI para valorar el impacto social de las emisoras indígenas en Australia (2017). Esta, permite cuantificar el valor social del medio, aportando a una comprensión amplia del valor más allá de los indicadores económicos, incorporando aportes culturales, de cohesión social, el acceso a la información y la transformación comunitaria como indicadores que normalmente no se cuantifican.

También llama la atención el indicador IRSCOM-RADCC (Espinar, Peralta y Chaparro. 2023) Este evalúa la rentabilidad social en emisoras comunitarias a partir de dimensiones propias de su función social relacionadas con su gestión, programación e infraestructura entre otros, ofreciendo una herramienta replicable para valorar el impacto comunicativo desde entornos de proximidad.

Estos modelos son potentes y permiten medir elementos clave del impacto social de la radio. No obstante, al no estar diseñados específicamente para la radio universitaria y su desempeño virtual, omiten aspectos fundamentales relacionados con su carácter y misión. Esta limitación refuerza la necesidad de problematizar los modelos existentes, reconociendo tanto sus puntos de convergencia como las oportunidades para avanzar hacia enfoques de medición más inclusivos, que logren capturar la complejidad y diversidad del impacto global de estas emisoras en particular.

Si bien se han logrado avances en la caracterización del ecosistema mediático universitario latinoamericano, aún persiste una deuda metodológica en cuanto a la evaluación sistemática y profunda de estos medios, especialmente en lo que respecta al reconocimiento de sus

aportes más allá de métricas cuantitativas centradas en la visibilidad digital.

Método y resultados

Desde un enfoque descriptivo-comparativo, y con base en diversas propuestas sobre la medición de la valoración e impacto social de radios comunitarias y de interés público, se plantea la importancia de desarrollar mediciones específicas que permita identificar dimensiones clave asociadas a su valor y desempeño. Estas dimensiones comprenden su aporte identitario, su función educomunicativa y la valorización de sus intangibles.

Para este ejercicio, resultan fundamentales tanto la matriz comparativa como la triangulación de puntos comunes, concebidas como herramientas metodológicas que posibilitan no solo describir las características de las unidades analizadas, sino también reconocer convergencias significativas útiles para justificar la necesaria problematización de otros modelamientos de medición.

Aunque esta etapa no contempla aún la aplicación empírica ni el desarrollo de herramientas operativas, sienta las bases para futuras investigaciones con enfoques aplicados o de investigación-creación.

Diseño metodológico en tres fases:

Fase 1: Revisión de modelos relevantes. Como se ha venido anticipando se analizaron como unidad de medida dos referentes la metodología Retorno Social de la Inversión-SROI e indicador IRSCOM-RADCC. Veamos en detalle sus apuestas:

La metodología del Retorno Social de la Inversión-SROI, permite estimar en términos monetarios el valor social generado por emisoras indígenas en Australia, basado en estudios como el Social Ventures Australia (2017) este enfoque visibiliza beneficios intangibles desde las

voces de las comunidades, así el valor social se construye con base en información cualitativa, cuantitativa y comparativa, enfocándose en los efectos que las actividades de las emisoras tienen sobre la vida de las personas, denotando la relevancia de contar la historia del cambio desde la perspectiva de quienes lo viven.

Desde SROI se devela una metodología técnica y decidida para evaluar los resultados de cambio social, lo que implica una visión renovada de la manera en que se valora el éxito y la rentabilidad en contextos donde lo intangible y lo simbólico son fundamentales.

La metodología SROI, que se puede consultar en detalle en Social Ventures Australia (2017), se aplicó en seis etapas que podemos sintetizar así: en primer lugar, se definió el alcance del proyecto, identificando límites, fuentes de inversión y actores clave. Posteriormente, se comprendió el impacto mediante entrevistas con comunidades, construyendo teorías del cambio basadas en las transformaciones percibidas por los medios desde una perspectiva situada. Luego, se estimó el alcance de los resultados a partir de datos cualitativos y cuantitativos.

Ahora y en una etapa determinante dentro de esta metodología, se valoraron los impactos materiales mediante valores financieros equivalentes y se aplicaron ajustes como peso muerto, atribución, duración, disminución y desplazamiento, con el fin de evitar sobreestimaciones. Este paso otorga legitimidad financiera a los intangibles al traducirlos en valores monetarios comparables, posicionando el sentido comunitario dentro del lenguaje de las finanzas sociales, haciendo trazables y defendibles impactos históricamente invisibilizados en evaluaciones más convencionales.

Finalmente, en el quinto y sexto paso metodológico se calculó el índice SROI de cada emisora, comparando los beneficios monetizados con los costos de inversión y se validaron los resultados con actores del sector, fortaleciendo su legitimidad para la toma de decisiones.

Esta oportuna y reivindicativa metodología, presenta una limitación relevante en contextos radiales con recursos técnicos

limitados: la demanda de capacidades especializadas en áreas como el análisis económico y la gestión de datos financieros. Esta exigencia puede convertirse en una barrera metodológica que restringe la posibilidad de adopción autónoma y autogestionada del modelo.

Por su parte, el indicador IRSCOM-RADCC, aplicado por Espinar, Peralta y Chaparro (2023) en emisoras comunitarias de Colombia, evalúa la rentabilidad social en comunicación a partir de seis dimensiones: gestión, capital social, articulación territorial, programación, presencia digital e infraestructura, permitiendo identificar buenas prácticas desde una lógica participativa y no comercial.

El Indicador de Rentabilidad Social en Comunicación, en su versión comunitaria IRSCOM-RADCC, se desplegó en 2019 y ha sido adaptado en diversos territorios, entre ellos el mencionado caso colombiano en 12 emisoras comunitarias y de interés público indígena en Colombia durante el año 2022, mediante un modelo de investigación-acción participativa, impulsado por el Ministerio de Cultura del país andino, en colaboración con LabCOMandalucía, grupo creador de la herramienta en 2012, e investigadoras de la Universidad Uniminuto de Bogotá. Como explican Espinar, Peralta y Chaparro (2023):

> La importancia de los indicadores mediáticos reside en sus beneficios para con la ciudadanía, pues la evaluación aporta pautas orientativas sobre la elección de los medios en los que se informa y participa, al señalar cuáles son más rentables a nivel social (p. 101).

Como acentúan los autores, la aplicación del IRSCOM-RADCC es una metodología que se concreta su versión precedente en 33 indicadores que son transformados en preguntas con varias opciones de respuesta cerrada, cada opción de respuesta tiene un valor diferente, más elevado cuanto más aporte a la rentabilidad social del medio, hasta un máximo determinado para cada uno de los ítems; en este punto, vale la pena mencionarlos:

Inicialmente, se hace referencia a la gestión y transparencia, allí se alude al uso e implementación de los manuales de estilo, la operatividad

de las juntas de programación y otros mecanismos para incentivar la participación comunitaria y fortalecer el vínculo con el territorio.

Otro ítem valorado es el capital social; este se manifiesta en la diversidad e inclusión de sus equipos de trabajo, la vinculación activa de personas voluntarias u oyentes, y la participación colectiva en la producción de contenidos. Esta dimensión se fortalece mediante procesos de formación continua, estrategias de sostenibilidad basadas en redes de apoyo locales y alianzas comunitarias, además de una orientación clara hacia la apropiación del medio por parte de la ciudadanía.

La articulación territorial y ciudadana resultan ser otro ítem fundamental para la sostenibilidad de las emisoras comunitarias; esta les permite integrarse en redes de colaboración, fortalecer su presencia en el territorio y ampliar su impacto social, a través del trabajo conjunto con otros medios, organizaciones sociales y actores comunitarios.

Estos ítems no podrían perder de vista la programación, en cuya estructura se valoran las parrillas diversas que responden a las realidades sociales, culturales y políticas de sus contextos, priorizando lenguas propias, enfoques diferenciales y formatos innovadores.

Finalmente, la actividad en Internet y en la infraestructura tecnológica resultan ser la base analítica del último ítem, ya que esta primera, acompañada por plataformas digitales, redes sociales y streaming, no sólo permite la emisión de contenidos, sino también la apertura de espacios de participación, retroalimentación e interacción directa con las audiencias, facilitando una comunicación más horizontal y transparente. Mientras que una infraestructura adecuada puede ser una muestra de la gestión comunitaria, evidente en estudios y equipamiento de producción.

Desde el indicador IRSCOM-RADCC se contribuye a los referentes metodológicos que orientan a otros medios en procesos de evaluación y mejora continua. Este indicador, desde una perspectiva diferente a la planteada por SROI, contempla la rentabilidad social de los medios desde aspectos no relacionados con la rentabilidad económica, sino con

el aporte que la emisora realiza a su entorno, lo que se hace evidente en la construcción de ciudadanía y la transparencia en la gestión.

Estas dimensiones, aportadas por los modelos, denotan una intención organizativa y misional de las emisoras: espacios con capacidad de mediar procesos de diálogo social y con una orientación pública y política. Es en este punto donde cobra sentido la utilidad de una matriz comparativa que permita identificar puntos comunes, distancias y valores únicos en las apuestas de los modelos de medición presentados, con el fin de detectar la emergencia de modelamientos propios para las radios universitarias.

Figura 1. Matriz comparativa entre SROI e IRSCOM-RADCC para el análisis del impacto social en contexto de radio universitaria

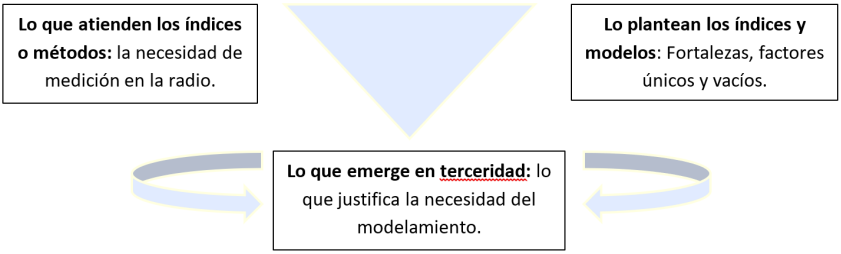
ITEM ANALIZADO	INDICADOR O MÉTODO		FACTORES DE ANÁLISIS	FORTALESAS	VACIOS
	INDICADOR SROI	MÉTODO IRSCOM-RADCC			
Apuesta: lo que es y lo que atiende.	La metodología del ***Retorno Social de la Inversión*** que posibilita una lectura frente a la monetización valor social generado por radio. En este caso se analiza la propuesta de Ventures Australia (2017) en emisoras indígenas en Australia. Dicho valor se estima mediante un enfoque mixto en seis fases, centrado en los efectos que generan las actividades de las emisoras en la vida de los ciudadanos. El SROI permite cuantificar impactos sociales a través de la asignación de pesos financieros equivalentes, incorporando ajustes técnicos como el peso muerto, la atribución, la duración, la disminución y el desplazamiento, con el propósito de mitigar posibles sobrevaloraciones.	Indicador que evalúa la **rentabilidad social en comunicación** a partir de seis dimensiones: gestión, capital social, articulación territorial, programación, presencia digital e infraestructura, permitiendo **identificar buenas prácticas** desde una lógica participativa y no comercial. En este caso se toma la experiencia de Espinar, Peralta y Chaparro (2023) en emisoras comunitarias de Colombia.	**EN COMÚN:** Valor de lo intangible: Concepción de lo monetizable: Opción para la lectura no algorítmica: Aporte a un marco crítico en medios.	Ambos modelos reconocen el valor de los intangible en los medios y su impacto en las comunidades. Entre los ítems valorados, se comparten los aportes a la cultura, el territorio, la gestión comunitaria y la información con enfoque próximo, además del papel de sus parrillas y programas en la educación y la ciudadanía. SROI e IRISCOM se presentan como insumos base para nuevas lecturas no algorítmicas sobre la eficiencia de los medios comunitarios y de interés público, lo que aporta a la crítica a la medición tradicional pensada para la radio comercial. Sus apuestas contribuyen a un marco reflexivo más amplio, que demanda el reto de la alfabetización al igual que la ciudadanía digital, además de la comprensión de la comunicación como derecho.	Estos modelos no han sido diseñados considerando las especificidades de la radio universitaria, la cual, aunque se inscribe en el ámbito de los medios del tercer sector y de interés público, desarrolla una lógica particular asociada a sus dimensiones educomunicativa y de mediación en procesos de apropiación social del conocimiento, así como a sus componentes estructurales, identitarios y a su papel político en la esfera pública.
			VALORES ÚNICOS: Trazabilidad lectura	SROI brindan trazabilidad y soporte desde indicadores financieros que permiten medir con fuerza a impactos invisibilizados por las métricas y estudios de rating. IRSCOM posibilita medir la rentabilidad social identificando en ese contexto las mejores prácticas.	Ambos indicador y metodología permiten hacer una lectura personalizadas de los ítems, lo que podría generar problemas de interpretación con fines de replicabilidad.
Despliegue metodológico			**EN COMÚN:** Enfoque situado Voz dominante	Pese a que se desarrollan en contextos distantes, Australia y Colombia, son metodologías propias con desarrollo situado y abordando con suficiencia la particularidad de la radio comunitaria indígena. El centro de atención para la medición del imparto en SROI y IRSCOM-RADCC son los testimonios de los prosumidores.	Pensando en la aplicabilidad en contexto de la radio universitaria, se identifica como vacío la limitada abarcabilidad de los prosumidores en medios con bajos presupuestos, lo cual dificulta la recolección autónoma de datos o la aproximación a censos comunitarios. Asimismo, frente a la primacía de la medición basada en métricas, se hace necesaria la inclusión de al menos un ítem que contemple esta categoría a las métricas y no solo al uso digital, con otras formas de evaluación no convencional, que en conjunto fortalezcan el impacto social.
			VALORES ÚNICOS Flujo y enfoque de análisis Legitimidad de la lectura	Sus etapas de análisis, así como sus ítems observan asuntos distintos, en el caso de SROI los impactos se valora mediante equivalencias financieras, lo que le da valor de irrefutabilidad implementando ajustes como peso muerto, atribución, duración, disminución y desplazamiento, con el fin de evitar sobreestimaciones. Mientras que SROI otorga legitimidad financiera a los intangibles al traducirlos en valores monetarios comparables, posicionando el sentido comunitario dentro del lenguaje de las finanzas sociales. SROI otorga legitimidad financiera a los intangibles posicionando el sentido comunitario dentro del lenguaje de las finanzas. El IRSCOM-RADCC mide las mejores prácticas en relación con la transformación social de la radio en su entorno priorizando la rentabilidad social por sobre la financiera.	La aplicabilidad en radios universitarias se ve limitada por la necesidad de personal cualificado para implementar ambos modelos. El SROI exige conocimientos en análisis económico y gestión financiera, mientras que el IRSCOM-RADCC, aunque simplifico su versión antecesora a 33 ítems, aún representa un reto técnico. En ambos casos, la implementación ha dependido de agentes externos cualificados, mientras que las emisoras han sido actores participantes, lo cual evidencia una brecha frente a la posibilidad de apropiación metodológica por parte de las propias radios.

Fuente: elaboración propia a partir de revisión documental y análisis comparativo cualitativo.

Fase 2: Triangulación de puntos comunes. A partir de la revisión metodológica, se construyó una matriz comparativa (Figura 1) que evidencia los factores comunes, distancias y valores únicos entre SROI e IRSCOM-RADCC. Esta matriz permitió identificar una triada emergente (Figura 2).

La tríada parte de comprender la emergencia de una terceridad en potencia, derivada de la actividad relacional entre dos o más elementos. Por ello, a partir de la relación comparativa de la Matriz comparativa entre SROI e IRSCOM para el análisis del impacto social en contexto de radio universitaria virtual, surge la necesidad de abordar lo que en este artículo se presenta como eje central: la problematización de la medición algorítmica o basada en clics. No se trata de pensar en un modelo único y replicable, sino de avanzar hacia un modelamiento emergente de esta tríada, que proponga rutas de análisis situadas y valorativas del impacto social de este tipo de medio, haciendo justicia a su razón de ser.

Figura 2. Triada emergente del análisis comparativo



Fuente: elaboración propia.

Fase 3: Justificación de la necesidad de un modelamiento. El trayecto entre las fases 1 y 2 permite plantear la pertinencia de modelamientos de medición específicos para radios universitarias, que planteen una reflexión frente a su impacto social por sobre las métricas digitales. En la discusión detalles de las dimensiones detectadas como relevantes es en este aparte donde se dará despliegue al planteamiento de la triada.

Discusión

Primer elemento de la tríada: lo que abordan los modelos. El primer componente de la tríada evidencia la necesidad que los modelos de medición intentan atender: el diseño de métricas y estrategias evaluativas como hito relevante para la vida de las emisoras. Esta discusión, impulsada por la UNESCO (2008) y retomada en los modelos analizados, aboga por una lectura justa de la radio educativa y de interés público. Desde una perspectiva educomunicativa, se revela una necesidad mayor: avanzar en el desarrollo de modelamientos alternativos de evaluación.

Estos modelamientos, en coherencia con la razón de ser de las emisoras universitarias, permitirían valorar con mayor precisión sus desempeños e impactos sociales, superando la métrica convencional. Resulta esencial considerar tanto la formulación de equivalencias financieras que visibilicen los procesos de transformación social promovidos por estos medios, como la incorporación de indicadores construidos desde la voz de quienes reciben los beneficios directos de su accionar comunicativo.

Esta orientación se torna aún más pertinente si se reconoce el papel estratégico de la radio universitaria en el fortalecimiento de procesos de alfabetización digital, ciudadanía crítica y comunicación entendida como derecho.

Segundo elemento de la tríada: lo que plantean los índices y modelos. Al revisar los modelos SROI e IRSCOM-RADCC, se destacan aportes metodológicos robustos que permiten valorar dimensiones tradicionalmente invisibilizadas como indicadores de medios, tales como el valor intangible, su función educomunicativa, la gestión participativa y la articulación territorial. No obstante, ambos modelos comparten una limitación estructural: no fueron diseñados específicamente para el ecosistema radial universitario, lo cual reduce su capacidad para captar la complejidad de estos medios como actores institucionales, políticos y formativos.

Pensar en otros modos de medición del impacto de las radios universitarias implica aceptar uno de los retos que la educomunicación trae consigo: trascender los paradigmas heredados de la sociedad industrial, donde lo tecnocrático, incluso con nuevos nombres, continúa girando en torno a la medición de la eficiencia basada en clics. Esta postura interactiva está inscrita en lo que Kaplún (citado en Aparici, 2010) denomina, mecanismos de control y regulación del sistema. Aunque no se trata de un abordaje alternativo en sí mismo, el autor plantea una visión comunicacional más potente: participativa, dialógica y multidireccional, donde el sujeto comunicante prosume: creando y emitiendo en los medios.

La trascendencia de estos paradigmas funcionalistas permite, como indica Freire (citado en Aparici, 2010), asumir una postura dialógica que conlleva "empeñarse en la transformación constante de la realidad". Esta afirmación resalta el valor del diálogo como metodología crítica, capaz de cuestionar el conocimiento preestablecido y de explorar los modos en que se produce y transforma la realidad.

En contextos digitales, en línea con lo que plantea a Aparici, esta lectura permite incorporar la categoría de interactuantes, que expresa una horizontalidad comunicativa donde los emirec participan activamente en la producción de sentido. Desde este enfoque, cuestionar las métricas tradicionales permite ampliar la mirada hacia factores específicos de la radio universitaria virtual, cuyas dinámicas no son captadas por modelos estandarizados. Ello exige metodologías que faciliten la trazabilidad y la lectura crítica del ecosistema en mención.

La tensión entre potencia metodológica y aplicabilidad situada refuerza la urgencia de construir modelos alternativos que, sin perder rigor, respondan a las condiciones reales de las emisoras universitarias.

Tercer elemento de la tríada: lo que emerge en terceridad. Del cruce entre lo que abordan y lo que plantean los modelos analizados, surge una dimensión emergente que no es una simple suma de elementos, sino una "terceridad" en sentido pleno: una nueva forma de comprensión

que desafía los marcos de medición estándar, insuficientes para capturar el valor social, educativo y cultural de estos medios.

La propuesta de esta tríada, entonces, no apunta a replicar instrumentos preexistentes, sino a co-construir una mirada real y valorativa. Esta mirada reconoce tanto la diversidad institucional como la voz de las comunidades que habitan, nutren y transforman las emisoras universitarias.

Medir el impacto social, no es entonces un ejercicio técnico, sino también una toma de posición ética y política que reconocer el valor público de estas radios, implica considerar dimensiones que suelen quedar fuera de las métricas por clics. En esta línea, se propone avanzar hacia modelamientos que, nutridos por los aprendizajes de SROI e IRSCOM-RADCC, entre otros, articulen dimensiones clave que serán desarrolladas en profundidad en otra publicación, pero que se pueden mencionar como: dimensión estructural-identitaria, que evalúe el vínculo de la emisora con su proyecto educativo institucional, su misión pública y su articulación participativa; otra dimensión educomunicativa-ASCTI, que reconozca su papel como mediadora entre saberes y desarrollo de competencias mediático-informacionales de los ciudadanos, con un enfoque transformador; finalmente una dimensión política, que indaga su capacidad de incidencia simbólica y discursiva en el espacio público.

Estas tres dimensiones configuran una evaluación alternativa, situada como se viene reiterando y, coherente con el carácter público de la radio universitaria. La emergencia de este tipo de modelamientos radica en la urgencia de privilegiar los procesos, las relaciones y los significados tomando las particularidades del medio universitario desde su potencia y sus limitaciones.

Aunque esta propuesta aún no incorpora instrumentos empíricos, suma a una reflexión fértil para el diseño de matrices de evaluación cualitativa. Así, se avanza hacia una comprensión más profunda y justa de su impacto, entendida como espacio de agencia ciudadana, comunicación como derecho y de alfabetización digital.

Conclusiones

La medición del impacto no debe concebirse como un ejercicio técnico aislado, sino como una acción comprometida con el papel educomunicativo de la radio universitaria y su potencial para fortalecer una ciudadanía digital no deficitaria. En este marco, resulta clave reconocer que una mayor eficiencia en los procesos de alfabetización digital se traduce en una mayor capacidad de transformación crítica y participativa por parte de los ciudadanos como emirec. Esta tarea, es especialmente pertinente para las emisoras vinculadas a instituciones de educación superior, particularmente cuando actúan bajo el amparo de estrategias de Apropiación Social del Conocimiento ASCTI y compromiso por el desarrollo de competencias mediático-informacionales.

La tríada propuesta funge como excusa para leer críticamente el desempeño de los medios universitarios, en este caso la radio, desde una dinámica que permite comprender su potencial como escenario donde se materializa la identidad institucional y se expresa un compromiso particular con la alfabetización mediática.

Tal mirada reconoce su capacidad de incidencia en el entorno social de la radio educativa, sin perder de vista los desafíos que debe afrontar, relacionados con el sostenimiento financiero, además de otros retos de alfabetización digital propios de sociedades que no tienen garantizada la conectividad y uso tecnológico. La propuesta reflexiva se erige así, como una alternativa contextualizada, capaz de reconocer el rol fundamental de mediación de estas emisoras ante el paradigma digital.

Esta propuesta se suma al camino por problematizar futuros desarrollos metodológicos que permitan construir herramientas pertinentes, alineadas con el sentido público y transformador de las radios universitarias. En esta línea, resulta fundamental concebir modelamientos de comunicación dialógica, orientada a la construcción

de sentido, propiciando la medición no como una retroalimentación de control, sino como un ejercicio de reconocimiento del impacto social.

Referencias

Aguaded, I., & Borges, G. (2025). Presentación: *La alfabetización mediática como nuevo ámbito de conocimiento científico*. *Comunicación y Sociedad*, 1–7. https://doi.org/10.32870/cys.v2025.9048

Aparici, R. (coord.). (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Gedisa.

Cabero, A; & Llorente. C. (2015). Tecnologías de la información y la comunicación (TIC): Escenarios formativos y teorías del aprendizaje. *Revista Lasallista de Investigación, 12*(2), 186–193. http://www.scielo.org.co/pdf/rlsi/v12n2/v12n2a19.pdf

CENECA, UNICEF & UNESCO. (1992). *Educación para la comunicación*. Santiago de Chile.

Espinar, L; Peralta, G. L; & Chaparro, E. M. (2023). Buenas prácticas en la radio comunitaria. Estudio de caso a través de la aplicación del indicador IRS-COM en Colombia. *Revista De Comunicación*, 22(2), 97–115. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9311842

Pérez, J. M. (2012, 28 de septiembre). *Una nueva alfabetización para un nuevo bachillerato* [Intervención en seminario]. Seminario sobre un nuevo bachillerato, Sociedad Catalana de Pedagogía y Colegio de Doctores y Licenciados de Cataluña, Instituto de Estudios Catalanes, Barcelona. Recuperado de https://www.calameo.com/read/002236648b14193905aad

Rendón Cardona, P. A. (2020). El feature: del radio arte a la investigación. En J. E. Páez Valdez (Ed.), Comunicación y culturas mediáticas: Un relato relacional desde la radio, el internet y las artes. Universidad Católica de Pereira. https://doi.org/10.31908/eucp.15.c118

Social Ventures Australia. (2017). *Más que la radio: un activo comunitario. Análisis del Retorno Social de la Inversión (RSI) de los Servicios de Radiodifusión Indígena – Anexo metodológico*. Departamento del primer ministro y Gabinete del Gobierno de Australia. https://www.niaa.gov.au/sites/default/files/publications/ibs-sroi-methodological-attachment_0.pdf

UNESCO. (2008). Indicadores de desarrollo mediático: Marco para evaluar el desarrollo de los medios de comunicación social. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000163060_spa

Valdivia, B. A; Pinto, T. D; & Herrera, B. M. (2018). Alfabetización mediática y aprendizaje: Aporte conceptual en el campo de la comunicación-educación. *Revista Electrónica Educare,* 22(2), 1–16. https://doi.org/10.15359/ree.22-2.8

Mapeo y tendencias de la Alfabetización Mediática e Informacional en América Latina y el Caribe: actores, contextos y oportunidades

Tomás Durán-Becerra
Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO;
Johan Ortiz Rubio
Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO;
Juan David Villada
Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO;
Andrés Méndez Criollo
Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO;
Fernando Oliveira Paulino
ALAIC, Universidade de Brasília, investigador del CNPq y de la UNESP;
Silvia Bacher
Las Otras Voces, Representante de America Latina y el Caribe ante la UNESCO MIL ALLIANCE

Resumen
La Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) se ha consolidado en América Latina y el Caribe como una estrategia clave frente a la desinformación y los retos de la sociedad digital. El estudio sistematiza experiencias de AMI en diversos países, identificando condiciones, actores y contextos que favorecen o limitan su desarrollo. A través de un cuestionario multilingüe aplicado a organizaciones académicas, sociales,

mediáticas y públicas, se construyó un mapa interactivo de iniciativas en la región. Los resultados muestran un crecimiento significativo de proyectos desde 2018, con predominio en entornos urbanos y dependencia de distintos modelos de financiamiento. Se evidencian diferencias regionales en replicabilidad, sostenibilidad y potencial de incidencia en políticas públicas. La producción de materiales de capacitación no formal es la más frecuente, aunque existen variaciones según sector y región. La investigación subraya la necesidad de ampliar cobertura territorial, garantizar sostenibilidad y promover la cooperación interregional. Se recomienda consolidar un observatorio regional de AMI y fortalecer la integración en políticas educativas y de comunicación. En conjunto, los hallazgos permiten identificar tendencias y proponer lineamientos para un ecosistema robusto y articulado de AMI en la región.

Palabras clave
Alfabetización mediática e informacional; América Latina y el Caribe; desinformación; políticas públicas; ciudadanía digital

Introducción

La Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) se ha consolidado como un eje estratégico para fortalecer la construcción de ciudadanías críticas y accionar la participación democrática frente a la desinformación en América Latina y el Caribe (UNESCO, 2024; Bacher, 2025). La investigación aquí presentada desarrolla una sistematización e identificación de tendencias sobre las condiciones y contextos en los que se implementan experiencias de AMI en la región, abarcando organizaciones de medios, centros y grupos de investigación, sociedad civil, entre otros actores del ecosistema mediático. El objetivo general de la investigación es cartografiar los entornos donde se desarrollan estas experiencias, mediante la construcción de un tablero interactivo y, así, visibilizar la diversidad, el alcance y las condiciones que favorecen o limitan el desarrollo de la AMI en distintos países y subregiones[8]. Este

8 Este ejercicio ha sido desarrollado y liderado por la Alianza para la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) de la UNESCO (UNESCO MIL Alliance), a través de su capítulo regional para América Latina

documento acota este objetivo para presentar un análisis que da cuenta del cruce de estas variables y de su sus posibles significados para el desarrollo AMI regional.

Para ello, se han recopilado experiencias a través de un instrumento mixto de recolección de información, sistematizado las condiciones y contextos de las prácticas identificadas y formulado recomendaciones orientadas a fortalecer el ecosistema regional y en avanzar hacia su sistematización y comprensión actual y potencial. Esta perspectiva multidimensional reconoce a la AMI no solo como un conjunto de competencias técnicas, sino como una estrategia integral que involucra educación en medios, apropiación tecnológica, pensamiento crítico y fortalecimiento de comunidades de aprendizaje (UNESCO, 2024; Oliveira et al., 2024; Durán-Becerra, 2016; Durán-Becerra y Lau, 2020). El proceso metodológico fue concebido de manera colectiva por miembros del comité directivo de la Alianza AMI en su capítulo LAC, desde el diseño del instrumento hasta la definición de las categorías de análisis. Este enfoque participativo permitió identificar prioridades, recoger información cualitativa y cuantitativa en profundidad y tomar decisiones metodológicas orientadas a fortalecer la validez del análisis comparado. Uno de los principales aportes de este trabajo ha sido la construcción de clústeres de análisis o subregiones de países, como una estrategia metodológica que responde a la heterogeneidad de los casos registrados y la necesidad de construir inferencias más sólidas y representativas en contextos marcados por asimetrías en el desarrollo de la AMI.

En línea con lo anterior, Bacher (2023) destaca que la AMI es una respuesta transversal a los desafíos de la sociedad de la información, que empodera a las personas como ciudadanía crítica y activa, y que su implementación debe involucrar a organizaciones sociales, medios, academia y sector público para lograr impacto y sostenibilidad. En

y el Caribe, y por el equipo de FARO, la unidad de apropiación social de conocimiento de la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO. En su desarrollo se ha contado con la invaluable participación y acompañamiento de los integrantes del comité directivo del Capítulo LAC de la Alianza.

este sentido, la UNESCO promueve la AMI como un conjunto esencial de habilidades para enfrentar los retos del siglo XXI, incluyendo la proliferación de la desinformación, la disminución de la confianza en los medios y las innovaciones digitales, y la necesidad de construir comunidades informadas y resilientes (UNESCO, 2024; UNESCO, 2013), equilibrando la libertad de expresión, derecho a la comunicación y protección de las audiencias vulnerables (Paulino et al, 2024).

Por ello, la investigación reconoce que las prácticas de AMI en la región son heterogéneas y responden tanto a causas estructurales como a efectos sociales emergentes. Por ello, el estudio aborda el fenómeno desde la acción de distintos tipos de organizaciones, medios de comunicación, políticas públicas, asociaciones científicas, universidades y centros de investigación, evidenciando la necesidad de mapear y analizar las condiciones que favorecen o limitan el desarrollo de la AMI en América Latina y el Caribe. Esta aproximación permite identificar tendencias, desafíos y oportunidades para consolidar un ecosistema robusto y articulado, capaz de responder a las demandas de una ciudadanía crítica y activa en el entorno digital contemporáneo (UNESCO, 2024; Bacher, 2025; Durán-Becerra, 2016). Esta cartografía actualizada del ecosistema AMI en la región se configura como ejercicio pionero de caracterización sistemática y análisis colaborativo, impulsado desde una red de alcance internacional con anclaje regional, que permite que sus hallazgos sirvan como insumo a las agendas nacionales como a los marcos internacionales de seguimiento e implementación de la alfabetización mediática e informacional.

Metodología

El diseño metodológico se fundamenta en una investigación no experimental de tipo descriptivo, “en donde no se manipulan deliberadamente variables, sino que se observan los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural” (Hernández et al., 2014). El

propósito es describir y caracterizar experiencias relacionadas con la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) desarrolladas por diversas organizaciones, lo cual sugiere un alcance descriptivo que, según Hernández et al. (2014), "busca especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis".

Población y muestra

- Población: Organizaciones que desarrollan iniciativas, apuestas o proyectos mediáticos relacionados con la AMI en América Latina y el Caribe.
- Selección de la muestra: No probabilística, lo que significa que la selección de los participantes no sigue criterios estadísticos aleatorios, sino que se basa en la identificación estimulada e intencionada de organizaciones relevantes para el estudio (Hernández et al., 2014). Este tipo de muestreo, también denominado intencional o por conveniencia, es frecuente en investigaciones donde la población es heterogénea y se busca profundidad en el análisis más que representatividad estadística (Otzen & Manterola, 2017).
- Perfil de encuestados: Incluye universidades, centros de investigación, grupos de investigación, laboratorios, organizaciones de la sociedad civil, entidades gubernamentales, medios de comunicación, entre otros, que trabajen en iniciativas de AMI.

En cuanto al diseño de la muestra, la selección no probabilística implica que los resultados no pueden generalizarse estadísticamente a toda la región, ya que la participación depende de la autoselección de las organizaciones invitadas. Esta característica puede influir en la representatividad de los datos, pues tienden a responder las entidades más activas o visibles en el campo de la AMI, y la información recabada

se basa en la autodeclaración de los participantes, lo cual puede afectar la precisión u objetividad de algunas respuestas. Estos aspectos han sido considerados al interpretar los hallazgos y al analizar el alcance potencial de las conclusiones extraídas a partir de la encuesta.

Instrumento de recolección

El instrumento principal es una encuesta digital que abarca diferentes niveles de medición:

- Nominal: Identificación de la iniciativa, país, sector, tipo de institución, etc.
- Ordinal: Escalas de valoración sobre replicabilidad, usabilidad, posibilidades de política pública, etc.
- Razón: Número de personas alcanzadas, año de creación, cantidad de coordinadores, entre otros.

La encuesta contiene 42 preguntas: 7 de opción múltiple con única respuesta, 8 de opción múltiple con múltiple respuesta, 25 de texto abierto y dos de escala Likert, lo que permite tanto la recolección de datos cuantitativos como cualitativos. Está disponible en español, inglés y portugués, lo que facilita la participación de organizaciones de toda América Latina y el Caribe.

El instrumento indaga sobre la comprensión de variables, tales como:

- Identificación de la iniciativa: Nombre, palabras clave, país, ciudad, georreferenciación, año de creación y perfil institucional.
- Alcance y cobertura: Número de personas alcanzadas directa e indirectamente, edades, sectores y regiones impactadas.
- Resultados y productos: Descripción de resultados, materiales producidos, canales de difusión, impacto fuera de la comunidad local y lecciones aprendidas.
- Financiamiento y alianzas: Fuentes y tipo de financiamiento, instituciones aliadas, clasificación de fondos y sostenibilidad de

la iniciativa.
- Usabilidad y replicabilidad: Valoración sobre la posibilidad de replicar la experiencia en otros contextos y su potencial para convertirse en política pública.
- Enfoques temáticos: *fact-checking*, alfabetización mediática, ciudadanía digital, pensamiento crítico, inteligencia artificial, diversidad, juventud y género, entre otros.

Recolección de datos

La administración del instrumento se realizó en línea, facilitando la participación de organizaciones de toda la región y permitiendo la obtención de resultados en tiempo real. Los datos recolectados se almacenan en la plataforma *Google Forms,* lo que asegura su trazabilidad y la seguridad de la información. La aplicación del instrumento obtuvo un amplio alcance regional y logró la inclusión de una diversidad de actores institucionales, mapeando y comprendiendo iniciativas AMI en distintos contextos socioculturales de América Latina y el Caribe. Estos datos fueron recolectados hasta el 27 de mayo de 2025, para su posterior análisis.

Procesamiento, sistematización y análisis

Para el procesamiento y sistematización de los datos cuantitativos se emplea el software Power BI, que permite visualizar variables y alcances mediante paneles, informes y gráficos interactivos. Para el análisis cualitativo de contenido se utiliza R Studio, lo que facilita la codificación y categorización de respuestas abiertas, identificando patrones y tendencias en las experiencias AMI.

Para el análisis de variables, junto a sus relaciones, se han agrupado países en regiones, y sus diferentes iniciativas, como estrategia metodológica recomendada para fortalecer el análisis comparado, especialmente cuando el análisis individual no permite identificar patrones generalizables debido a la escasez de casos o la alta

heterogeneidad (Hantrais, 2009; Landman, 2008; Ragin, 1987). Esta aproximación facilita la construcción de tipologías y la identificación de tendencias, además de mejorar la validez de las inferencias (Mills et al., 2006). Al respecto, Sartori (1991) advierte sobre el "problema de la n" (número de casos pequeño) en el análisis comparado y recomienda la agregación en subregiones o clústeres para evitar conclusiones basadas en muestras insuficientes. Situación que se presenta en algunos de los resultados, ante el registro de pocas iniciativas en algunos países. De allí, la relevancia de agrupar estos países y sus iniciativas bajo criterios de relación.

Esta agrupación da respuesta al problema metodológico dado por el número limitado de casos en algunos países. Asimismo, la agrupación por subregiones fortalece el análisis comparado desde otras ópticas, como la comprensión de las trayectorias históricas y marcos normativos compartidos, la diversidad lingüística y cultural, o sus niveles diferenciados de infraestructura digital. Estas variables pueden influir de manera directa en las condiciones de implementación, sostenibilidad o replicabilidad de las iniciativas AMI, y permiten comprender, entre otras cosas, los modelos de financiamiento predominantes, identificar patrones de articulación o proyectar la escalabilidad de las buenas prácticas identificadas.

Consideraciones éticas

El tratamiento de los datos personales se ha realizado bajo estrictos criterios éticos, garantizando el uso exclusivo para fines académicos y de investigación, la confidencialidad de la información, la protección de datos sensibles y el derecho de los participantes a acceder, modificar o eliminar sus datos en cualquier momento. Los resultados se presentan de manera anónima y agregada, evitando la identificación individual y asegurando el cumplimiento de los estándares internacionales de protección de datos personales. Este enfoque ético refuerza la confianza de los participantes y la integridad del proceso investigativo (Resnik, 2018).

Resultados

Los resultados se presentan inicialmente según las variables de estudio y, posteriormente, se clasifican por subregiones o clústeres para identificar tendencias en la implementación de las diferentes iniciativas. Sobre esto Hantrais (2009) señala que agrupar países por criterios geográficos, económicos o institucionales facilita la identificación de tendencias generales y la construcción de tipologías. De esta manera, la agrupación se ha establecido así: (1) Centroamérica-México, (2) Caribe, (3) Cono Sur, (4) Brasil y (5) Zona Andina. Una clasificación que responde a criterios geográficos, históricos, económicos y de integración regional, propuesta por la Organización Panamericana de la Salud (s.f.). Se separa a Brasil debido a su volumen poblacional y relevancia regional, permitiendo así un análisis más preciso y comparativo. Al respecto, Bonilla (2014) destaca que esta división de países en la región facilita el análisis comparativo y la comprensión de las dinámicas intra-latinoamericanas, al consolidar variables relacionadas con la geografía, los recursos y las preferencias de integración. Por ejemplo, Centroamérica se vincula con la integración centroamericana, el Caribe con la Comunidad del Caribe (CARICOM), la Zona Andina con la Comunidad Andina de Naciones (CAN) y el Cono Sur con el Mercosur, mientras que Brasil y México suelen considerarse regiones independientes por su peso económico y político.

Tabla 1. Iniciativas por región.

Región	No. de iniciativas	% de iniciativas
Zona Andina	31	30,1%
Cono Sur	30	29,1%
Centroamérica-México	18	17,5%
Brasil	13	12,6%
Caribe	6	5,8%
Otros	5	4,9%
Total	103	100,0%

Como se observa en la Tabla 1 de los resultados, y con el propósito de reflejar la totalidad de las iniciativas mapeadas, se ha creado una categoría adicional denominada "otros", que agrupa cinco iniciativas que no responden a las características de los clústeres principales (regiones). Tal es el caso de aquellas lideradas por Alfamed y Deutsche Welle, que al ser supranacionales no fueron consideradas en el análisis comparado. Asimismo, se agrupan aquí algunas iniciativas que, si bien se espera tengan impacto en América Latina y el Caribe, presentan resultados iniciales fuera de la región; por ello, tampoco se incluyeron en las inferencias realizadas por variable.

Por último, para asegurar un análisis comparado homogéneo, en cada región se considera su total de iniciativas como equivalente al 100%. De esta manera, los porcentajes y cálculos se realizan de forma independiente para cada región, sin tomar como referencia el total acumulado de iniciativas.

Fuentes de financiamiento por región y origen de fondos

El primer aspecto que es útil destacar se relaciona con las características de financiamiento de las iniciativas mapeadas, que pueden ser local, nacional o internacional según lo indagado, como se muestra en la figura 1. Dicho esto, el 69,9% de las iniciativas cuenta con una única fuente de financiamiento (19,4% local, 26,2% nacional y 24,3% internacional), el

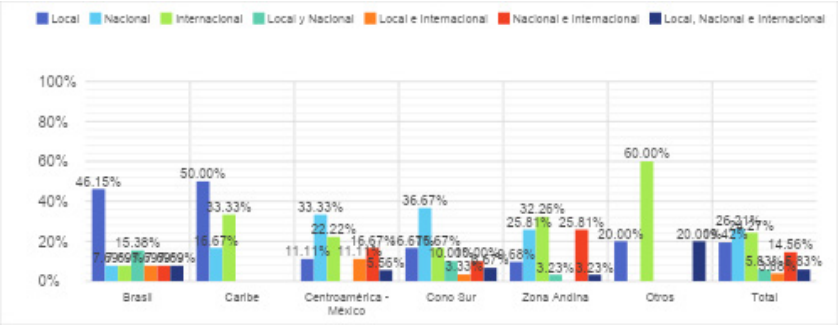
24,3% con dos fuentes (5,8% local y nacional, 3,9% local e internacional y 14,6% nacional e internacional) y el 5,8% restante cuenta con las tres fuentes.

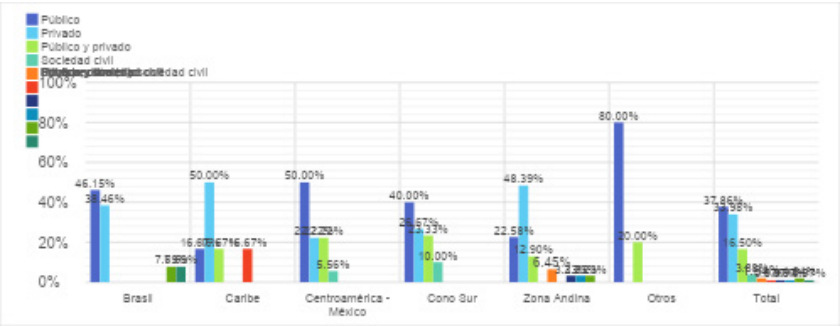
Al examinar el origen de los fondos, predomina del sector público con un 37,9%, seguido por el sector privado con un 34% y la combinación de ambos (público y privado) con un 16,5%. En menor proporción, un 3,9% proviene de la sociedad civil, mientras que un 1,9% declara no recibir financiamiento. El 5,8% restante corresponde a diversas combinaciones de financiamiento, tales como público, privado y sociedad civil (1,8%), así como privado y sociedad civil (1%), privado y otros (1%), público y sociedad civil (1%), o no específica (1%).

Al comparar las fuentes de financiamiento con el origen de los fondos, se observa que el financiamiento público está mayormente vinculado a fuentes nacionales o locales, mientras que el financiamiento privado se relaciona principalmente con fuentes internacionales. Sobre esto, investigaciones de la OCDE (2021) y estudios sectoriales han mostrado que la mayor parte de la inversión y gasto público tiene lugar a nivel local o nacional, reflejándose en presupuestos gubernamentales y en la operatividad de autoridades locales y organismos estatales, reforzando la proximidad de estos recursos a las prioridades y necesidades territoriales. La inversión pública, especialmente en sectores como educación, infraestructura y desarrollo social, se realiza mayoritariamente a través de fondos asignados por gobiernos nacionales, regionales o locales.

Por otro lado, autores como Dadakhonov (2024) identifican a DW Akademie, Open Society Foundations, Internews, Google y otras entidades privadas y filantrópicas internacionales como principales financiadoras y referentes en proyectos de AMI en Asia Central, Europa, Latinoamérica y otros contextos globales, resaltando su rol en el impulso, diseño y sostenibilidad de las iniciativas. Es decir que, la sostenibilidad de los proyectos de AMI que dependen en gran medida de la financiación internacional suele provenir de organizaciones de carácter privado, fundaciones y plataformas tecnológicas.

Figura 1. Fuentes de financiamiento por región & origen de fondos





N (iniciativas) = 103

Por regiones, en Brasil y el Caribe predomina la financiación local; así mismo, en Brasil, el origen de fondos públicos es levemente superior al privado, mientras que en el Caribe predominan los fondos privados. En Centroamérica-México y el Cono Sur, la financiación nacional es dominante, principalmente de origen público. En la Zona Andina destaca la obtención de recursos de entidades privadas internacionales. Como dato adicional, salvo Brasil, algunas iniciativas reciben fondos de la sociedad civil u otras fuentes. Asimismo, se identifica que dos iniciativas en las regiones de Brasil y Zona Andina no cuentan con ningún financiamiento.

Esta observación por regiones evidencia tres tendencias: i. Las fuentes públicas se asocian principalmente al financiamiento nacional y local, concentrado en regiones como Brasil, Centroamérica-México y el Cono Sur. ii. Las fuentes privadas tienden a estar ligadas al financiamiento internacional, especialmente visible en la Zona Andina. Y, finalmente, iii. El financiamiento mixto y los esquemas combinados son más frecuentes en regiones donde existe interacción entre actores del nivel nacional e internacional, como el Cono Sur y la Zona Andina.

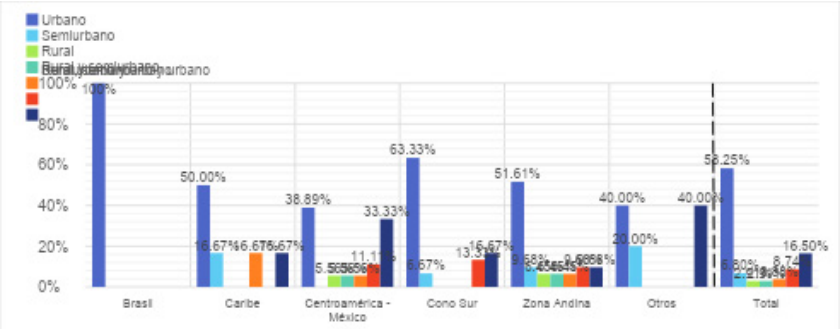
En línea con estos tipos de fuentes de financiación es importante destacar que, en el desarrollo de iniciativas de alfabetización mediática e informacional, la financiación proveniente de entidades locales puede fomentar la colaboración horizontal entre los actores, fortaleciendo la pertinencia y quizás el alcance territorial de los proyectos. Por su parte, el enfoque de entidades de financiación externa o internacional puede aportar miradas y conocimientos especializados de actores desde otros lugares del mundo, que permiten innovar y responder a desafíos complejos y fuera del hemisferio. Esta ayuda extranjera es fundamental para impulsar los esfuerzos en AMI, especialmente en regiones donde los gobiernos aún no priorizan este ámbito, aunque puede generar dependencia y riesgos de sostenibilidad ante cambios en las prioridades globales, como explica Dadakhonov (2023). Finalmente, la financiación de entidades nacionales puede facilitar la integración de la alfabetización mediática con un enfoque en políticas públicas y sistemas educativos. No obstante, la sugerencia es la combinación equilibrada de estos modelos, ya que potencia el impacto, la resiliencia y la sostenibilidad de las iniciativas en contextos diversos (Dadakhonov, 2023).

Sector de incidencia de la iniciativa por región

La incidencia de las iniciativas se puede clasificar en dos tipologías: incidencia única e incidencia mixta. El 68% de las iniciativas tiene una incidencia única o en un solo sector, de la siguiente manera: 58,3%

urbano, 6,8% semiurbano y 2,9% rural. El resto de las iniciativas tiene una incidencia mixta así: un 15,5% se relaciona con dos combinaciones de sectores (2,9% rural y semiurbano; 3,9% rural y urbano; 8,7% semiurbano y urbano) y el 16,5% se relaciona con los tres sectores propuestos.

Figura 2. Sectores de incidencia de las iniciativas por región



N (iniciativas) = 103

De acuerdo con estos tipos de incidencia (única y mixta), se observa una predominancia de la incidencia única hacia el sector urbano, en todas las regiones. Las iniciativas tienden a especializarse o enfocarse en una sola ubicación geográfica. Ahora bien, que esta focalización esté en el sector urbano puede estar relacionada con variables como mayor densidad poblacional, infraestructura más desarrollada o mejor disponibilidad de recursos. Al respecto, Lipton (1977) plantea la noción de "sesgo urbano", explicando que las políticas y recursos tienden a privilegiar el desarrollo urbano en detrimento de lo rural o sectores intermedios, dado el mayor poder político, organizativo e institucional de las ciudades. Este autor argumenta que la mayor parte de la infraestructura, inversión pública y privada, así como la atención política, se dirige a lo urbano, generando desigualdad en la distribución territorial de oportunidades y servicios. En la actualidad, aunque la

tecnología ha acelerado el cierre de este tipo de brechas estructurales, la data analizada muestra que está máxima aún genera coletazos frente a la priorización y aplicación de las iniciativas AMI en la región.

Se observa entonces una realidad que parece no ser ajena al momento de implementar iniciativas de AMI en la Latinoamérica y el Caribe. Entre las variables que mejor explican el fenómeno en la región está la relacionada con la densidad poblacional. Latinoamérica y el Caribe es la región más urbanizada del mundo en desarrollo; más del 81% de su población vivía en ciudades en 2024, con proyecciones que alcanzan el 89% para 2050 (CEPAL, 2023).

Llama la atención que, en Brasil, en las iniciativas reportadas, únicamente hay presencia en el sector urbano. Ahora bien, el caso Brasil se puede explicar desde la variable de densidad poblacional. El 87,4% de su población reside en áreas urbanas, según el censo nacional de 2022, lo que representa más de 177 millones de personas viviendo en ciudades (Instituto Brasileño de Geografía y Estadística [IBGE], 2025). En esta zona se concentra tanto la población como los recursos y oportunidades para el desarrollo de proyectos. Sin embargo, dicha focalización genera una brecha significativa en la cobertura de zonas rurales y semiurbanas, lo que resulta especialmente problemático en países con alta ruralidad como este.

La segunda predominancia de incidencia es la de tipo mixta, destacándose la combinación *"rural, semiurbano y urbano"*, que para la región de Centroamérica-México representa la tercera parte de sus iniciativas. Sumado a lo anterior, en todas las regiones exceptuando Brasil, hay presencia de iniciativas con presencia *rural, semiurbana y urbana,* aunque, su presencia no es tan marcada como en Centroamérica-México. El enfoque multisectorial e integrador de Centroamérica-México podría responder al reconocimiento de la diversidad del territorio y la existencia de poblaciones rurales y semiurbanas marginadas del acceso a información y tecnología, por lo cual buscan reducir desigualdades educativas y culturales. En línea con ello, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos

en México señalaba desde 1990 la apuesta nacional por la inclusión de sectores rurales en las estrategias de alfabetización, con el objeto de cerrar brechas históricas y sociales para lo que en su momento era el analfabetismo. Siguiendo esta lógica de intervención sobre alfabetización, México sigue apostando por iniciativas con un enfoque más integrador que otras regiones de Latinoamérica y el Caribe, lo explica con claridad el indicador de resultados.

A nivel general, se infiere que, aunque hay una predominancia, focalización y quizás especialización de iniciativas en un único sector (urbano), también existe un porcentaje significativo de iniciativas que apuestan, se especializan o amplían su foco hacia la integración de lo rural y semiurbano. Esto último representa buenas prácticas hacia entornos más equitativos y diversos. No obstante, es importante continuar con el diseño cada vez más de estrategias específicas que permitan ampliar el alcance y la equidad territorial de las iniciativas de AMI, promoviendo una cobertura más equilibrada y adaptada a las particularidades de cada región.

Alcance o posibilidad de réplica

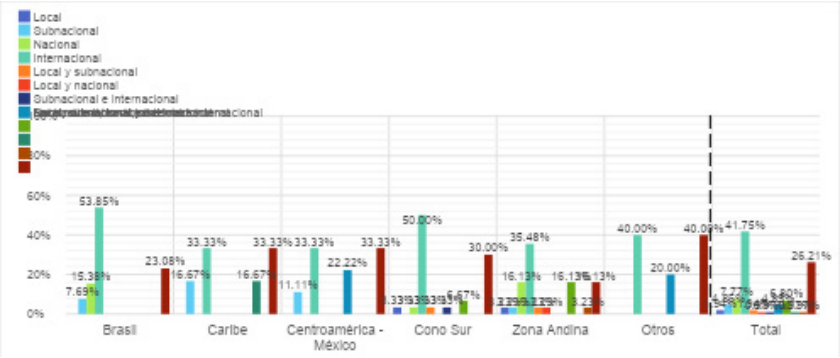
La replicabilidad de las iniciativas se hace basada en unidades de autoevaluación y alcance realizadas por los participantes. Se trata entonces de una unidad de replicabilidad potencial a nivel local, subnacional (regional) nacional o internacional.

Los resultados muestran dos tipologías de alcance: iniciativas con un solo nivel alcance e iniciativas con alcance mixto. Las iniciativas con alcance único pueden reflejar un tipo de especialización, centralización y posiblemente un menor grado de integración o articulación entre actores de distintos niveles. Por su parte, las iniciativas con alcance mixto pueden llegar a fomentar mayor adaptabilidad, escalabilidad e inclusión social.

Hay predominancia importante de iniciativas con un solo alcance: internacional con un 41,7%. Seguido, se encuentra un 26,2% con

un alcance mixto de replicabilidad: local, subnacional, nacional e internacional. En menor medida un 7,8% declara poder llegar a sólo un alcance nacional, seguido de un 6,8% cuyo alcance puede ser mixto, integrando lo local, subnacional y nacional. Otras combinaciones de alcance posible se resaltan en la Figura 3 y la Tabla 2.

Figura 3. Alcance de la replicabilidad de las iniciativas



N (iniciativas) = 103

La Figura 3 amplía la información de alcance de las iniciativas por región. Resaltan las regiones Brasil, Cono Sur y Zona Andina por su tendencia a la replicación internacional. Centroamérica-México y Caribe muestran un comportamiento diferente, sus iniciativas no solo apuntan a una replicabilidad de alcance única con enfoque internacional, sino también mixta con enfoque local, subnacional, nacional e internacional.

Otro aspecto para destacar es que, en la región Caribe, Centroamérica-México y Zona Andina, la replicabilidad internacional está por debajo de la media global. En línea con estos resultados, se observa que el porcentaje de replicabilidad con alcance mixto o único con enfoque local es bajo.

Otra medición importante es la posibilidad de que esa replicabilidad de las iniciativas se logre. En una escala (tipo Likert) de 1 a 5, donde 1 representa una posibilidad muy baja, 2 baja, 3 intermedia, 4 alta y 5 muy alta, se encontró que el 74,8% de las iniciativas declara tener una posibilidad de replicación muy alta, un 16,5% alta y el 8,7% intermedia. Esto cobra mayor impacto al contrastarlo con el alcance proyectado de las iniciativas:

Tabla 2. Posibilidad de alcance y replicación de iniciativas

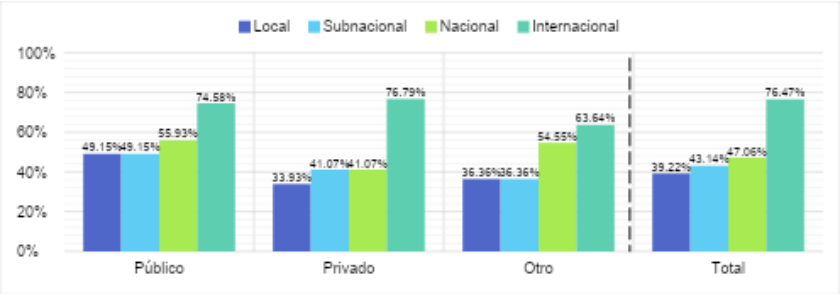
Posible alcance	Posibilidad de replicación			Total
	3 (intermedio)	4 (alto)	5 (muy alto)	
Local	-	-	1,94%	1,94%
Subnacional	0,97%	-	3,88%	4,85%
Nacional	0,97%	3,88%	2,91%	7,77%
Internacional	1,94%	6,80%	33,01%	41,75%
Local y subnacional	0,97%	-	0,97%	1,94%
Local y nacional	0,97%	-	-	0,97%
Subnacional e internacional	-	-	0,97%	0,97%
Nacional e internacional	0,97%	0,97%	2,91%	4,85%
Local, subnacional y nacional	0,97%	-	5,83%	6,80%
Local, subnacional e internacional	-	0,97%	-	0,97%
Subnacional, nacional e internacional	-	-	0,97%	0,97%
Local, subnacional, nacional e internacional	0,97%	3,88%	21,36%	26,21%
Total	8,74%	16,50%	74,76%	100,00%

N (iniciativas) = 103

Las iniciativas AMI presentan una variabilidad por región en su alcance de réplica, pero las tendencias indican que existe un interés considerable en impulsar estos programas hacia niveles nacionales e internacionales, especialmente en el Cono Sur, Brasil y Centroamérica-México. Por el contrario, los alcances subnacionales y locales presentan

menor representatividad, lo que sugiere oportunidades para fortalecer el impacto en estos niveles.

Figura 4. Nivel de alcance de replicabilidad (eje Y) según el tipo de origen de fondos (eje X)



N1 (iniciativas únicas) = 102 iniciativas (1 iniciativa no registra el origen de los fondos); 59 público; 56 privado; 11 otro.
N2 (respuestas de nivel de alcance de replicabilidad) = 211
N3 (respuestas de tipo de origen de fondos) = 126

Nota técnica: *Dado que, una iniciativa puede tener más de un tipo de replicabilidad (alcance) y puede tener más de un tipo de origen de fondos al mismo tiempo, la información aportada en la figura 4 debe analizarse de manera independiente en cada barra.*

La Figura 4 muestra la relación entre el tipo de origen de fondos (público, privado y otros) y el alcance de replicabilidad (internacional, nacional, subnacional y local) de las iniciativas AMI. Los resultados evidencian que las financiaciones pública y privada presentan un mayor nivel de replicabilidad internacional (con un 74,6% y 76,8% respectivamente). De otro lado, el tipo de origen de fondos públicos se concentra principalmente en las iniciativas con posibilidades de replicación nacional (55,9%), subnacional (49,2%) y local (49,2%). Mientras que, el tipo de origen de fondos privados tiene menos relación con las iniciativas de posibilidades de replicación nacional (41,1%), subnacional (41,1%) y local (33,9%).

En esta línea, se evidencia un patrón: la replicabilidad internacional potencial de los programas de AMI es alta, independientemente de la fuente de financiación. Esto sugiere que la capacidad de replicar programas a nivel internacional no está determinada exclusivamente por el origen de los fondos.

Aunque se evidencia un patrón de replicabilidad, no se puede analizar en conjunto, ya que el alcance internacional puede responder a dinámicas distintas, como estiman algunos autores. La replicabilidad internacional es impulsada por la estandarización de metodologías y la existencia de alianzas globales, lo que facilita la transferencia y adopción de modelos en diferentes contextos geográficos (Martínez & González, 2024; ISO & ONU, 2025; FasterCapital, 2025). Para otros autores, este nivel de réplica puede estar determinado más por los retos asociados a la manipulación de la información y la influencia en los flujos mediáticos. Estos no son locales, sino que están integrados a redes sociales, a ecologías de la información y otras variables macroeconómicas que proporcionan un contexto social importante (Scheufele y Krause, 2019) que es intrínsecamente transfronterizos, por lo que las soluciones pueden tender a proyecciones globalizadas, replicándose en diferentes países.

Por su parte, la replicabilidad nacional, subnacional o local está asociada a la adaptación contextual y la apropiación social, es decir, a la capacidad de los actores comunitarios de ajustar e interiorizar los modelos según sus propias realidades y necesidades (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2021; UTP, s.f.). En consecuencia, la replicabilidad nacional, subnacional y local requiere de capacidades institucionales sólidas, coordinación intergubernamental y políticas públicas integradas. Estas condiciones, fundamentales para la expansión sistemática de modelos exitosos dentro de un país, suelen estar menos desarrolladas en muchos países latinoamericanos, donde la fragmentación institucional y la debilidad en la articulación entre niveles de gobierno representan barreras significativas (Cardona, 2006; Rimisp-BID-PNUD, s.f.; CEPAL, s.f.).

En definitiva, la replicabilidad internacional es más factible gracias a la existencia de marcos estandarizados, alianzas globales y al mismo fenómeno en el que convergen las iniciativas, permitiendo que respondan a diferentes contextos. A diferencia de lo anterior, la replicabilidad nacional, subnacional y local enfrenta mayores retos estructurales, institucionales y de coordinación, lo que en ocasiones puede limitar su alcance.

Más allá de los patrones de réplica de las diferentes iniciativas, este estudio alerta sobre evitar la dependencia exclusiva a un tipo de financiación, ya que esto puede restringir la replicabilidad y el impacto a largo plazo. La combinación de fondos internacionales, nacionales y locales emerge como posibilidad para maximizar la escalabilidad y también la pertinencia contextual (Doinglobal, 2024; Pérez, 2025). Es decir, el modelo ideal es el de fondos combinados anclados a un diseño de programas diferenciados que permitan escalar y transferir buenas prácticas de alfabetización mediática e informacional a distintos niveles y contextos.

Iniciativas de AMI como política pública

Al consultar sobre la posibilidad de que las iniciativas sean propuestas como políticas públicas, utilizando una escala tipo Likert de 1 a 5, donde 1 representa una posibilidad muy baja y 5 una posibilidad muy alta, se observa lo siguiente:

Tabla 3. Posibilidad promedio de iniciativas de ser propuesta como política pública

Región	Promedio
Brasil	4,0
Caribe	3,7
Centroamérica-México	3,4
Cono Sur	3,9
Zona Andina	3,7
Otros	3,8
Total	3,7

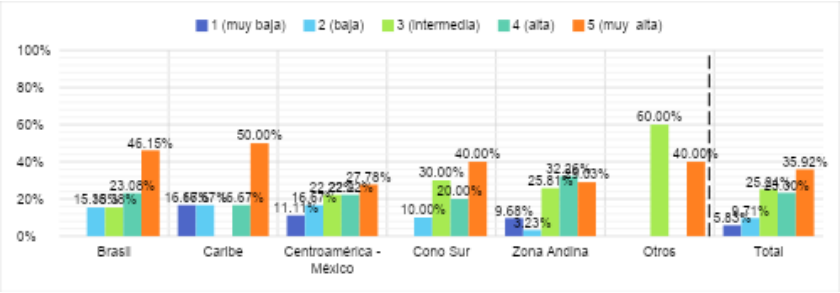
N (iniciativas) = 103

A partir de la información presentada en la Tabla 3, se observa que existe una variabilidad regional en la percepción sobre la posibilidad de que las iniciativas sean propuestas como políticas públicas. El promedio global es de 3,7, lo que indica una percepción media-alta de viabilidad. Brasil lidera con el promedio más alto (4,0), lo que sugiere un entorno institucional más favorable o una mayor articulación entre las iniciativas y las agendas públicas, posiblemente vinculado a una tradición de políticas sociales integradas y a la capacidad de los actores para incidir en la formulación de políticas públicas (Soria, 2014). El Cono Sur (3,9) también muestra una percepción elevada, lo que puede estar relacionado con la consolidación de instituciones públicas y la experiencia en políticas sectoriales y transversales (Repetto & Potenza, 2014).

Por otro lado, Centroamérica-México presenta el promedio más bajo (3,4), lo que podría reflejar mayores desafíos institucionales, menor articulación intersectorial o dificultades para escalar iniciativas a nivel de política pública, como señalan los análisis sobre fragmentación y retos de gobernanza en la región (Bravo, 2014; CEPAL, 2002). El Caribe (3,7) y la Zona Andina (3,7) se sitúan en una posición intermedia, lo que

sugiere oportunidades, pero también desafíos para la integración de iniciativas en la agenda pública, posiblemente asociados a la diversidad de contextos y a la necesidad de fortalecer la participación ciudadana y la coordinación entre sectores (Guardamagna, 2019).

Figura 6. Posibilidad de iniciativas en convertirse en política pública



N (iniciativas) = 103

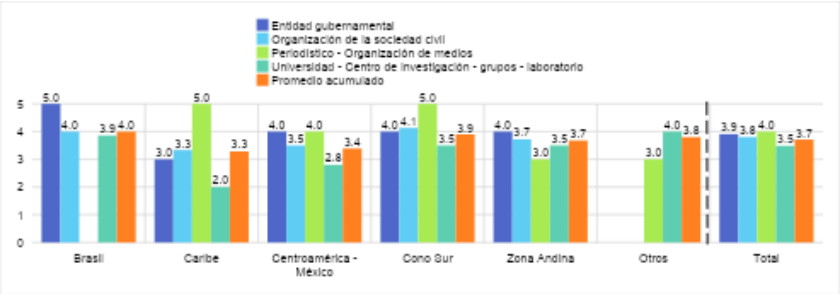
Al analizar por región, se observa que el 5,8% de las iniciativas fueron evaluadas con una puntuación de 1 (muy baja posibilidad de convertirse en política pública) y 9,7% recibió una puntuación de 2 (baja posibilidad). Caribe y Centroamérica-México concentran la mayor cantidad de iniciativas en estos niveles, representando cerca de una tercera parte de su total, lo que sugiere que estas iniciativas podrían fortalecer su enfoque para convertirse en potenciales políticas públicas en sus países de origen.

Asimismo, destaca que, en todas las regiones, excepto en la Zona Andina, la mayor concentración de iniciativas se encuentra en la puntuación más alta (5 - muy alta). Por lo que sería necesario profundizar en los objetivos de estas iniciativas para avanzar de la posibilidad a la efectiva implementación como políticas públicas.

En resumen, los datos muestran que la percepción de viabilidad de convertir iniciativas en políticas públicas varía según la región, dependiendo tanto de la fortaleza institucional como de la articulación

intersectorial y la capacidad de incidencia de los actores. Estas diferencias subrayan la importancia de considerar las particularidades regionales al diseñar estrategias para la formulación e implementación de políticas públicas, así como la necesidad de fortalecer mecanismos de participación, coordinación y evaluación para aumentar la probabilidad de éxito en la adopción de estas iniciativas.

Figura 7. Posibilidades promedio de las iniciativas para convertirse en política pública por tipo de entidad y región



N1 (iniciativas) = 103
N2 (tipos de entidades por iniciativa) = 104

Ahora bien, cuando se examina la posibilidad de que las iniciativas se conviertan en política pública, de acuerdo con el tipo de entidad que lidera la iniciativa, se encuentran otros resultados importantes. Las entidades periodísticas/organización de medios y gubernamentales tienen el promedio más alto en términos generales (4,0 y 3,9, respectivamente), destacando la región Caribe (5,0), Cono Sur (5,0) y Centroamérica–México (4,0) para entidades periodísticas y Brasil (5,0), Zona Andina (4,0) y Centroamérica-México (4,0) para entidades gubernamentales.

De otra parte, están las organizaciones de la sociedad civil con un promedio global de 3,8, destacando Cono Sur (4,1) y Brasil (4,0). Por último, el promedio más bajo está en universidades-centros de

investigación-grupos-laboratorios, con 3,5 en el promedio global. Este último tipo de entidades resalta por su promedio bajo en las regiones de Centroamérica-México y Caribe con promedios de 2,8 y 2,0 respectivamente.

El alto puntaje de las organizaciones periodísticas en algunas regiones evidencia el poder de los medios para visibilizar problemáticas y presionar por cambios en la agenda pública (Poblete, s.f.). Según la teoría de la agenda *setting*, los medios no determinan qué pensar, pero sí sobre qué pensar, facilitando la inclusión de temas en la discusión pública y política (McCombs & Shaw, 1972, citado en Poblete, s.f.). Al respecto, Poblete (s.f.) argumenta que "El periodismo cumple una función de vigilancia y difusión, facilitando el acceso a la información y la transparencia, lo que puede acelerar la conversión de iniciativas en políticas públicas". De cualquier forma, y en complemento, es evidente el impacto que han generado en estrategias de confirmación de datos o detección de noticias falsas.

Por otra parte, que las entidades gubernamentales también lideren la posibilidad de convertir iniciativas en políticas públicas es coherente con la literatura, ya que el Estado es el principal actor con capacidad normativa, recursos y legitimidad para implementar políticas públicas (OCDE, 2012). Las políticas públicas suelen ser entendidas como instrumentos de acción estatal para resolver problemas sociales, y su efectividad depende en gran medida de la institucionalización y la articulación interinstitucional (Secretaría Distrital de Planeación, s.f.).

Las organizaciones de la sociedad civil tienen una menor incidencia, aunque relevante, en la transformación de iniciativas en políticas públicas. Esto se explica porque, si bien su participación es fundamental para la legitimidad y sostenibilidad de las políticas, su capacidad de incidencia depende de factores como la apertura gubernamental, la organización interna y el apoyo social que logren movilizar (Tapia et al., 2010). La teoría del ciclo de políticas públicas reconoce que la sociedad civil puede influir en todas las etapas, pero enfrenta barreras estructurales y políticas que limitan su incidencia

efectiva.

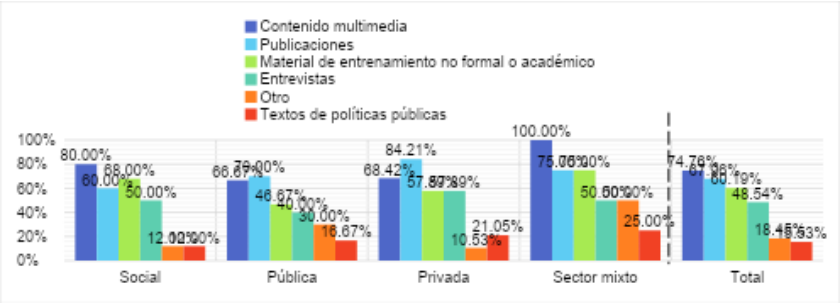
Finalmente, las universidades y centros de investigación presentan los promedios más bajos, lo que revela una brecha entre la generación de conocimiento y su aplicación en políticas públicas. Aunque la academia produce evidencia valiosa, la falta de canales efectivos de transferencia y comunicación con los tomadores de decisión limita su impacto (UNESCO IESALC, 2025). Se recomienda fortalecer alianzas entre academia y gobierno para mejorar la pertinencia y aplicabilidad de la investigación, ya que como dice la UNESCO IESALC (2025) "La investigación científica aporta evidencia para el diseño de políticas, pero su impacto depende de la existencia de mecanismos de transferencia y diálogo con los actores públicos".

Tipología de productos de las iniciativas

Se indagó sobre el tipo de productos que generan las iniciativas. Sobre las tipologías (Figura 8), desde el diseño del cuestionario se definieron diferentes categorías para asignar a las iniciativas para poder realizar el análisis: contenido multimedia (videos, infografías, podcast, etc.), material de entrenamiento no formal o académico, entrevistas, textos de políticas públicas, publicaciones u otros.

También, se identificó que el 20,4 % de las iniciativas se especializan en la producción de un solo tipo de resultado. Un 20,4% produce dos tipos de resultados, un 27,2% produce tres y el 32% restante produce cuatro o más (18,4% produce cuatro, 12,6% produce cinco y el 1% restante produce seis). Esto revela una alta pluralidad en la producción de resultados, ya que más de la mitad de las iniciativas (59,2%) generan al menos tres tipos de productos, lo que sugiere una orientación hacia la versatilidad y el impacto múltiple.

Figura 8. Resultados de iniciativas por sector de origen



N1 (iniciativas) = 103 total; 50 social; 30 pública; 19 privada; 4 sector mixto.
N2 (respuestas por tipo de resultados) = 294
Nota técnica: *Dado que, una iniciativa puede tener más de un tipo de resultado, la información aportada en la figura 8 debe analizarse de manera independiente para cada tipo de resultado, donde cada porcentaje se calcula sobre una base de 103 iniciativas en total.*

Tomando la información total de la Figura 8, se encuentra que el 74,8% de las iniciativas producen contenido multimedia, el 68% produce publicaciones, el 60,2% produce material de entrenamiento no formal o académico. De otro lado, en menor medida se producen resultados como entrevistas por el 48,5% de las iniciativas, el 18,4% produce otros tipos de resultados y el 15,5% restante produce textos de políticas públicas. El enfoque en la producción multimedia desde la AMI en Latinoamérica y el Caribe puede estar explicado por las variables que expone la plataforma OnCrashReboot (2024). Allí se explica que lo multimedia se hace conveniente en los procesos de alfabetización porque presenta la información en diferentes formatos, ofrece un enfoque didáctico versátil y atractivo que mejora tanto la experiencia de aprendizaje como los resultados del público a impactar. Específicamente, mejora la participación y colaboración, apoya diversos estilos de aprendizaje, mejora la comprensión de conceptos, mejora la retención y memoria,

Al comparar estos resultados con el sector de origen de las organizaciones que lideran las iniciativas (sector social: 48,5% de las iniciativas; sector público: 29,1%; sector privado: 18,4%; y sector mixto:

3,9%). Al respecto, las iniciativas lideradas por organizaciones de origen social muestran una predilección por los contenidos multimedia, seguido de materiales de entrenamiento no formal o académico, en tercer lugar, publicaciones y, por último, entrevistas. Otros resultados y textos de políticas públicas no son representativos para este tipo de organizaciones. Esto indica un énfasis en la creación y circulación de recursos para el aprendizaje y la sensibilización pública.

A diferencia de las iniciativas lideradas por organizaciones pertenecientes al sector social, las organizaciones de origen público producen más publicaciones. Resulta llamativo que, al comparar este hallazgo con los indicadores analizados previamente sobre la "probabilidad y proyección de que la iniciativa se convierta en política pública", se observe una paradoja clara. Si bien en esa sección las organizaciones del sector público lideran las expectativas y planes para transformar sus iniciativas en políticas públicas, los resultados concretos muestran una realidad diferente: actualmente, este sector es uno de los que menos produce textos y productos orientados a la formulación de políticas públicas. Es decir, a pesar de que, por su misión y vocación, el sector público apunta a incidir en la agenda normativa, en la práctica sus iniciativas tienden a generar otros tipos de resultados.

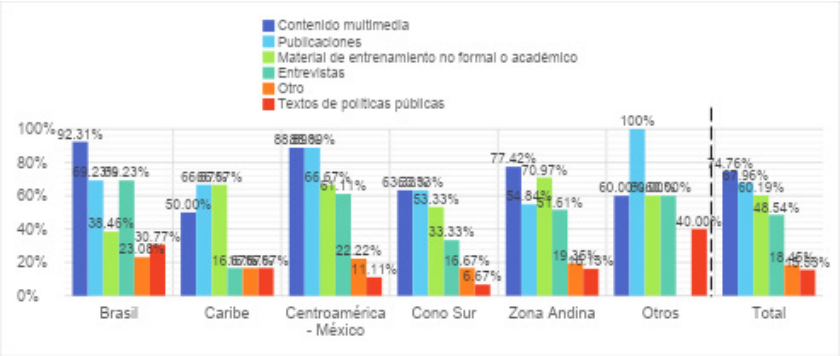
Según lo señalado por Eresia-Eke y Soriakumar (2021), las principales barreras que enfrentan las organizaciones del sector público para implementar estrategias —incluida la materialización de políticas públicas— están asociadas a limitaciones en recursos, estructura, cultura organizacional, factores políticos, actores clave, infraestructura y normativas gubernamentales. A esto se suman elementos como la fragmentación y la falta de coordinación tanto al interior del Estado (gobernanza dispersa) como con actores externos, lo que debilita la capacidad de convertir propuestas en insumos normativos formales. Además, factores como la burocracia excesiva, las restricciones de tiempo, los ciclos políticos cambiantes, la aversión institucional al riesgo y la resistencia al cambio obstaculizan que

el sector público logre traducir sus intenciones en documentos formales o transformaciones normativas efectivas. En el contexto de Latinoamérica y el Caribe, estas causas pueden estar relacionadas con la dificultad, o con los bajos niveles observados, en la concreción de políticas públicas.

Por otra parte, las organizaciones de origen privado tienen un comportamiento semejante a las públicas, con la diferencia de que los resultados de material de entrenamiento no formal o académico y entrevistas tienen un peso mayor, y producen mayores resultados orientados a textos de políticas públicas sobre otros tipos de productos.

En conclusión, este análisis asume que la naturaleza y los objetivos relacionados con el origen de las organizaciones que lideran las iniciativas influye en los productos generados. Las organizaciones de origen público y privado priorizan las publicaciones, mientras que, en las de origen social predominan los resultados de contenido multimedia. Además, al observar la diversidad de productos dentro de cada sector, es claro que en las organizaciones privadas predomina la producción de tres tipos diferentes de resultados, cualquiera sea la combinación. Las públicas tienden a concentrarse en un solo tipo de producto. Y las organizaciones de origen social es más común producir dos o tres tipos de resultado distintos. Lo anterior evidencia la capacidad que tienen las iniciativas de generar diversidad de resultados de acuerdo con su origen.

Figura 9. Resultados de iniciativas por región



N1 (iniciativas) = 103
N2 (respuestas por tipo de resultados) = 294
Nota técnica: *Dado que, una iniciativa puede tener más de un tipo de resultado, la información aportada en la figura 9 debe analizarse de manera independiente para cada tipo de resultado y región, donde cada porcentaje se calcula sobre una base de 103 iniciativas en total.*

Al analizar los datos por regiones, se observa que en todas ellas están presentes las distintas tipologías de resultados propuestas. A excepción de Caribe, en cada una de las regiones existe una preferencia marcada por la producción de contenidos multimedia, particularmente en Brasil y la Zona Andina. En las regiones de Centroamérica-México y Cono Sur, la generación de contenido multimedia y publicaciones tienen el mismo peso. Por su parte, la región Caribe presenta un comportamiento diferente: en ella, los materiales de entrenamiento no formal y las publicaciones superan a la producción de contenidos multimedia.

Otra tendencia relevante es la producción de material de entrenamiento no formal o académico, que se sitúa justo después del contenido multimedia y las publicaciones. Esto se evidencia especialmente en la Zona Andina, donde ocupa el segundo lugar, así como en el Cono Sur y Centroamérica-México, y, en menor medida, en Brasil. Vale la pena destacar también las entrevistas, que presentan una frecuencia intermedia en todas las regiones.

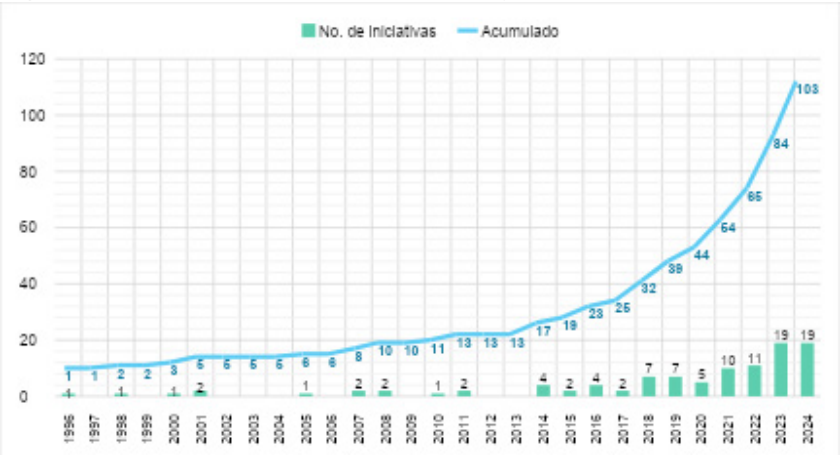
En cuanto a los textos o insumos de políticas públicas, estos constituyen el tipo de producto menos generado en la mayoría de las regiones. Aunque tienen una presencia ligeramente mayor en Brasil, en el resto de las regiones son el resultado menos trabajado. Esto evidencia la necesidad de fomentar que las iniciativas de AMI amplíen su interacción en el ámbito público y político para fortalecer su impacto en los países de origen.

En síntesis, los contenidos multimedia y las publicaciones son los resultados más producidos por las iniciativas AMI en las distintas regiones, seguidos por los materiales de entrenamiento no formal o académico y las entrevistas, lo que refleja una notable diversidad en la producción de resultados y, por lo tanto, de estrategias de apropiación y entrega de AMI.

Iniciativas por año de creación y acumulado

Se ha mapeado la evolución temporal (ver Figura 10) de la creación de iniciativas de alfabetización mediática e informacional (barras) y su acumulado histórico (línea) desde 1996 hasta 2024.

Figura 10. Iniciativas AMI por año de creación y acumulado histórico



N (iniciativas) = 103

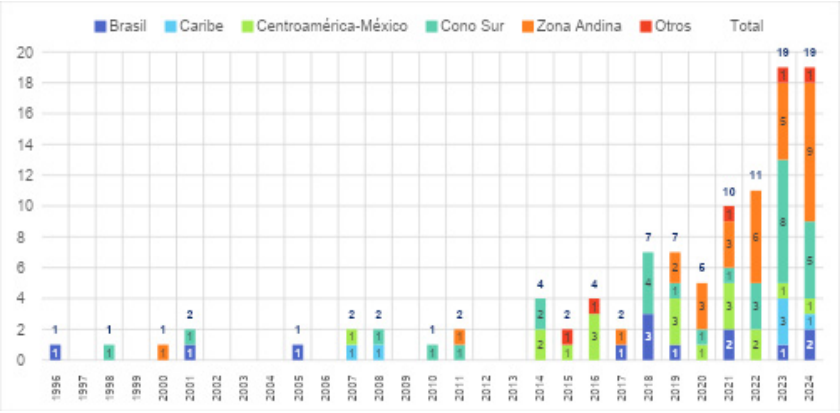
En los primeros años, entre 1996 y 2011, la creación de iniciativas fue baja y estable, con solo una o dos nuevas iniciativas por año o ninguna, lo que refleja un crecimiento acumulado muy gradual. Entre 2012 y 2017, se identifican algunos valles, con años de baja o nula creación. Sin embargo, a partir de 2018 se observa un cambio significativo: las barras muestran un incremento sostenido en el número de iniciativas creadas anualmente, y la línea evidencia un crecimiento acumulado mucho más pronunciado[9]. Los picos más altos de creación anual se registran en 2023 y 2024, con 19 iniciativas nuevas en cada uno de esos años, lo que marca el mayor dinamismo del periodo analizado y probablemente se configuran como respuesta a las necesidades informacionales recientes.

Este comportamiento puede estar relacionado con el impulso internacional y regional que ha recibido la alfabetización mediática e informacional en la última década, así como con el reconocimiento creciente de su importancia ante los desafíos de la desinformación y la transformación digital. La aceleración post-2018 coincide con estudios que demuestran la eficacia de estos programas para desarrollar pensamiento crítico y reducir la propagación de información falsa (Abreu, 2019; Obasi, 2025), también a la eclosión de contenidos falsos, *deep fakes*, injerencia extranjera, entre otros fenómenos relacionados con la salud de los ecosistemas mediáticos de la región. La creciente inversión en iniciativas AMI responde a la necesidad documentada de capacitar a la ciudadanía en la evaluación crítica de fuentes y contenidos digitales, especialmente considerando que individuos formados en AMI son significativamente menos propensos a creer o compartir desinformación. De esta manera, la gráfica evidencia una fase inicial de crecimiento lento seguida de una aceleración reciente y sostenida, lo que sugiere una consolidación y expansión significativa del campo en los últimos años.

9 El mapeo es reciente y no recoge iniciativas ya extintas.

No obstante, hay un pico relevante de crecimiento es el periodo postpandemia. Desde 2020 se observa un salto considerable en nuevas iniciativas. Es probable que la urgencia de combatir la desinformación, los retos educativos remotos y la necesidad de información verificada haya motivado la aparición de más proyectos, especialmente en la Zona Andina y Centroamérica-México como se evidencia en la Figura 11. Al respecto, McDougall et al. (2021) resalta cómo la alfabetización mediática cumplió un doble rol durante la pandemia: como mecanismo educativo frente a la desinformación general y como respuesta urgente ante la avalancha de *fake news* sobre el virus. Los autores destacan que la alfabetización mediática se convirtió en una herramienta clave de salud pública, ya que permitió fortalecer la resiliencia de la ciudadanía frente a la desinformación, sobre todo entre grupos vulnerables o con menor acceso educativo. Además, abordan cómo la proliferación de iniciativas y proyectos específicos de alfabetización mediática respondió directamente a los desafíos informativos derivados de la crisis sanitaria.

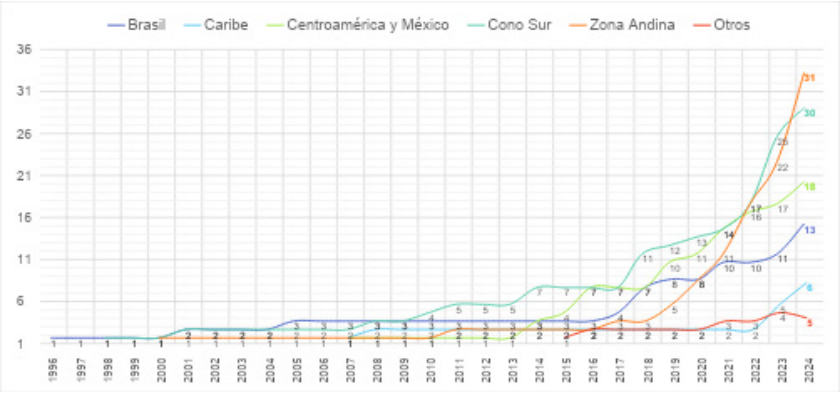
Figura 11. Iniciativas AMI por año de creación en cada región



N (iniciativas) = 103

El comportamiento de la creación de iniciativas por región muestra dinámicas diferenciadas a lo largo del tiempo. Brasil fue pionero en los primeros años, concentrando la mayoría de las iniciativas hasta 2005, aunque en volúmenes anuales bajos de apenas una o dos iniciativas por año. A partir de 2014, se observa un incremento y una mayor estabilidad en la creación de iniciativas, y desde 2018 la región mantiene una presencia constante, aunque ya no tan dominante como en los inicios.

Figura 12. Acumulado histórico de iniciativas AMI por región



N (iniciativas) = 103

En el caso del Caribe, la presencia de nuevas iniciativas es prácticamente nula hasta 2007. Sin embargo, a partir de 2023 empieza a percibirse un crecimiento modesto pero sostenido. La región continúa representando una fracción menor respecto a otras. Centroamérica-México no registra iniciativas antes de 2007. A partir de 2014 y especialmente entre 2016 y 2022, muestran un aumento importante, alcanzando su mayor nivel de contribución. Este comportamiento apunta hacia un interés creciente y una mayor movilización en la región. El Cono Sur comienza a ser visible a partir de 1998 y mantiene una tendencia ascendente, lo que coincide con la expansión de proyectos de colaboración y redes temáticas en la región.

La Zona Andina protagoniza una irrupción menos sostenida. Se crea la primera iniciativa en el 2000, pero desde 2019 experimenta un crecimiento notable en la creación de iniciativas, consolidándose como la región con mayor expansión. Destaca especialmente el periodo entre el 2022 y 2024, cuando aporta la mayor cantidad de nuevas iniciativas.

La tendencia general revela un crecimiento total exponencial a partir de 2017, que se vuelve especialmente marcado desde 2020. En este último periodo, el número anual de iniciativas pasa de menos de cinco a diecinueve en 2023 y 2024, evidenciando una clara aceleración en la creación de nuevas propuestas y la diversificación regional.

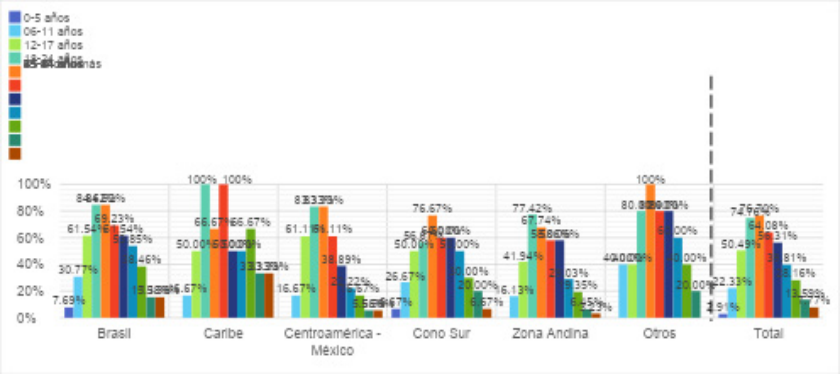
Rango etario al que van dirigidas las iniciativas

Se indagó con los participantes el rango etario del público al que están dirigidas sus iniciativas. Para ello, se definieron once categorías etarias en años: 0 a 5, 6 a 11, 12 a 17, 18 a 24, 25 a 34, 35 a 44, 45 a 54, 55 a 64, 65 a 74, 75 a 84 y 85 o más años. Cabe resaltar que una iniciativa puede contribuir a más de un rango etario al mismo tiempo y, por ende, esta información debe apreciarse de manera independiente para cada categoría propuesta.

De acuerdo con la Figura 13, se observa que los rangos etarios de 25 a 34 y de 18 a 24 años son los más abordados por las iniciativas, con un 76,7% y 74,8% respectivamente. Otros grupos etarios con una contribución significativa son los de 35 a 44 años (64,1%), 45 a 54 años (56,3%), 12 a 17 años (50,5%) y, en menor medida, 55 a 64 años (39,8%). Los rangos con menor participación se encuentran en los extremos: 65 a 74 años (28,2%), 6 a 11 años (22,3%), y aún más bajos, 75 a 84 años (13,6%), 85 años o más (7,8%) y 0 a 5 años (2,9%). Esto evidencia que las iniciativas AMI en Latinoamérica y el Caribe se enfocan principalmente en poblaciones jóvenes y adultas, con menor cobertura en la infancia y la tercera edad. Como dato adicional, de las 103 iniciativas analizadas, el 41,7% contribuye a entre 1 y 3 rangos etarios; el 35% abarca de 4 a 6 rangos; el 20,4% cubre entre 7 y 9 rangos, y el 2,9% interviene en 10 o

más grupos etarios. La Figura 13 ofrece una visión más detallada desde la perspectiva regional.

Figura 13. Iniciativas AMI según el rango etario



N1 (iniciativas) = 103
N2 (respuestas por rango etario) = 450

Nota técnica: *Dado que, una iniciativa puede tener más de un tipo de rango etario, la información aportada en la figura 13 debe analizarse de manera independiente para cada tipo de rango etario y región, donde cada porcentaje se calcula sobre una base de 103 iniciativas en total.*

En cuanto a las regiones, solo Brasil y el Cono Sur cuentan con iniciativas dirigidas al rango etario de 0 a 5 años; las demás regiones contribuyen a todos los rangos, exceptuando este último. Por otra parte, en Brasil y Centroamérica-México se presenta un patrón similar al global: igual contribución a los grupos de 18 a 24 y de 25 a 64 años que supera a los otros rangos etarios, seguido por 35 a 44, 12 a 17 y 45 a 54 años, y menor presencia en los extremos.

Las regiones Caribe, Cono Sur y Zona Andina muestran comportamientos particulares. En la región Caribe, las iniciativas se concentran totalmente en los rangos etarios de 18 a 24 y 35 a 44 años, seguido por 25 a 34 y 65 a 74 años. Aunque las diferencias son menores, también se incluyen los grupos de 12 a 17, 45 a 54 y 55 a 64 años, que se encuentran sobre el 50% de las iniciativas para esta región. Los rangos

menos representados son 75 a 84, 85 o más, y 6 a 11 años. En términos generales, la región Caribe presenta una distribución homogénea de iniciativas que abarcan desde los 12 hasta los 74 años.

En el Cono Sur predominan las iniciativas para el grupo de 25 a 34 años; en seguida, y con diferencias considerables, están los rangos de 35 a 44, 45 a 54 y 18 a 24 años, seguidos por 12 a 17 y 55 a 64 años. Los grupos en los extremos tienen menor relevancia, por lo que puede afirmarse que las iniciativas priorizan a las personas entre 12 y 64 años, con especial énfasis en el rango de 18 a 54 años.

En la Zona Andina, se destaca un fuerte enfoque en el grupo de 18 a 24 años, seguido por 25 a 34 años. Un poco más atrás se ubican los rangos de 35 a 44 y 45 a 54 años, mientras que los rangos extremos tienen una participación considerablemente menor. Esto indica que en esta región la atención se concentra principalmente en personas de entre 18 y 54 años, con preferencia por las edades más jóvenes dentro de este rango.

En todas las regiones, la escasa presencia de iniciativas dirigidas a la primera infancia y a los adultos mayores coincide con la literatura que identifica a estos grupos como menos priorizados, a pesar de ser especialmente vulnerables a la desinformación y la brecha digital (Bartlett et al., 2011; Turnquest, 2022). Tal como señala Garro-Rojas (2020), «la alfabetización mediática en Latinoamérica ha surgido principalmente de iniciativas organizacionales y académicas dispersas, con escasa integración en políticas públicas que aborden todos los grupos etarios».

Otro aspecto relevante es la distribución de iniciativas según el número de rangos etarios a los que contribuyen. La tabla 4 amplía esta información, mostrando los datos desglosados por región, donde cada una representa el 100%. Destacan las iniciativas de Brasil, donde el 46,2% abarca entre 7 y 9 diferentes rangos etarios. Asimismo, las regiones Caribe, Centroamérica-México y Cono Sur presentan porcentajes significativos (50%, 44,4% y 40% respectivamente) que contribuyen a entre 4 y 6 rangos etarios. Esto pone de relieve la capacidad de algunas

iniciativas para impactar a personas de diversos grupos etarios. No obstante, contrario a lo anterior, en la Zona Andina la mayor parte de las iniciativas aportan a entre 1 y 3 rangos etarios, lo cual sugiere una revisión del alcance en estas iniciativas, sobre todo pensando en que otras regiones también concentran buena parte de las iniciativas en este rango de contribuciones etarias y que los rangos etarios más jóvenes o mayores tienen baja representación.

Tabla 4. Contribución a rangos etarios

Región	No. de rangos etarios				Total
	1 a 3	4 a 6	7 a 9	10 o más	
Brasil	38,5%	7,7%	46,2%	7,7%	100%
Caribe	16,7%	50,0%	33,3%	-	100%
Centroamérica - México	44,4%	44,4%	5,6%	5,6%	100%
Cono Sur	36,7%	40,0%	20,0%	3,3%	100%
Zona Andina	51,6%	35,5%	12,9%	-	100%
Otros	40,0%	20,0%	40,0%	-	100%
Total	41,7%	35,0%	20,4%	2,9%	100%

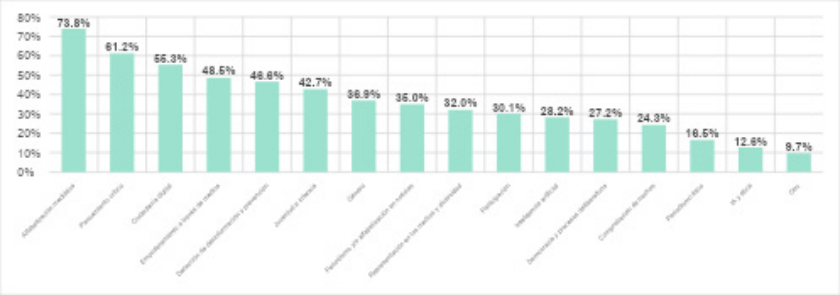
N (iniciativas) = 103 (13 de Brasil; 6 de Caribe; 18 de Centroamérica – México; 30 de Cono Sur; 31 de Zona Andina; 5 de Otros)

Enfoque de las iniciativas

En términos de enfoque, se establecieron 16 categorías posibles, de las cuales, una iniciativa puede alinearse con más de una, por lo tanto, la información aportada se debe analizar de manera independiente. Se encontró que los enfoques más representativos son *Alfabetización mediática* con un 73,8% (del total de iniciativas mapeadas), *Pensamiento crítico* con un 61,2% y *Ciudadanía digital* con un 55,3%. Otras categorías con representación importante inferior al 50%, son *Empoderamiento a través de medios* con un 48,5%, *Detección de desinformación y prevención* con un 46,6% y *Juventud e infancia* con un 42,7%. También, categorías que están por debajo del 40% son: *Género* (36,9%), *Periodismo y/o alfabetización en noticias* (35%), *Representación en los medios*

y diversidad (32%), *Participación* (30,1%) e *IA y ética* (28,2%). Estas muestran un abordaje relevante pero menos frecuente, reflejando la necesidad de fortalecer estos ejes en futuros programas y políticas regionales, sobre todo los relacionados con IA.

Figura 14. Enfoque de las iniciativas

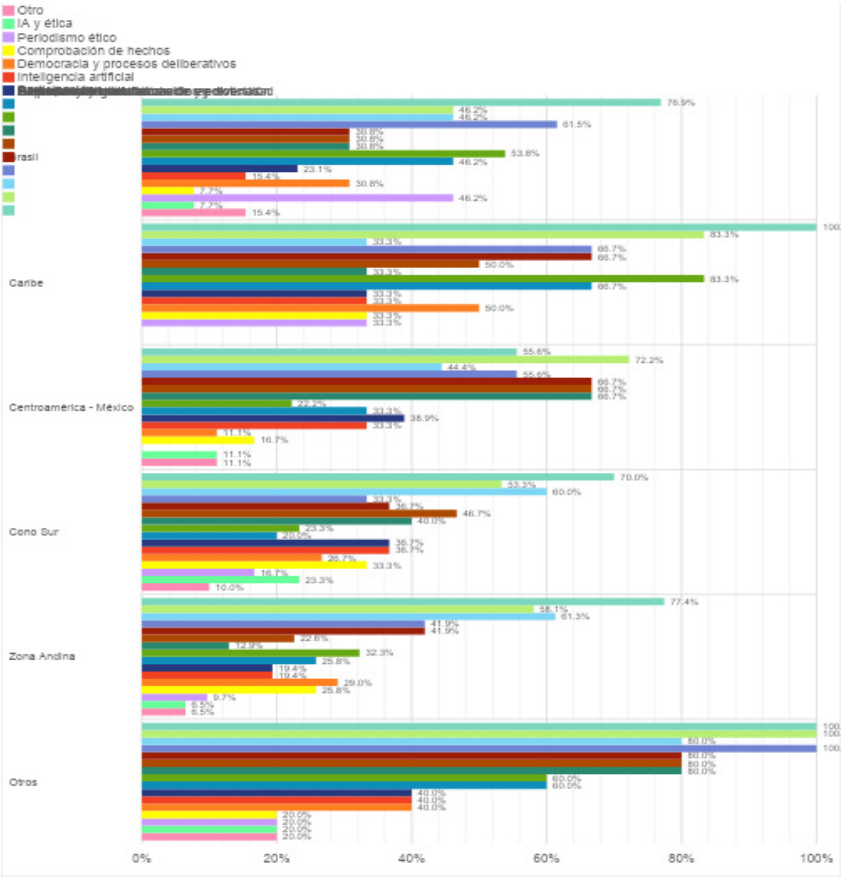


N1 (iniciativas) = 103
N2 (respuestas por enfoque) = 599
Nota técnica: *Dado que, una iniciativa puede tener más de un tipo de enfoque, la información aportada en la figura 14 debe analizarse de manera independiente para cada tipo de enfoque, donde cada porcentaje se calcula sobre una base de 103 iniciativas en total.*

A nivel general, la gráfica evidencia que el énfasis de las iniciativas AMI sigue en la enseñanza de competencias fundamentales frente a la detección de desinformación. Se advierte sobre la necesidad de profundizar en temas emergentes y éticos para avanzar hacia una sociedad plena e informada, capaz de afrontar los retos de la era digital y mediática desde una perspectiva crítica y transformadora. Esto está en línea con autores como Pérez-Escoda et al. (2016) y Yildirim (2015) que coinciden en que la alfabetización mediática e informacional es un concepto cambiante, lo cual conlleva a una adaptación al entorno y, por lo tanto, a los nuevos retos planteados desde la tecnología. De esta manera, se hace necesario implementar iniciativas de AMI que respondan a las complejidades de la cultura multimedia y desarrollar habilidades de pensamiento crítico y creativo de orden superior (Pérez-Escoda et al., 2016; Yildirim, 2015).

Las apuestas de alfabetización mediática deben evolucionar para integrar desafíos tecnológicos emergentes y preparar a los usuarios para comprender, por ejemplo, cómo la IA incide en la información y los procesos deliberativos.

Figura 15. Enfoque de las iniciativas por región



N1 (iniciativas) = 103
N2 (respuestas por enfoque) = 599
Nota técnica: *Dado que, una iniciativa puede tener más de un tipo de enfoque, la información aportada en la figura 15 debe analizarse de manera independiente para cada tipo de enfoque y región, donde cada porcentaje se calcula sobre una base de 103 iniciativas en total.*

Al analizar la información por región (Figura 15), se observa que ninguna presenta un comportamiento idéntico al global. Sin embargo, es posible identificar ciertas semejanzas entre ellas. Por ejemplo, salvo en Centroamérica-México, la *Alfabetización mediática* ocupa el primer lugar en todas las regiones. En el Cono Sur y la Zona Andina, este enfoque lidera seguido por *Ciudadanía digital* y, en tercer lugar, *Pensamiento crítico*.

Al detallar cada región, en Brasil los enfoques predominantes son *Alfabetización mediática*, seguido por *Empoderamiento* a través de medios y *Periodismo y/o alfabetización en noticias*. Por otro lado, los enfoques menos representativos son *Participación, Inteligencia artificial* y, en menor medida, *Comprobación de hechos* e *IA y ética*. Por su parte, en el Caribe, los enfoques más destacados son *Alfabetización mediática*, seguido por *Pensamiento crítico y Periodismo y/o alfabetización en noticias*. En contraste, los menos representativos incluyen *Ciudadanía digital, Género, Participación, Inteligencia artificial, Comprobación de hechos y Periodismo ético*. Además, no se identifican iniciativas que aborden el enfoque de *IA y ética*.

Al respecto, en Centroamérica-México presenta un comportamiento particular: el enfoque predominante es *Pensamiento crítico*, seguido por *Detección de desinformación y prevención*, *Juventud e infancia*, y *Género.* Los enfoques menos representados son *Democracia y procesos deliberativos*, e *IA y ética*. Asimismo, no se evidencian iniciativas relacionadas con *Periodismo ético*. En el Cono Sur, los enfoques más representativos son *Alfabetización mediática*, *Ciudadanía digital*, *Pensamiento crítico y Juventud e infancia*. Los menos representados corresponden a *Representación en los medios y diversidad*, así como *Periodismo ético*. Finalmente, en la Zona Andina, los enfoques con mayor presencia son *Alfabetización mediática*, *Ciudadanía digital, Pensamiento crítico, Empoderamiento* a través de medios, y *Detección de desinformación y prevención*. Los menos representados son *Género, Periodismo ético e IA y ética.*

Aunque cada región muestra preferencia por determinados enfoques, con especial énfasis en alfabetización mediática, pensamiento crítico y ciudadanía digital, se cumple, de cierta manera, con el patrón global analizado en la figura 14, en donde los enfoques en IA y ética y periodismo ético cuentan con menor representación en las iniciativas existentes. La presencia desigual en estos temas pone de manifiesto retos pendientes para lograr un ecosistema AMI más integral, inclusivo y actualizado en toda la región.

Conclusiones y recomendaciones

El estudio realizado constituye un ejercicio integral en la caracterización y análisis del ecosistema de Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) en América Latina y el Caribe. La investigación permite comprender la diversidad de actores, tipologías de iniciativas, poblaciones objetivo, enfoques temáticos y condiciones de implementación que configuran el panorama regional, aportando evidencia útil para la toma de decisiones y el diseño de políticas públicas.

Si bien no existe un patrón único en el comportamiento de las iniciativas por región, sino dinámicas propias moldeadas por diferentes factores, se identifican puntos en común. A nivel temático, se destaca la centralidad de la alfabetización mediática, el pensamiento crítico y la ciudadanía digital como competencias prioritarias en la mayoría de las regiones, así como la baja presencia de temas emergentes como inteligencia artificial y ética, periodismo ético, género y diversidad.

Desde la perspectiva de alcance territorial, se observa una fuerte concentración urbana, especialmente en Brasil, lo que puede asociarse a la conclusión del "sesgo urbano" descrito por Lipton (1977) y lo que, también, plantea el reto de expandir la cobertura a zonas rurales y semiurbanas. Las regiones Zona Andina y Cono Sur concentran el mayor número de iniciativas y mayor diversidad de productos,

mientras que el Caribe y parte de Centroamérica-México presentan menor volumen y cobertura.

En términos de replicabilidad, predominan las iniciativas con proyección internacional o multinivel, pero los proyectos de enfoque exclusivamente local o subnacional son minoritarios. La percepción media-alta de viabilidad para convertir las iniciativas en políticas públicas (3,7 en promedio) refleja un potencial de incidencia, con mejores condiciones en Brasil y Cono Sur, aunque pueden persistir barreras institucionales y de articulación que limitan su concreción en varias subregiones.

La generación de resultados en forma de productos evidencia un claro predominio del contenido multimedia y las publicaciones, seguidos por materiales de entrenamiento no formal. Sin embargo, la producción de textos de políticas públicas es mínima, reduciendo las posibilidades de incidencia normativa, lo que además contrasta con la alta percepción de replicabilidad de las incoativas y obliga a pensar el fortalecimiento de sus rutas de incidencia en la agenda pública. Asimismo, la diversidad en públicos objetivo por región demuestra enfoques heterogéneos: mientras en Brasil existen iniciativas que abarcan más grupos etarios, en la Zona Andina más de la mitad atiende a pocos segmentos de edad.

En conjunto, los resultados ponen de relieve que el ecosistema AMI regional es dinámico, pero fragmentado, con avances sustanciales y retos estructurales en materia de equilibrio territorial, sostenibilidad financiera, articulación intersectorial y actualización temática. Avanzar hacia un modelo regional de medición de impacto (que puede tomar como base los hallazgos de este estudio) permitiría evaluar la eficacia de las iniciativas, orientar inversiones, políticas y programas que fortalezcan la resiliencia ciudadana frente a los desafíos informativos y digitales, desde la base de una experiencia regional que empieza a consolidarse.

En este contexto, este trabajo entrega un diagnóstico que invita a ampliar, diversificar y articular esfuerzos, que busca que la AMI

pueda encontrar caminos para su consolidación como política pública transversal y como herramienta para el desarrollo de una ciudadanía crítica, informada e inclusiva en toda América Latina y el Caribe. En esta línea y de acuerdo con las categorías de estudio integradoras para el análisis comparado, se realizan las siguientes recomendaciones:

- ***Sobre fuentes de financiamiento:*** Diversificar los mecanismos de financiamiento, combinando recursos públicos, cooperación internacional, sector privado y sociedad civil para asegurar estabilidad y autonomía de las iniciativas AMI.
- ***Sobre la incidencia en diferentes sectores:*** Expandir el sector de incidencia, sobre todo apoyando proyectos en zonas rurales y semiurbanas, más allá de la concentración urbana, para garantizar que las estrategias lleguen a públicos más vulnerables o aislados.

Sobre el alcance o posibilidad de réplica:

- Sistematizar y empaquetar modelos exitosos para su transferencia y replicabilidad en otros países, de forma abierta, previendo estrategias regionales de acompañamiento e intercambio de experiencias, sobre todo hacia sectores de baja penetración de la AMI.
- Priorizar la adaptabilidad de los modelos para asegurar pertinencia y eficacia en diversos contextos locales.
- Más allá de los patrones de réplica de las diferentes iniciativas, se recomienda evitar la dependencia exclusiva a un tipo de financiación, ya que esto puede restringir la replicabilidad y el impacto a largo plazo.

Sobre el impacto en política pública:

- Generar más instrumentos de sistematización de prácticas (insumos de política pública) que puedan ayudar a posicionar la alfabetización mediática e informacional como eje transversal

en las políticas y estrategias públicas (acciones puntuales y programas), tanto en educación formal como no formal y comunitaria.
- Fortalecer la articulación entre actores gubernamentales, educativos, sociales y mediáticos para establecer lineamientos y planes nacionales que incluyan AMI, a través de una apuesta con liderazgos multiactor.
- Impulsar la capacitación y sensibilización de funcionarios públicos, decisores y responsables de políticas sobre el papel estratégico de la AMI.

Sobre la tipología de productos que resultan de las iniciativas:

- Equilibrar la producción de materiales entre contenidos multimedia, publicaciones, materiales de entrenamiento, entrevistas y documentos estratégicos, respondiendo a la diversidad de públicos y necesidades formativas.
- Fomentar la innovación e integración de nuevos enfoques tecnológicos (IA, ética digital, verificación de hechos) y dimensiones inclusivas (género, diversidad).

Sobre la creación de nuevas iniciativas:

- Implementar estrategias de sostenibilidad y continuidad de las iniciativas mediante programas de formación, mentoría y acompañamiento técnico, para evitar una posible volatilidad y extinción temprana de proyectos e iniciativas.
- Aprovechar los picos recientes de creación (post-2020) para diseñar estrategias sostenibles y asegurar la escalabilidad de los proyectos, evitando que el crecimiento sea solo reactivo a coyunturas específicas. Esto podría ser a través de la integración de las iniciativas en sistemas y ecosistemas que les permitan crecer más allá de una coyuntura.

Sobre el público objetivo de iniciativas:

- Ampliar la atención e inclusión de grupos vulnerables y poco representados: infancia, adolescencia, adultos mayores e incluso comunidades rurales, indígenas y personas en situación de exclusión digital.
- Adaptar metodologías y contenidos educativos a las características demográficas y culturales de cada región, favoreciendo la equidad y la pertinencia de los aprendizajes.
- Fomentar diagnósticos periódicos del alcance poblacional para mejorar la cobertura y asegurar acciones focalizadas donde más se requieren.

Y, finalmente, sobre el enfoque temático de las iniciativas:

- Garantizar que los enfoques temáticos respondan a necesidades emergentes y desafíos actuales, incorporando perspectivas éticas y tecnológicas de manera transversal.
- Establecer mecanismos de monitorización y actualización continua de los enfoques, asegurando que se mantengan relevantes y alineados con los cambios en el entorno informacional.

Referencias Bibliográficas

Abreu, B. (2019). *Teaching Media Literacy*. American Library Association.

Bacher, S. (2023). Alfabetización Mediática e Informacional en América Latina y el Caribe. Desafíos y oportunidades de una región desigual. *Journal of Latin American Communication Research*, 12(2), 11-18. https://doi.org/10.55738/journal.v12i2p.11-18

Bartlett, L., Lopez, D., Mein, E., & Valdiviezo, L. A. (2011). Adolescent Literacies in Latin America and the Caribbean. *Review of Research in Education*, 35(1), 174-207. https://eric.ed.gov/?id=EJ951914

Bravo, M. (2014). Nuevas dimensiones sociales e internacionales de América Latina. El caso de México. En A. B. Soria (Ed.), *Políticas sociales en América Latina y el Caribe: Perspectivas y desafíos* (pp. 27-52). FLACSO.

Bonilla, A. (2014). La CELAC en el escenario contemporáneo de América Latina y el Caribe. FLACSO. https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/53868.pdf

CEPAL & PNUMA. (2002). *La sostenibilidad del desarrollo en América Latina y el Caribe: desafíos y oportunidades*. CEPAL.

CEPAL. (2023). Panorama de la urbanización en América Latina y el Caribe. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Dadakhonov, A. (2023). Sustaining foreign aid initiatives in the field of media and information literacy within the Central Asian context. Media Education, 62–65.

DigiMENTE: media education for Latin America. (2023). MIT Solve. https://solve.mit.edu/challenges/learning-for-civic-action-challenge/solutions/74650

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 doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_399344/todube1de1.pdf

Durán Becerra, T., & Lau, J. (2020). MIL Competency Framework: Mapping Media and Information Competencies. Anagramas Rumbos Y Sentidos De La Comunicación, 19(37), 49–67. https://doi.org/10.22395/angr.v19n37a3

Durán Becerra, T. (2024). Alfabetización mediática e informacional, la apuesta de UNESCO que desarrolla UNIMINUTO. *UNIMINUTO Noticias*. https://www.uniminuto.edu/noticias/alfabetizacion-mediatica-e-informacional-la-apuesta-de-unesco-que-desarrolla-uniminuto

Eresia-Eke, C. y Soriakumar, A. (2021). Strategy implementation barriers and remedies in public sector organisations. African Journal of Public Affairs, 12(1), 27–44. https://hdl.handle.net/10520/ejc-ajpa_v12_n1_a4

Garro-Rojas, L. (2020). Media Literacy in Latin America: Issues and Experiences. *Educación*, 44(1), 520-532. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442020000100520&script=sci_abstract

Guardamagna, M. (2019). El desafío de la implementación de políticas públicas. *Estudios Políticos*, 45, 1-22. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-84212019000101003

Hantrais, L. (2009). *International Comparative Research: Theory, Methods and Practice* (2nd ed.). Palgrave Macmillan.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6a ed.). McGraw-Hill.

Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE). (2025, enero 7). 2022 Census: 87% of the Brazilian population lives in urban areas. https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/en/agencia-news/2184-news-agency/news/41910-2022-census-87-of-the-brazilian-population-lives-in-urban-areas

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. (1990). Modelo de Alfabetización: A Población Urbana y Rural. México: INEA.

Kim, J. (2025). Empowering educational leaders for AI integration in rural K-12 STEM education. *Frontiers in Education*, 10, 1567698. https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2025.1567698/full

Landman, T. (2008). *Issues and Methods in Comparative Politics: An Introduction* (3rd ed.). Routledge.

LatAm Journalism Review. (2021, septiembre 27). Use of artificial intelligence in Latin American media still faces challenges. https://latamjournalismreview.org/articles/artificial-intelligence-media-latin-america/

Lipton, M. (1977). Why Poor People Stay Poor: Urban Bias in World Development.

McDougall, J., Edwards, L., & Fowler-Watt, K. (2021). Media literacy in the time of Covid. Sociologia della Comunicazione, 62(2), 50–68. https://doi.org/10.3280/SC2021-062004

Mills, M., Van de Bunt, G., & de Bruijn, J. (2006). Comparative Research: Persistent Problems and Promising Solutions. *International Sociology*, 21(5), 619–631. https://doi.org/10.1177/0268580906067833

Resnik, B. (2018). *The ethics of research with human subjects: Protecting people, advancing science, promoting trust*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-68756-8

Obasi, H. (2025). The Role of Media Literacy in Combating Misinformation: Exploring the effectiveness of media literacy programs in enhancing critical thinking skills and reducing the spread of false information: A Literature Review. *En MRS Journal of Arts, Humanities and Literature* (Vol. 2, Número 3, pp. 1-5). Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.14964028

OnCrashReboot. (2024, diciembre 12). The significance of multimedia in education. En Computer Literacy Study Guide. https://oncrashreboot.com/computer-literacy-study-guide/technology-and-multimedia-in-education/importance-multimedia-education/

OCDE. (2012). Public Governance Review.

OCDE. (2021). Funding and financing of local government public investment. OECD Working Papers

Oliveira, F., Ferreira, M., Oliveira, L. (2024). Alfabetización Mediática e Informacional y Reducción de Daños. *Journal of Latin American Communication Research 12 (2).* https://doi.org/10.55738/journal.v12i2p.19-27

Organización Panamericana de la Salud. (s.f.). Subregiones | PAHO/EIH Open Data. https://opendata.paho.org/es/indicadores-basicos/subregiones-tablero

Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Revista Chilena de Investigación*, 44(1), 37-41.

Pérez-Escoda, A., Castro-Zubizarreta, A., García-Ruiz, R. y Aguaded, I. (2016). Media Literacy for an Inclusive Knowledge Society: International Indicators.

4th International Conference on Technological Ecosystem for Enhancing Multiculturality, Salamanca. https://acortar.link/gxKTd

Poblete, M. (s.f.). Periodismo y políticas públicas: una acción conjunta para el bien común.

Ragin, C. (1987). *The Comparative Method: Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. University of California Press.

Repetto, F., & Potenza, F. (2014). Políticas sociales en el Cono Sur: Experiencias y desafíos recientes. En A. B. Soria (Ed.), *Políticas sociales en América Latina y el Caribe: Perspectivas y desafíos* (pp. 53-78). FLACSO.

Sartori, G. (1991). Comparing and Miscomparing. *Journal of Theoretical Politics*, 3(3), 243–257. https://doi.org/10.1177/0951692891003003001

Scheufele, D. & Krause, N. (2019). Science audiences, misinformation, and fake news. PNAS.

Secretaría Distrital de Planeación. (s.f.). Guía para la formulación e implementación de políticas públicas.

Soria, A. (2014). Políticas sociales en América Latina y el Caribe: Perspectivas y desafíos. FLACSO. https://actionsdg.ctb.ku.edu/wp-content/uploads/SOLAR-PAG-205-Politicas-sociales-en-America-Latina-y-el-Caribe-2.pdf

Tapia, M., et al. (2010). Incidencia de la sociedad civil en el ciclo de las políticas públicas. Revista de Estudios Sociales, (38), 13-27.

Turnquest, A. (2022). Media literacy, disinformation & misinformation in the Caribbean. *Public Media Alliance*. https://www.publicmediaalliance.org/wp-content/uploads/2022/12/Media_Information_Literacy_Caribbean-2022.pdf

UNESCO. (2013). *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224655

UNESCO. (2024). Semana Mundial de la Alfabetización Mediática e Informacional. https://www.unesco.org/es/media-information-literacy-week

UNESCO IESALC. (2025). Cómo las universidades acortan la brecha entre investigación y políticas públicas.

Yildirim, E. (2015). Multi-media culture. Turkish Online Journal of Educational Technology, 2015, 362-365.