

COMUNICACIÓN, DEMOCRACIA Y DESINFORMACIÓN EN AMÉRICA LATINA

ORGANIZADORES:

Gilson Pôrto Jr.

Sinomar Soares de Carvalho Silva

José Lauro Martins

Leonardo Pinheiro da Silva

Adriano Alves Silva



FELAFACS

Federación Latinoamericana de
Facultades de Comunicación Social



Observatório
Edições

Audiodescripción:

La portada presenta un fondo degradado en amarillo y naranja, que transmite energía y contraste visual. En la parte superior, en mayúsculas negras y negritas, se encuentra el título: "COMUNICACIÓN, DEMOCRACIA Y DESINFORMACIÓN EN AMÉRICA LATINA", centrado y claramente visible. Debajo, en un rectángulo beige, aparecen los nombres de los organizadores en letra negra: Gilson Pôrto Jr., Sinomar Soares de Carvalho Silva, José Lauro Martins, Leonardo Pinheiro da Silva y Adriano Alves Silva. En la esquina inferior izquierda, se muestra una ilustración de naipes apilados en una torre, sobre la superficie azul y verde del planeta Tierra. Esta imagen simboliza la fragilidad y complejidad de las estructuras de comunicación e información, en alusión al tema de la desinformación. En la esquina inferior derecha se encuentran los logotipos: FELAFACS — Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social, en azul y naranja; y Observatório Edições, con formas geométricas amarillas y verdes. La composición visual refleja inestabilidad, interconexión y una crítica del flujo de información contemporáneo en Latinoamérica. Fin de la audiodescripción.

Gilson Pôrto Jr.
Sinomar Soares de Carvalho Silva
José Lauro Martins
Leonardo Pinheiro da Silva
Adriano Alves Silva
(Orgs.)

COMUNICACIÓN, DEMOCRACIA Y DESINFORMACIÓN EN AMÉRICA LATINA

Observatório Edições
2025

Diseño gráfico: Gilson Porto Jr.
Arte de portada: Adriano Alves.
Publicado en: Octubre/2025.

La ortografía, el sistema de citas y las referencias bibliográficas son responsabilidad de cada autor. Considerando las leyes nacionales e internacionales sobre ética de la investigación, propiedad intelectual y uso de imágenes, los autores de cada obra son plenamente responsables de todo su contenido (incluyendo los textos, figuras y fotos publicadas), eximiendo a los organizadores de cualquier responsabilidad en cualquier situación.



Todos los libros publicados por Selo Observatório/OPAJE están bajo derechos Creative Commons 4.0.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

Datos de Catalogación Internacional en Origen

C733

Comunicación, democracia y desinformación en América Latina. [recurso electrónico]. / Organización: Gilson Pôrto Jr., Sinomar Soares de Carvalho Filho, José Lauro Martins, Leonardo Pinheiro da Silva, Adriano Alves Silva. – Palmas, TO: Observatório Edições; Felafacs, 2025.

207p.

Incluye bibliografía

ISBN 978-65-988582-5-4

1. Comunicación – América Latina. 2. Desinformación – América Latina. 3. Democracia – América Latina. 4. Estudios latinoamericanos. 5. Noticias falsas. I. Gilson Porto Jr.; II. Silva, Sinomar Soares de Carvalho; III. José Lauro Martín; IV. Silva, Leonardo Pinheiro da; V. Silva, Adriano Alves.

CDD 302.230981
CDU 316.77:659.3/.4(8)(0.034)
LCCP94.6.L29

Marcelo Diniz – Bibliotecário – CRB 2/1533. Resolução CFB 184/2017.

El contenido de los artículos y sus datos, en cuanto a forma, precisión y fiabilidad, son responsabilidad exclusiva de sus autores. No representan necesariamente la postura oficial de Observatório Edições ni de OPAJE/UFT. Se permite descargar y compartir el trabajo, siempre que se cite a los autores, pero no se podrá modificar de ninguna manera ni utilizarlo con fines comerciales. Todos los artículos han sido sometidos a revisión por pares.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

REITOR
Prof. Dr. Luís Eduardo Bovolato

Pró-Reitor de Graduação
Prof. Dr. Eduardo Cezari

VICE-REITOR
Prof. Dr. Marcelo Leinerker
Costa

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
Profa. Dra. Karileila de Andrade Klinger

Pró-Reitor de Extensão e Cultura
Profa. Dra. Maria Santana Ferreira dos Santos

Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT)

Dra. Erika da Silva Maciel
Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior
Dr. Fernando Rodrigues Peixoto Quaresma
Dr. José Lauro Martins
Dr. Nelson Russo de Moraes
Dr. Rodrigo Barbosa e Silva
Dra. Marli Terezinha Vieira
Dra. Eliane Marques dos Santos

SELO EDITORIAL Observatório/OPAJE CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE
Prof. Dr. José Lauro Martins

Membros:

Prof. Dr. Nelson Russo de Moraes
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP),
Brasil

Prof. Dr. Rodrigo Barbosa e Silva
Universidade do Tocantins (UNITINS), Brasil

Profa. Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista
Universidade de Caxias do Sul; Universidade Federal do
Amazonas, Brasil

Profa. Dra. Thais de mendonça Jorge
Universidade de Brasília (UnB), Brasil

Prof. Dr. Fagno da Silva Soares
Clio & MNEMÓSINE Centro de Estudos e Pesquisa em História
Oral e Memória – Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Brasil

Prof. Dr. Luiz Francisco Munaro
Universidade Federal de Roraima (UFRR), Brasil

Prof. Dr. José Manuel Pelóez
Universidade do Minho, Portugal

Prof. Dr. Geraldo da Silva Gomes
Universidade Estadual do Tocantins, Brasil

Cómo hacer referencia

Documento en su totalidad

PÔRTO JR., Gilson; SOARES, SILVA, Sinomar Soares de Carvalho; MARTÍN, José Lauro; SILVA, Leonardo Pinheiro da; SILVA, Adriano Alves (Eds.). COMUNICACIÓN, DEMOCRACIA Y DESINFORMACIÓN EN AMÉRICA LATINA. Palmas, TO: Observatório Edições; Felafacs, 2025. 207 p. ISBN 978-65-988582-9-2.

En capítulos

APELLIDO, Nombre; APELLIDO, Nombre. Título del capítulo. En: PÔRTO JR., Gilson; SOARES, SILVA, Sinomar Soares de Carvalho; MARTÍN, José Lauro; SILVA, Leonardo Pinheiro da; SILVA, Adriano Alves (Eds.). COMUNICACIÓN, DEMOCRACIA Y DESINFORMACIÓN EN AMÉRICA LATINA. Palmas, TO: Observatório Edições; Felafacs, 2025, pág. xx-xx.

TABLA DE CONTENIDO

PREFACIO / 9

CAPÍTULO 1 – EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y CULTURA DIGITAL EN AMÉRICA LATINA: Políticas, prácticas y la construcción de la ciudadanía digital en tiempos de desinformación / 13

Cristiane Menezes Ferreira y Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior

CAPÍTULO 2 – LAS UNIVERSIDADES FEDERALES EM LA LUCHA CONTRA LA DESINFORMACIÓN: Un mapeo de iniciativas académicas en la Amazonía brasileña / 35

Elaide Martins y Luiz Claudio Fernandes

CAPÍTULO 3 – LOS CLARO OSCURO DE LA DIGITALIZACIÓN DE LA TV EN CHILE: El caso de las televisoras de proximidad / 69

Fernando Fuente-Alba Cariola

CAPÍTULO 4 – EL BOOM MEDIÁTICO DE LOS ABORTOS FORZADOS POR LAS FARC EN COLOMBIA / 91

Mónica Echeverría Burbano y Alejandra Walzer Moskovic

CAPÍTULO 5 – EDUCACIÓN DIGITAL Y MEDIÁTICA, FORMACIÓN DE PROFESORES Y DESINFORMACIÓN / 107

Aline dos Anjos Guimarães Samim, Danilo de Melo Souza y Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior

CAPÍTULO 6 – PROYECTO FELAFACS SOBRE EL ESTUDIO DE LA FORMACIÓN DE COMUNICADORES SOCIALES EN AMÉRICA LATINA/ 133

Jorge Salazar y Sindy Chapa

CAPÍTULO 7 – LA NUEVA ALFABETIZACIÓN DIGITAL: reflexiones teóricas para un modelo inclusivo en la era de la desigualdad tecnológica / 145

Alicia María Álvarez

CAPÍTULO 8 – USO DE TECNOLOGÍAS DIGITALES, APRENDIZAJE COLABORATIVO Y ENSEÑANZA DE COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR / 165

Eliane Marques dos Santos y Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

CAPÍTULO 9 – FOTOGRAFÍA NARRATIVA Y MEMORIA DEL CONFLICTO: recurso comunicativo contra el olvido del terrorismo en Perú / 187

Rubén Luis Gómez Díaz

ÍNDICE / 197

SOBRE LOS AUTORES Y ORGANIZADORES / 201

El Libro "Comunicación, Democracia y Desinformación en América Latina" se compone de nueve textos que reúnen proyectos, resultado de investigaciones y reflexiones sobre la comunicación, la educación y la cultura mediática en el contexto latinoamericano, con énfasis en los desafíos que plantean la desinformación y las transformaciones tecnológicas contemporáneas. Los capítulos abordan temas como la alfabetización mediática, las políticas públicas, las prácticas educomunicativas, la digitalización de la televisión, los impactos de la inteligencia artificial y las estrategias para fortalecer la ciudadanía digital. A partir de enfoques teóricos y empíricos, los textos destacan la necesidad de integrar perspectivas críticas y metodologías innovadoras, articulando la docencia, la investigación y la divulgación. Al problematizar fenómenos como la plataformización, la infodemia y la concentración mediática, la obra propone caminos para construir ecosistemas comunicativos democráticos capaces de promover la inclusión, la participación social y la resiliencia informativa. Por lo tanto, constituye una contribución relevante para investigadores, educadores y profesionales interesados en comprender y abordar los desafíos de la comunicación y la educación en tiempos de desinformación.

En el primer capítulo, los autores analizan la trayectoria de la educación en medios y su relación con la cultura digital, destacando la importancia de la alfabetización mediática e informacional (AMI) y la educomunicación para una ciudadanía crítica. Analizan la complementariedad entre la AMI, un enfoque normativo global, y la

educomunicación, un enfoque latinoamericano con pedagogía crítica. Destacan desafíos como la formación docente, la infraestructura y la lucha contra la desinformación, especialmente en contextos de infodemia y polarización política.

El segundo capítulo presenta el estudio que mapeó las acciones para combatir la desinformación en 14 universidades federales de la Amazonía Legal, analizando iniciativas institucionales y específicas. Mediante estudios de caso y análisis documental, se encontró que el 64% de las instituciones implementan iniciativas en curso, como proyectos de investigación, divulgación y afiliación a redes como el RNCD (Consejo Nacional de Universidades del Distrito Federal) y programas del STF/TSE. La investigación revela que la mayoría de las acciones dependen del profesorado y el alumnado, no de la gestión institucional, y que los planes de estudio carecen de cursos específicos sobre desinformación.

El autor del tercer capítulo presenta los resultados de una investigación sobre la implementación de la televisión digital terrestre (TDT) en Chile y su impacto en los canales regionales, locales y comunitarios. La investigación cualitativa, basada en entrevistas y análisis documental, destaca el atraso tecnológico, la falta de políticas públicas efectivas y la falta de interactividad como factores que limitan los beneficios de la TDT.

En el capítulo 4, los autores presentan los resultados que buscan responder a la pregunta: ¿Qué convirtió el delito de abortos forzados cometido por las FARC en un tema de relevancia mediática en medio del proceso de paz? La investigación, basada en el monitoreo de prensa y el análisis de contenido, revela que el 78% de los artículos no declararon explícitamente que estos delitos no serían indultados, omitiendo información crucial en el contexto de las negociaciones. Se observa que la narrativa mediática priorizó la espectacularización de la violencia y el uso de elementos emocionales, en detrimento de los análisis críticos de género y derechos humanos.

Los autores del quinto capítulo presentan una discusión sobre la centralidad de la alfabetización mediática y digital en la formación docente como estrategia para combatir la desinformación en contextos educativos. Argumentan que la Base Curricular Nacional Común (BNCC) y la Política Nacional de Educación Digital establecen directrices para la integración de las competencias digitales y mediáticas en el currículo, pero señalan brechas en su implementación, especialmente en la formación docente inicial y continua. El análisis destaca que las prácticas pedagógicas aún se caracterizan por enfoques instrumentales, lo que limita el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía estudiantil.

El capítulo 6 presenta un estudio coordinado por FELAFACS cuyo objetivo es analizar las tendencias actuales en la formación de comunicadores sociales en América Latina, considerando los desafíos epistemológicos, las transformaciones curriculares, las metodologías pedagógicas y las demandas sociales y laborales. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo-descriptivo, utilizando un cuestionario en línea administrado a instituciones afiliadas y organizaciones socias para mapear los planes curriculares, las estrategias pedagógicas y los procesos de acreditación.

En el capítulo 7, la autora propone una reflexión sobre la alfabetización digital en el contexto de las desigualdades tecnológicas contemporáneas, enfatizando que el acceso a la tecnología por sí solo no garantiza la inclusión social ni la ciudadanía plena. Argumenta que la alfabetización digital debe trascender la dimensión instrumental, incorporando habilidades críticas, éticas y creativas que permitan a las personas comprender e intervenir en los ecosistemas digitales.

En el octavo capítulo, los autores analizan la integración de las tecnologías digitales en las prácticas pedagógicas centradas en el aprendizaje colaborativo en la educación superior, destacando su relevancia para el desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas y socioemocionales. Con base en enfoques

constructivistas, el texto argumenta que el uso de recursos digitales debe trascender la dimensión instrumental, promoviendo la interacción, la coautoría y la resolución de problemas tanto en entornos virtuales como presenciales.

El capítulo nueve concluye este trabajo presentando los resultados de un estudio que analizó la fotografía narrativa como instrumento para preservar la memoria colectiva del terrorismo en Perú, destacando su papel en la construcción de significado y la resistencia al olvido histórico. La investigación enfatiza que la fotografía no solo documenta, sino que también interpreta y resignifica los acontecimientos, permitiendo a las víctimas y a las comunidades reafirmar sus identidades y exigir justicia. Concluye que la fotografía narrativa, al integrarse en proyectos educativos y museísticos, contribuye al desarrollo crítico y a la consolidación de una memoria democrática, esencial para prevenir la recurrencia de la violencia.

Palmas, Tocantins, Verano 2025.

Los organizadores

EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y CULTURA DIGITAL EN AMÉRICA LATINA: políticas, prácticas y la construcción de la ciudadanía digital en tiempos de desinformación

Cristiane Menezes Ferreira
Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior

Introducción

Los ecosistemas de información se han ido reestructurando en los últimos años, lo que ha tenido repercusiones en la forma en que los individuos se comunican, provocando transformaciones culturales y alterando las prácticas educativas. Sin embargo, al mismo tiempo que este proceso contribuye a democratizar el acceso a la información de manera, también favorece la propagación de la desinformación (Recuero *et al.*, 2020).

En el contexto latinoamericano, marcado por un sistema sociopolítico complejo, la interfaz entre comunicación, educación y democracia tiene características específicas, lo que genera un campo

fértil para el debate (Martín-Barbero, 2003). Castells (2013) también destaca las contradicciones existentes en la región, que combina la popularización del acceso a las tecnologías y los medios digitales con escenarios en los que las desigualdades estructurales limitan la adhesión a estos recursos.

Teniendo en cuenta este aspecto, es necesario pensar en los medios digitales como herramientas que engloban disputas de poder, producción simbólica y experiencias de aprendizaje. Esta perspectiva expone la vulnerabilidad y el sesgo contradictorio de la cultura mediática, ampliando la circulación de contenidos manipuladores, lo que exige respuestas educativas estructuradas.

Este panorama revela la importancia de analizar la intersección entre la comunicación y la educación, desde la perspectiva de la cultura mediática, identificando en qué medida el campo educativo tiene el potencial de ayudar a comprender las dinámicas comunicativas en la actualidad. Esta área del conocimiento, al asociar el análisis crítico, la producción creativa y la participación social, contribuye a la consolidación de la ciudadanía digital y al fortalecimiento de la democracia (Soares, 2020). De hecho, su eficacia en el contexto latinoamericano depende de una comprensión más amplia, que sitúe a la región en diálogo con los debates internacionales, sin desconsiderar sus características históricas, políticas y sociales (Martín-Barbero, 2003).

De este modo, este artículo propone un análisis del recorrido conceptual y político de la educación mediática, considerando su asociación con el concepto de cultura digital y con las prácticas educativas, para discutir sus efectos sobre la ciudadanía digital y la democracia.

Se reconoce que la articulación entre comunicación y educación constituye una de las vías más importantes para afrontar los retos que plantean las nuevas ecologías mediáticas, la desinformación y las desigualdades que caracterizan a la región.

Por lo tanto, este artículo parte de las siguientes preguntas de investigación:

- RQ1: ¿Cómo se articulan las tradiciones de la educomunicación en América Latina con las políticas globales de AMI entre 2010 y 2025?
- RQ2: ¿Cuáles son los retos para la implementación de la educación mediática en la región?

Metodología

El enfoque metodológico adoptado para esta investigación combina la revisión bibliográfica sistemática y el análisis documental. Se consultaron las bases Scopus y SciELO, entre los años 2010 y 2025, con descriptores en portugués, español e inglés, como «*media literacy*», «*media education*», «*educommunication*», «alfabetización mediática» y «*educomunicação*».

Los criterios de inclusión abarcaron artículos publicados en revistas revisadas por pares, centrados en América Latina o que establecieran comparaciones con la región, y que trataran sobre educación mediática, cultura digital, educomunicación o AMI.

El análisis documental se centró en marcos normativos nacionales e internacionales, como la Declaración de Grünwald (UNESCO, 1982), las directrices de la UNESCO para la alfabetización mediática e informacional (2013; 2021) y la Base Curricular Común Nacional (2017). El análisis se basó en la síntesis temática, organizada en tres etapas: identificación de conceptos, políticas y prácticas recurrentes; agrupación en categorías relacionadas con la trayectoria histórica, la cultura mediática y los retos de implementación; y construcción de dimensiones interpretativas basadas en evidencias bibliográficas y documentales.

Educación mediática y Educomunicación en América Latina

La reflexión sobre la educación mediática tiene una trayectoria de más de cuatro décadas, atravesando diferentes contextos históricos y políticos. En los años 70 y principios de los 80, prevalecía la visión de que los medios de comunicación constituían una amenaza para la integridad cultural y educativa de las sociedades. La Declaración de Grünwald (UNESCO, 1982), considerada un documento esencial y pionero en materia de educación para los medios de comunicación, todavía presentaba el tema como un objeto externo que generaba perjuicios y del que la sociedad debía protegerse.

Este enfoque encontró un importante contrapunto en el pensamiento latinoamericano, especialmente en la obra de Jesús Martín-Barbero (2003). El autor sugiere una inversión del razonamiento, invitándonos a reflexionar sobre la forma en que utilizamos los medios de comunicación y no necesariamente sobre las consecuencias de su uso. Así, en opinión del autor, los medios serían un campo de producción, negociación y disputa cotidiana de significados.

De este modo, el concepto de educación mediática implica el desarrollo de un conjunto de habilidades para el análisis, la creación y la participación crítica en el entorno mediático e informativo, que abarca desde el formato impreso hasta el digital. Así, estas competencias están directamente relacionadas con el uso responsable y la producción crítica, creativa y consciente de los medios de comunicación en sociedades mediadas por la comunicación (Hobbs y Jansen, 2009).

Ampliando este escenario, surge el concepto de educomunicación, basado en la integración entre los campos de la comunicación y la educación. Su esencia radica en el uso de las tecnologías y los medios de comunicación como recursos destinados a promover el pensamiento crítico, la autonomía y la participación (Soares, 2020). Según el autor, el objetivo sería la gestión

democrática de los procesos y recursos de la comunicación y no solo la formación de sujetos críticos e es. No obstante, su concepción implica el fomento del protagonismo y la comunicación como un derecho político que contribuye al fortalecimiento de la ciudadanía.

Al mismo tiempo, Soares reconoce que la educomunicación no surge de repente en los espacios educativos, sino que debe cultivarse. A este respecto, aclara que:

La educomunicación, como red de relaciones (ecosistema) inclusivas, democráticas, mediáticas y creativas, no surge espontáneamente en un entorno determinado. Debe construirse de forma intencionada. Hay obstáculos que deben afrontarse y superarse. El mayor obstáculo es, en realidad, la resistencia al cambio en los procesos de relación dentro de gran parte de los entornos educativos, reforzada, por otro lado, por el modelo de comunicación vigente, que prioriza, de igual manera, la misma perspectiva hegemónica verticalista en la relación entre emisor y receptor (Soares, 2011, p. 37).

El reto de superar las prácticas comunicativas impositivas se refleja en perspectivas más amplias. En este sentido, la visión de Soares está en consonancia con los enfoques de importantes teóricos latinoamericanos, como Paulo Freire y Mario Kaplún, que ya en las décadas de 1970 y 1980 reconocían la estrecha relación entre comunicación y educación. Estos y otros autores defienden una pedagogía dialógica, crítica y participativa, capaz de valorar la experiencia individual en la construcción colectiva del conocimiento.

En el escenario global, desde la década de 2000, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha promovido el concepto de Alfabetización Mediática e Informativa (AMI), como respuesta internacional para capacitar a los ciudadanos para lidiar con los complejos ecosistemas mediáticos e informativos del mundo contemporáneo (UNESCO, 2013; 2021).

Al promover la AMI como eje estratégico de las políticas educativas globales, la organización hace hincapié en que esta competencia es esencial para el empoderamiento de las personas, ya que favorece la comprensión de las funciones de los medios de comunicación y la información en la sociedad y el desarrollo de habilidades esenciales de evaluación crítica (UNESCO, 2021).

Sin embargo, aunque comparten el propósito de contribuir a la formación de individuos participativos y críticos, la educomunicación y la AMI presentan orientaciones conceptuales distintas. Así, la primera nace en territorio latinoamericano, siendo influida de manera significativa por la pedagogía crítica y centrada en el fomento del protagonismo político y cultural de los sujetos y en la gestión democrática del conocimiento.

Por el contrario, la AMI, a partir de una iniciativa de la UNESCO, asume un carácter más normativo y orientado a las políticas educativas internacionales, centrándose en el fomento del desarrollo de competencias analíticas y cognitivas como requisitos previos para lidiar con los ecosistemas informativos y mediáticos contemporáneos (Buckingham, 2003).

De este modo, estas perspectivas se complementan, en la medida en que ofrecen una respuesta a dos retos significativos del mundo actual: la necesidad de formar ciudadanos capaces de mantener una postura crítica al navegar en entornos mediáticos cada vez más entrelazados y, además, garantizar que la comunicación sea un derecho político garantizado y orientado al fortalecimiento de la ciudadanía y a la ampliación de la democracia en América Latina. Al

ganar impulso de un organismo internacional como la UNESCO, la AMI ofrece apoyo para la consolidación de las bases latinoamericanas de la educomunicación, añadiendo una dimensión cultural y política que confiere solidez al concepto.

El Cuadro 1 presenta una comparación entre las bases conceptuales de la Educomunicación y la AMI.

Cuadro 1. Comparación entre la educomunicación y la AMI

Aspecto	Educomunicación	AMI (UNESCO)
Origen	América Latina (años 1970-1990)	UNESCO, directrices globales (años 2000)
Enfoque	Gestión democrática de la comunicación; protagonismo cultural	Competencias analíticas y cognitivas
Base teórica	Pedagogía crítica (Freire, Kaplún, Martín-Barbero)	Normatividad educativa internacional
Objetivo	Participación ciudadana y emancipación política	Navegación crítica y responsable en ecosistemas informativos
Prácticas	Radios escolares, colectivos audiovisuales, extensión universitaria	Planes de estudio escolares, formación docente
Evaluación	Procesos participativos, mediación cultural	Indicadores de competencias y habilidades

Fuente: elaboración a partir de Freire, Kaplún, Martín-Barbero, Soares; UNESCO (2013; 2021).

Comunicación, cultura mediática y ciudadanía crítica

La interfaz entre los conceptos de cultura mediática, comunicación y educación produce un campo que influye en la vida cotidiana, repercutiendo en la formación de los individuos y, en consecuencia, en el ejercicio de la ciudadanía. De este modo, las relaciones de poder se ven reforzadas por la cultura mediática, revelando formas de dominación ideológica. Al mismo tiempo y, por el contrario, se fortalecen las identidades, se moldean los comportamientos y se crean mecanismos de resistencia (Kellner, 2001).

Este panorama presupone la comprensión de los ecosistemas mediáticos no solo como herramientas técnicas, sino también como espacios pedagógicos, en la medida en que influyen en la formación de valores y en el ejercicio de prácticas en la sociedad.

Así, la comunicación se constituye como una práctica social, una visión que dialoga con la pedagogía freireana, entendiendo el campo de la educación como un espacio de prácticas libertarias, orientadas a la concienciación y al protagonismo de los sujetos (Freire, 2005). Esta perspectiva corrobora lo que Nagumo, Teles y Silva (2022) destacan en su trabajo. Los autores defienden la alfabetización mediática, la confianza en la ciencia y la promoción del diálogo como recursos fundamentales para hacer frente a la desinformación.

Nagumo y colaboradores (2022) también indican hasta qué punto la crisis de la información compromete la confianza pública en el mundo contemporáneo, potenciando la visión negacionista dentro de la ciencia y profundizando la polarización política. En este escenario, las estrategias educativas que combinan la crítica mediática, la enseñanza de las ciencias y las prácticas dialógicas como forma de enfrentamiento pueden utilizarse para mitigar estos efectos.

En el contexto latinoamericano, en concreto, esta visión adquiere un carácter de urgencia, ya que la región se caracteriza por la fragilidad de los mecanismos de regulación y el uso estratégico de la desinformación. Así, el eje comunicación-educación debe entenderse como un proyecto político-pedagógico, orientado al fortalecimiento de la democracia y a la consolidación de la ciudadanía crítica, especialmente en escenarios como este (Soares, 2011; Martín-Barbero, 2003).

Cultura mediática y procesos educativos

Es sabido que la escuela desempeña un papel esencial en la formación del pensamiento crítico de los individuos. Sin embargo, la institución debe hacer frente a retos y tratar de superar diversos problemas pedagógicos y estructurales para seguir el avance de la cultura mediática e integrarla de manera efectiva en su día a día.

Kaplún (1997) analiza la apropiación de los medios de comunicación como forma de promover la participación y el diálogo, con el fin de estimular la innovación pedagógica. Para el autor, esta práctica exige superar la instrumentalización del uso de estas herramientas, con miras a reconocer su potencial emancipador. Al mismo tiempo, es necesario emplearlas de manera dialógica para que contribuyan eficazmente a la resignificación de las metodologías y al enriquecimiento del trabajo en los espacios educativos.

Por consiguiente, Kaplún destaca que la relación entre los procesos de comunicación y educación apunta, necesariamente, a un resultado formativo. A este respecto, hace las siguientes consideraciones:

En primer lugar, cuando hacemos comunicación educativa, siempre buscamos, de una forma u otra, un resultado formativo. Decimos que producimos nuestros mensajes «para que los destinatarios tomen conciencia

de su realidad», o «para suscitar una reflexión», o «para generar un debate». Concebimos, por lo tanto, los medios de comunicación que realizamos como instrumentos para una educación popular, como alimentadores de un proceso educativo transformador (Kaplún, 1997, p. 11).

Lima *et al.* (2025) corroboran esta concepción al afirmar que la comunidad escolar percibe la importancia de los medios de comunicación como estímulo para el espíritu crítico de los estudiantes. Paralelamente, evalúan en qué medida influyen negativamente cuestiones de orden práctico, como la falta de políticas públicas adecuadas, las lagunas en la formación docente y la infraestructura inadecuada.

A pesar de todos estos obstáculos, los autores registran casos exitosos de participación en proyectos de lectura multimodal, producción de podcasts y actividades interdisciplinarias, lo que demuestra que, cuando se articulan adecuadamente, estas tecnologías digitales favorecen el compromiso y estimulan la formación ciudadana digital.

La Base Nacional Común Curricular (BNCC) clasifica la cultura digital como una competencia general, enfatizando lo necesario que es preparar a los estudiantes para un uso ético, crítico y responsable de los medios de comunicación (Brasil, 2017). Esta normativa converge con la visión de Buckingham (2003), para quien la educación mediática debe contribuir a la capacitación de los sujetos para el análisis, la producción y la evaluación de la información en diversos lenguajes.

Al mismo tiempo, corrobora la perspectiva de Soares (2011), que entiende la educomunicación como un proceso formativo orientado al protagonismo y la ciudadanía, como se ha discutido

anteriormente. En este sentido, Grossi (2021) destaca el papel estratégico de la escuela en la lucha contra la infodemia, término acuñado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) para describir el exceso de información, verdadera o falsa, que se propaga en momentos de crisis.

Así, se proponen prácticas didácticas de verificación: lectura lateral, rastreo del documento original, comparación de coberturas y registro de evidencias en rúbricas simples. Estas rutinas desarrollan un escepticismo informado sin caer en el cinismo y articulan el análisis del lenguaje, la autoría y la circulación. En la misma línea, Nagumo, Teles y Silva (2022) enfatizan que la combinación entre alfabetización mediática, fortalecimiento de la confianza en la ciencia y promoción del diálogo es esencial para lidiar con la polarización y la propagación de noticias falsas.

Educación no formal en la producción de sentidos y la emancipación ciudadana

Según Martín-Barbero (2003), los espacios de educación no formal constituyen lugares propicios para vivir experiencias transformadoras. De este modo, las manifestaciones de la cultura popular y los entornos de comunicación insertados en las comunidades, como las radios y los colectivos audiovisuales que estimulan las producciones locales, promueven el derecho a la comunicación y el protagonismo de grupos históricamente silenciados, al transformar la comunicación en mediación cultural. En este contexto, el autor destaca que los individuos producen significados e identidades colectivas en estos espacios, no actuando solo como receptores de contenidos (Martín-Barbero, 2003).

Esta concepción está en consonancia con la interpretación de Kaplún (1997) sobre la densificación del sentido que adquiere la comunicación educativa, en la medida en que rompe con la pasividad de los receptores:

«En todo proceso de comunicación educativa, adquiere una importancia decisiva el momento en que los participantes rompen con su prolongada «cultura del silencio» y comienzan a recuperar la palabra. Sin esta instancia, en la que dejan de ser meros receptores pasivos y silenciosos para convertirse también en emisores, en *emirecs*, no habrá en ellos un proceso real» (Kaplún, 1998, p. 64).

El autor también destaca que estos entornos permiten repensar los contenidos mediáticos, con el fin de que se conviertan en herramientas de formación y expresión de identidad (Martín-Barbero, 2003). En la misma línea, Nagumo y colaboradores (2022) destacan que las iniciativas de divulgación científica situadas culturalmente aumentan la resonancia y la credibilidad entre comunidades diversas, configurando estas experiencias como laboratorios de ciudadanía, donde los sujetos disputan significados en el espacio público.

Por consiguiente, al concebir la comunicación y la educación como procesos dialógicos, Kaplún y Martín-Barbero establecen una aproximación a la pedagogía crítica de Paulo Freire (2005), que define la palabra como práctica de libertad e instrumento de concienciación.

Alfabetización mediática e informacional como política pública

En Brasil, la BNCC incorporó la cultura digital como una de sus competencias generales, reforzando la necesidad de preparar a los estudiantes para el uso ético, crítico y responsable de las tecnologías de la comunicación y la información. Posteriormente, la Política Nacional de Educación Digital (PNED), instituida por la Ley n.º 14.533/2022, y la Estrategia Brasileña de Educación Mediática

(2023) ampliaron este marco, proponiendo líneas de acción orientadas a la integración de la AMI en los planes de estudio, la formación docente y la promoción de la ciudadanía digital. Sin embargo, a pesar de los avances normativos, las investigaciones indican que existen retos para su implementación efectiva, especialmente en lo que se refiere a la formación continua de los docentes, la producción de materiales didácticos y la superación de las desigualdades en materia de infraestructura tecnológica (Lima *et al.*, 2025).

La pandemia de Covid-19 ha puesto de manifiesto de forma dramática la urgencia de este debate. Grossi (2021) analiza el fenómeno de la infodemia a partir de las orientaciones de la UNESCO, la BNCC y la OPS, mostrando cómo la ausencia de estrategias estructuradas de educación mediática contribuyó a la propagación de *noticias falsas*, a la vacilación ante la vacunación y al declive de la confianza pública en las instituciones científicas y periodísticas. La autora defiende que las acciones de AMI, como las prácticas de verificación de datos, los debates escolares y los ejercicios de análisis crítico de mensajes, son capaces de fomentar un escepticismo saludable, equilibrando la confianza y la desconfianza ponderada ante las fuentes de información.

Esta comprensión es reforzada por Mendonça y Sousa (2025), quienes analizan los retos de la salud digital y destacan que solo las políticas multisectoriales de capacitación en alfabetización mediática pueden crear entornos informativos más seguros. Las autoras sugieren directrices operativas que incluyen la formación continua de agentes comunitarios, campañas de sensibilización y protocolos de comunicación, siempre articulados con políticas de inclusión digital y el uso de tecnologías de monitoreo. Este enfoque muestra que la AMI no puede ser vista e mente como una competencia individual, sino como una estrategia colectiva para fortalecer la resiliencia democrática y sanitaria.

Además, Nagumo, Teles y Silva (2022) sostienen que hacer frente a la desinformación requiere no solo alfabetización mediática, sino también confianza en la ciencia y promoción del diálogo en sociedades polarizadas. Para los autores, las escuelas, las universidades y los colectivos comunitarios deben entenderse como laboratorios de ciudadanía, capaces de formar sujetos que disputen significados en el espacio público y resistan la manipulación informativa.

Por lo tanto, al ser concebida como política pública, la AMI debe entenderse no solo como un conjunto de competencias cognitivas y técnicas, sino como un instrumento cultural y político. Su eficacia depende de la integración entre iniciativas globales (UNESCO), directrices nacionales (BNCC, PNED, Estrategia de Educación Mediática) y prácticas locales de educación formal y no formal. Más aún, requiere articulación para reconocer que la desinformación y los discursos de odio no son solo problemas de comunicación, sino amenazas estructurales al funcionamiento de la esfera pública y la vida democrática.

Desinformación, cultura de masas y educación crítica

En medio de las tensiones democráticas contemporáneas relacionadas con la intensa circulación de *noticias falsas*, teorías conspirativas y discursos de odio, no solo se ve comprometida la calidad de la información, sino que también se debilitan los procesos democráticos. En Brasil y otros países latinoamericanos, estos fenómenos se han utilizado en disputas políticas recientes, con efectos directos sobre las elecciones, las políticas sanitarias y la percepción de los derechos humanos (Recuero *et al.*, 2020).

Desde un punto de vista estructural, Castells (2013) recuerda que las redes digitales no son espacios neutrales, sino arenas de poder en las que se cruzan flujos de información legítimos e ilegítimos. Van Dijck, Poell y De Waal (2018) describen este fenómeno como la «plataformización» de la vida social, en la que

diferentes esferas, desde el trabajo hasta la educación, pasan a depender de infraestructuras controladas por *las grandes tecnológicas*. Srnicek (2017) denomina este proceso capitalismo de plataforma, en el que algoritmos opacos determinan la visibilidad, extraen datos y amplían las desigualdades informativas.

Este escenario muestra que la educación crítica no puede limitarse al análisis de contenidos, sino que debe incorporar la comprensión de las arquitecturas digitales, la economía de datos y las lógicas algorítmicas que organizan la vida social. Se trata de preparar a los ciudadanos para identificar manipulaciones, comprender los intereses políticos y económicos que orientan la producción de información y resistir las prácticas que degradan la esfera pública.

Propuestas y estrategias para América Latina

La consolidación de la educación mediática depende, en gran medida, de la formación docente. Los profesores son mediadores de narrativas y deben ser capaces de estimular la lectura crítica del mundo y la participación ciudadana. Freire (2005) recuerda que educar es siempre un acto político, lo que implica concienciar a los educadores sobre su responsabilidad en la construcción de sujetos críticos y emancipados.

Sin embargo, como señalan Lima *et al.* (2025), la falta de preparación inicial en competencias digitales y mediáticas compromete el uso pedagógico de los medios de comunicación, lo que hace indispensable la formación continua e interdisciplinaria. En este horizonte, Buckingham (2003) defiende que la educación mediática debe incorporarse de manera transversal al currículo, desarrollando no solo habilidades técnicas, sino también la capacidad de cuestionar, interpretar y producir significados en entornos comunicativos.

La inclusión de la AMI en los planes de estudio, de acuerdo con las recomendaciones de la UNESCO (2013; 2021), debe ir

acompañada de inversiones estructurales, políticas de formación docente y producción de materiales contextualizados. Grossi (2021) sostiene que solo unas políticas sólidas pueden permitir que la escuela asuma un papel estratégico en la lucha contra la infodemia, especialmente en contextos de crisis como la pandemia de Covid-19. Mendonça y Sousa (2025) refuerzan esta perspectiva al señalar la necesidad de utilizar tecnologías de monitorización e inteligencia artificial para identificar patrones de desinformación, articulando esta dimensión tecnológica con la promoción de la inclusión digital.

Las universidades latinoamericanas también desempeñan un papel estratégico en la consolidación de la cultura mediática crítica. Deben articular la producción académica, la formación docente y los proyectos de extensión, acercando a las escuelas y las comunidades en prácticas educocomunicativas.

Mendonça y Sousa (2025) muestran que, en el campo de la salud digital, la colaboración entre investigadores, educadores y profesionales de la salud ha sido decisiva para hacer frente a la desinformación, uniendo el rigor científico y las metodologías pedagógicas eficaces. Esta experiencia puede extenderse a otros sectores, como la política, la educación ambiental y los derechos humanos. Soares (2011) refuerza que la universidad debe ser un espacio privilegiado para la construcción de la educocomunicación, entendida como un ecosistema democrático de relaciones que articulan el análisis crítico, la producción creativa y la participación ciudadana.

América Latina comparte problemas estructurales, como las desigualdades sociales, la concentración mediática y la fragilidad democrática, que exigen estrategias regionales de cooperación. Mendonça y Sousa (2025) defienden acuerdos multisectoriales que combinen la inclusión digital, la capacitación crítica y la soberanía informacional como formas de construir un e resiliencia digital. En este sentido, Van Dijck, Poell y De Waal (2018) alertan sobre los riesgos de la plataforma global, reforzando la necesidad de políticas

públicas regionales que reduzcan la dependencia tecnológica de las grandes empresas tecnológicas. La integración latinoamericana en redes de investigación, observatorios de medios y programas intergubernamentales de alfabetización mediática es, por lo tanto, un paso estratégico para hacer frente a la desinformación y fortalecer la democracia en la región.

Resultados y discusión

El análisis permitió identificar tres dimensiones centrales. La primera se refiere a la evolución histórica de la relación entre comunicación y educación. Desde la Declaración de Grünwald (UNESCO, 1982), marcada por un sesgo defensivo en relación con los medios de comunicación, hasta la perspectiva crítica de Martín-Barbero (2003) y Kaplún (1997), observamos un cambio de enfoque: de los medios de comunicación como amenaza externa a su reconocimiento como campo de producción simbólica, disputa cultural y posibilidad pedagógica. En este sentido, la educomunicación surge como una propuesta latinoamericana basada en la pedagogía crítica, mientras que la AMI (UNESCO, 2013; 2021) se consolida como una directriz normativa internacional orientada a la formación de competencias analíticas. Ambas se presentan como matrices complementarias, aunque con orígenes y objetivos distintos.

La segunda dimensión se refiere a la cultura mediática como arena pedagógica y política. Según Kellner (2001), la cultura mediática opera como un currículo paralelo, influyendo en identidades, valores y comportamientos. Sin embargo, este espacio también revela disputas de poder que se intensifican con la platformización de la vida social (Van Dijck, Poell y De Waal, 2018) y con el capitalismo de plataforma (Srnicsek, 2017). Estos procesos amplían las desigualdades informativas, convierten los algoritmos en mediadores opacos de las interacciones sociales e imponen nuevos retos a la educación crítica, que no puede limitarse al análisis de

contenidos, sino que debe abarcar las arquitecturas digitales y la economía de datos.

Por último, la tercera dimensión se refiere a los retos estructurales de la implementación de la educación mediática. Investigaciones recientes (Lima *et al.*, 2025) señalan lagunas en la formación inicial y continua del profesorado, la insuficiencia de la infraestructura tecnológica y la ausencia de métricas consistentes para evaluar los programas. Esta situación se agravó durante la pandemia de Covid-19, cuando la ausencia de estrategias estructuradas de AMI favoreció la propagación de noticias falsas y la vacilación ante la vacunación (Grossi *et al.*, 2021).

Para sintetizar estas dimensiones, se presenta a continuación un cuadro comparativo:

Cuadro 2. Síntesis de las dimensiones identificadas y ejemplos de evidencias del corpus.

Dimensión	Síntesis	Ejemplos de evidencias
Histórico-conceptual	Del enfoque defensivo (Grünwald) a la perspectiva crítica de la educomunicación; AMI como política global.	Grünwald (1982); Martín-Barbero (2003); UNESCO (2013, 2021).
Cultura mediática	Currículo paralelo que forma identidades, pero también arena de disputa bajo la plataforma y el capitalismo de plataforma.	Kellner (2001); Van Dijck et al. (2018); Srnicek (2017).

<p>Desafíos estructurales</p>	<p>Lagunas en la formación docente, infraestructura desigual y falta de métricas de evaluación.</p>	<p>Lima <i>et al.</i> (2025); Grossi <i>et al.</i> (2021).</p>
--------------------------------------	---	--

Esta síntesis pone de manifiesto que el fortalecimiento de la ciudadanía digital en América Latina requiere una integración entre las tradiciones locales de educomunicación y las directrices globales de AMI, sin perder de vista las desigualdades estructurales que atraviesan la región.

Consideraciones finales

El artículo ha demostrado que la relación entre comunicación, educación y cultura mediática, en el contexto latinoamericano, es a la vez pedagógica y política. La cultura mediática opera como un currículo paralelo (Kellner, 2001), orientando valores, afectos e identidades; por lo tanto, pensar en la educación mediática solo como una habilidad técnica subestima el carácter estructural de los ecosistemas comunicativos contemporáneos.

En el plano conceptual, dos tradiciones se complementan: la AMI, impulsada por la UNESCO (2013, 2021), que organiza competencias analíticas y de evaluación crítica; y la educomunicación, basada en la pedagogía crítica latinoamericana (Freire, 2005; Soares, 2011) y en la mediación cultural (Martín-Barbero, 2003/2024), que desplaza la comunicación del uso instrumental a la gestión democrática de los procesos comunicativos. La síntesis de estas matrices permite comprender que la «alfabetización» sin participación tiende a perder su poder formativo y político.

Empíricamente, la pandemia de Covid-19 ha puesto de manifiesto la infodemia como un riesgo social y sanitario (Grossi,

2021), evidenciando que las estrategias continuadas de AMI (verificación, análisis de marcos, reconocimiento de géneros y circuitos de circulación) pueden sustentar un escepticismo saludable sin caer en el cinismo.

Desde el punto de vista de las políticas públicas, los marcos brasileños (BNCC, PNED, Estrategia de Educación Mediática) son avances, pero su eficacia depende de: la formación inicial y continua del profesorado, transversal al currículo (Buckingham, 2003; Lima *et al.*, 2025); financiación e infraestructura para la conexión, los equipos y la producción autoral; métricas de implementación y evaluación; y acciones multisectoriales que unan la educación, la salud, la comunicación y la sociedad civil (Mendonça y Sousa, 2025). Paralelamente, las experiencias no formales (radios comunitarias, colectivos audiovisuales) y la extensión universitaria configuran laboratorios de ciudadanía, donde los sujetos se reapropian de contenidos y disputan significados en el espacio público (Kaplún, 1997; Martín-Barbero, 2003/2024; Lima *et al.*, 2025).

Como agenda futura, indicamos: (1) investigaciones de implementación que acompañen a escuelas y redes en la integración curricular de la AMI/educación; (2) evaluación de programas intersectoriales (educación-salud-comunicación) con indicadores de confianza pública y resiliencia informacional; (3) estudios sobre gobernanza algorítmica y transparencia aplicadas a la educación; y (4) cooperación regional latinoamericana para reducir las dependencias tecnológicas, ampliar la soberanía informacional y compartir metodologías de formación ciudadana.

En resumen, comprender la educación mediática como política cultural —y no solo como «contenido»— es decisivo para fortalecer la democracia. Formar sujetos críticos implica capacitarlos para leer, producir y disputar narrativas con responsabilidad pública, articulando escuelas, universidades y comunidades en un proyecto democrático a largo plazo.

Referencias

- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- Buckingham, D. (2010). The future of media literacy in the digital age: Some challenges for policy and practice. *Medienimpulse*, 48(2), 1–12.
- Castells, M. (2013). *Redes de indignación y esperanza: Movimientos sociales en la era de Internet*. Zahar.
- de Oliveira Lima, L. A., Indiani, L., Oliveira, P. M. S., Dresch, F., Favetti, I., Wink, J. O., ... & Soehn, L. (2025). Educación mediática: desafíos y oportunidades en el uso de tecnologías digitales. *Cuaderno Pedagógico*, 22(9), e18273-e18273.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (50.ª ed.). Paz y Tierra. (Obra original publicada en 1968).
- Grossi, A. M., Leal, A., & Silva, R. (2021). Educación mediática, cultura digital y noticias falsas en tiempos de pandemia. *Comunicación y Educación*, 26(2), 45–62.
- Hobbs, R., Jensen, A. (2009). El pasado, el presente y el futuro de la educación en alfabetización mediática. *Revista de Educación en Alfabetización Mediática*, 1(1), 1–11. <https://doi.org/10.23860/JMLE-1-1-1>.
- Jenkins, H. (2009). *Cultura de la convergencia*. Aleph.
- Kaplún, M. (1997). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Kellner, D. (2001). *La cultura de los medios: Estudios culturales, identidad y política entre lo moderno y lo posmoderno*. EDUSC.
- Kellner, D., & Share, J. (2007). Alfabetización mediática crítica, democracia y la reconstrucción de la educación. En D. Macedo & S. R. Steinberg (Eds.), *Alfabetización mediática: Una antología* (pp. 3–23). Peter Lang.
- Livingstone, S. (2011). Alfabetización mediática y el reto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *The Communication Review*, 14(3), 1–21. <https://doi.org/10.1080/10714421.2011.597412>

- Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Editora UFRJ.
- Martín-Barbero, J. (2024). América Latina y los últimos años: el estudio de la recepción en la comunicación social. *Novos Olhares*, 13(2), 7-22.
- Mendonça, A. V. M., & de Sousa, M. F. (2025). Desafíos contemporáneos para la salud digital: alfabetización, educación mediática y prevención de la desinformación. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 49, e14.
- Nagumo, E., Teles, L. F., & Silva, L. D. A. (2022). Educación y desinformación: alfabetización mediática, ciencia y diálogo. *ETD Educación Temática Digital*, 24(1), 220-237.
- Recuero, R., Soares, F. B., & Gruzd, A. (2020). Hiperpartidismo, desinformación y conversaciones políticas en Twitter: las elecciones presidenciales brasileñas de 2018. *Revista de Comunicación Mediada por Ordenador*, 25(1), 52–70. <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmz014>
- Soares, I. O. (2011). *Educomunicação: O conceito, o profissional, a aplicação*. Paulinas.
- Soares, I. O. (2020). Educomunicación y ciudadanía: retos contemporáneos. *Comunicación y Educación*, 25(2), 15-28.
- Srnicek, N. (2017). *Capitalismo de plataforma*. Polity Press.
- UNESCO. (1982). *Declaración de Grünwald sobre la educación en medios de comunicación*. UNESCO.
- UNESCO. (2013). *Marco de evaluación global de la alfabetización mediática e informacional: preparación y competencias de los países*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Currículo de alfabetización mediática e informacional para educadores y alumnos* (2.ª ed.). UNESCO.
- Van Dijck, J., Poell, T. y De Waal, M. (2018). *La sociedad de la plataforma: valores públicos en un mundo conectado*. Oxford University Press.

LAS UNIVERSIDADES FEDERALES EN LA LUCHA CONTRA LA DESINFORMACIÓN: un mapeo de iniciativas académicas en la Amazonia brasileña

Elaide Martins
Luiz Claudio Fernandes

La desinformación que circula sobre las universidades públicas en Brasil, avivada por la extrema derecha, está repleta de discursos de odio estratégicamente orquestados, cuyo enunciado apela a la construcción de una imagen peyorativa de estas instituciones educativas: la de que serían lugares peligrosos, antros de drogadictos, de orgías y de vándalos, fábricas de comunistas e alienados, representando un desperdicio de dinero público, por lo que, , deberían ser combatidas, controladas o eliminadas por el bien de la sociedad (Ares, Villen, Gitahy y Tassler, 2022).

Ante ataques extremistas como estos, algunas universidades han puesto en marcha acciones para combatir la desinformación en Brasil, como el Centro de Referencia para la Enseñanza de la Lucha contra la Desinformación, de la Universidad Federal Fluminense (UFF

inaugura..., 2024), y la alianza firmada por instituciones científicas para combatir la desinformación y promover la integridad informativa (Instituciones..., 2024), ambas en el primer semestre de 2024. Sin embargo, las investigaciones, proyectos, programas y otras acciones, en general, comenzaron antes, sobre todo durante el mandato del expresidente Jair Bolsonaro (2019-2022), cuando se intensificaron las incursiones contra las universidades públicas. En ese período, se produjeron recortes presupuestarios, desmantelamiento de equipos y estancamiento salarial como estrategias privatistas (Ribeiro, 2019; APUB, 2021; Cool, 2023; Jorge, 2024).

Entre las acciones de lucha, hay una que ha sido común a estas universidades: la adhesión al Programa de Lucha contra la Desinformación (PCD), instituido por el Tribunal Supremo Federal (STF) en agosto de 2021¹. Coordinado por un Comité Gestor, el PCD mantiene dos frentes principales: actuación organizativa y acciones de comunicación, centradas en tres ejes: comprender la desinformación; reducir el impacto de las narrativas desinformativas; recuperar la confianza de las personas. Hasta septiembre de 2025, el PCD reunía 116 asociaciones, 40 de ellas vinculadas a universidades (35 federales y estatales, 2 centros universitarios, 1 fundación, 1 facultad y 1 laboratorio universitario) y 76 a otras instituciones públicas y privadas, agencias y proyectos de verificación, además de plataformas digitales (Youtube, TikTok, Meta y Google). Sin embargo, además de adherirse a este programa, ¿qué otras iniciativas han llevado a cabo las universidades públicas para combatir la desinformación? ¿Cómo se desarrollan? ¿Son acciones recurrentes o puntuales? ¿Y están coordinadas por personas físicas (funcionarios) o jurídicas (institucionales)?

En esta investigación, buscamos analizar cómo las universidades públicas han estado combatiendo la desinformación,

¹ <https://portal.stf.jus.br/desinformacao/#eixosPCD>.

una estrategia ampliamente utilizada para descalificarlas. Nuestro enfoque son las 14 universidades federales de la Amazonia Legal² : Universidad Federal de Pará (UFPA), Universidad Federal Rural de la Amazonia (UFRA), Universidad Federal del Sur y Sudeste de Pará (UNIFESSPA) y Universidad Federal del Oeste de Pará (UFOPA); Universidad Federal de Tocantins (UFT) y Universidad Federal del Norte de Tocantins (UFNT); Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT) y Universidad Federal de Rondonópolis (UFR); Universidad Federal de Amazonas (UFAM); Universidad Federal de Rondônia (Unir); Universidad Federal de Roraima (UFRR); Universidad Federal de Acre (UFAC); Universidad Federal de Amapá (UNIFAP); y Universidad Federal de Maranhão (UFMA).

Para ello, adoptamos un enfoque metodológico cualitativo, utilizando el método del estudio de caso (Yin, 2001), cuyos pasos se explicarán más adelante. Además, nos basamos en el debate teórico sobre la desinformación y sus vínculos con la extrema derecha, con el fin de comprender mejor el contexto de los ataques a las universidades públicas del país.

La desinformación y su uso estratégico por parte de la extrema derecha

A lo largo del tiempo, el uso de la desinformación como estrategia política ha sido cada vez más evidente y común, sobre todo por parte de gobiernos y grupos de extrema derecha (Bucci, 2019; Pini, 2021; Dias, 2023; Gherman, 2023; Martins y Peniche, 2024). En el siglo XX, las frases atribuidas a Joseph Goebbels, ministro de propaganda de la Alemania nazi entre 1933 y 1945, se hicieron famosas por el aspecto negativo que se le daba a la propaganda, como la clásica «una mentira repetida mil veces se convierte en verdad». Este pensamiento ha sido reproducido por la extrema derecha hasta hoy, como en el caso del exsecretario especial de

² La Amazonia Legal está compuesta por nueve estados: Acre, Amapá, Amazonas, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Roraima, Rondônia y Tocantins.

Cultura del entonces gobierno Bolsonaro, Roberto Alvim, quien en enero de 2020 utilizó frases nazis en una ceremonia de entrega de premios.

Estos escenarios nos llevan a reflexionar sobre los impactos de la desinformación en la sociedad, especialmente en momentos de tensiones y crisis, como en guerras, elecciones y en la pandemia de covid-19. La desinformación es un instrumento importante en el proyecto de poder que pasa por la «construcción intencional de la ignorancia» (Rêgo; Barbosa, 2020), sustentado en el negacionismo científico, medioambiental, climático, etc., en la difusión de contenidos manipulados y/o distorsionados y en los ataques al periodismo y a las instituciones dedicadas a la producción de conocimiento, como las universidades y otros organismos de investigación.

Según Brisola (2021), la desinformación va más allá de la información falsa, ya que incluye información descontextualizada, borrada, fragmentada, manipulada, tendenciosa, distorsionada, que etiqueta, sustrae o confunde. Considera que los grandes medios de comunicación tienen responsabilidad en lo que respecta al actual panorama de desinformación. Para ella, al igual que para Volkoff (1999), Serrano (2010), Brisola y Bezerra (2018), la desinformación implica varias acciones que construyen un escenario intencionalmente determinado y, sin duda, con un fuerte potencial de manipulación.

A pesar de haberse amplificado con el proceso de digitalización de la sociedad, el fenómeno de la desinformación no es nuevo. Como bien señala el historiador Robert Darnton (2017), la existencia de información falsa ha estado presente en casi todos los períodos de la historia, incluso en la Antigüedad, y cobró importancia en Londres, cuando los periódicos aumentaron su circulación en el siglo XVIII. Hoy en día, impulsadas por la estructura multiplataforma de los procesos de convergencia, la producción y la

circulación de contenidos se han vuelto aún más potentes, siguiendo un complejo y sofisticado sistema de flujos no lineales.

En este escenario, el fenómeno de la desinformación se asocia hoy en día al desorden, constituido por diferentes géneros, sectores, actores e intereses. Por lo tanto, se trata de lo que Wardle y Derakhshan (2017, 2019) denominan «desorden informacional», «un amplio sistema de información falsa, distorsionada y/o descontextualizada, entendido como un ecosistema desinformativo». Se trata, por lo tanto, de una clara amenaza para la democracia, la salud pública, el medio ambiente y la vida de la población, especialmente de las minorías (Martins; Peniche, 2024). Debido a sus rápidos y amplios efectos, la desinformación ha sido utilizada como una importante estrategia por los gobiernos de extrema derecha (Bucci, 2019; Dias, 2023), causando diferentes tipos de perjuicios a la sociedad, ya sea en el ámbito político, económico, social y/o medioambiental, entre otros.

Durante su mandato, Bolsonaro adoptó una intensa política de desvalorización y abandono de la educación pública. Un ejemplo de ello fueron los repetidos cambios de ministro de Educación (cuatro en cuatro años), cargo asumido por personas que no estaban técnicamente cualificadas: Ricardo Vélez, teólogo vinculado a las fuerzas armadas; Abraham Weintraub, economista; Milton Ribeiro, teólogo, pastor y abogado; Víctor Godoy Veiga, ingeniero. El discurso del entonces gobierno era de condena a las universidades públicas, diciendo que no producían investigación. «Esto es una gran mentira, ya que el 94 % de la investigación científica se realiza en las universidades públicas. Por lo tanto, existe una desinformación que, en mi opinión, es intencionada y tiene la intención de hacer que la población se ponga del lado del discurso privatista» (Ribeiro, 2019, p. 4).

El escenario de desinformación impuesto por la extrema derecha se opone al principio de la exigencia social de la verdad, de Foucault (1979). Basándonos en este autor, nos damos cuenta de que

la difusión de la desinformación puede llevar a la relativización de la verdad en la sociedad, generando una crisis de la verdad misma. Para él, la verdad puede concebirse como un conjunto de procedimientos regulados y justificados, y puede entenderse como factual, ya que se origina en la acción del sujeto en el contexto dinámico de las realidades sociales. Es decir, corresponde a las sociedades juzgar lo que es verdadero y falso, moral e inmoral, ético y antiético.

Foucault (1996) argumenta que la verdad se forma a partir de un punto de vista de la realidad y, por lo tanto, el uso de premisas refleja una «voluntad de verdad». Para él, no se puede hablar de verdad universal, sino que se destaca la existencia de verdades sociales construidas no a partir de relaciones de sentido (racionalidad), sino a través de procesos vinculados a la normativización (modelo legal de poder) y a las relaciones sociales. Cabe añadir que, en la sociedad mediatizada, sobre todo en el ámbito de las redes sociales digitales, estas «verdades» se fabrican en la estela de la posverdad, es decir, de la verdad basada en creencias, valores y opiniones, y no en hechos y/o conocimientos científicos. Esto nos ayuda a comprender la naturaleza de los ataques de la extrema derecha a las instituciones de investigación, en particular a las universidades.

Al ser el centro de la producción de conocimiento, la ciencia, el pensamiento crítico y la libertad de expresión, las universidades públicas se han convertido en uno de los objetivos preferidos de esos grupos. Por ello, tanto las instituciones como sus comunidades han sido objeto de una campaña permanente de difamación basada en la distorsión de la realidad. Estas mentiras no son nada ingenuas, sino medios para destruir la libertad, la autonomía y la reputación de nuestras instituciones y sus profesionales (APUB, 2021, n.p., en línea).

Además de los ataques sistemáticos contra las universidades brasileñas y la difusión, el mandato de Bolsonaro se caracterizó por

la difusión de desinformación, con unas cinco mentiras al día³ . En resumen, la desinformación es una amenaza tanto para las clases subalternas como para las democracias, ya que «puede convertirse fácilmente en una estrategia para políticos populistas, dictaduras o incluso corporaciones deshonestas, involucradas directa o indirectamente en el juego político de las naciones» (Guena et al, 2022, p. 309).

La desinformación difundida por Bolsonaro y la extrema derecha, en general, es una narrativa que construye una representación de la realidad y que retrata una agenda de retrocesos deseada por su gobierno a partir de 2019 y que «necesitaba argumentos sólidos que movilizaran los miedos y angustias socialmente arraigados en el imaginario colectivo hasta el punto de instalar la polarización y la discordia» (Ares et. al., 2022). Entendida por Pini (2021) como una estrategia, esta narrativa busca, aún hoy, modificar, enmarcar y borrar la memoria reciente de los brasileños que se beneficiaron, directa o indirectamente, de las políticas de expansión y diversificación del acceso a la educación superior en las décadas anteriores.

El objetivo de esta narrativa es crear una sensación de peligro en la que es necesario y urgente salvar los valores y la «identidad brasileña» de las orgías, la profanación y el caos que se producían incluso en los campus de las universidades públicas a costa de los impuestos pagados por los trabajadores. Así, había que (re)recordar a los brasileños que las universidades son lugares malos, de gente malintencionada y vagabunda desde los tiempos de la dictadura (Ares et.al. 2022, p. 60).

En este contexto, el primer ministro de Educación de Bolsonaro, Ricardo Vélez, asumió el cargo afirmando que las

³ Según un estudio de la agencia de verificación Aos Fatos, entre 2019 y 2022, Bolsonaro realizó «6676 declaraciones falsas o distorsionadas, una media de 4,58 al día» (Ribeiro, 2022).

universidades no debían ser para todos, sino «reservadas para una élite intelectual» (Passarelli, 2019) y que una persona no necesitaba «perder seis años estudiando legislación» para convertirse en conductor de Uber, una plataforma digital de transporte.

Las declaraciones del ministro, contrarias al modelo de universidad pública, gratuita y universal, y su desinterés por la precarización del trabajo en Brasil, especialmente tras los cambios en la legislación laboral introducidos por el expresidente Michel Temer (2016-2018), ponían de manifiesto el objetivo del nuevo Gobierno. Solo era posible seguir «con una agenda conservadora y de desmantelamiento de derechos si se borraba la memoria colectiva sobre los años que precedieron al bolsonarismo» (Ares et al., 2022, p. 61). Así, se intensificó el uso de la desinformación en relación con el contexto de las universidades públicas como estrategia política a favor de la privatización, una ofensiva que necesita urgentemente medidas e es eficaces y articuladas para ser inhibida. De ahí la importancia de esta investigación, que se propone mapear estas acciones, como veremos a continuación.

Enfoques metodológicos

Con el fin de identificar y analizar cómo las universidades públicas han estado combatiendo la desinformación, adoptamos el estudio de caso (Yin, 2001) como método de investigación, que según Robert Yin (2001), permite analizar un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto determinado, investigándolo empíricamente a partir del uso de diferentes fuentes de información, con el fin de facilitar la comprensión del contexto (Whetten y Godfrey, 1998). Entre estas diversas fuentes, Duarte y Barros (2011, p. 229) señalan como principales para la recopilación de datos: «documentos, registros en archivos, entrevistas, observación directa, observación participante y artefactos físicos». En esta investigación, se adoptan las fuentes documentales y la observación directa para la recopilación de datos.

Marconi y Lakatos (2003, p. 190) entienden la observación directa como un tipo de observación que «utiliza los sentidos para obtener determinados aspectos de la realidad. No consiste solo en ver y oír, sino también en examinar hechos o fenómenos que se desean estudiar». Por su parte, «el análisis de documentos puede caracterizarse como un instrumento complementario o ser el principal medio de realización del estudio» (Pimentel, 2001, p. 191-192).

En este trabajo, utilizamos la base de datos de EducaMídia⁴, el programa del Instituto Palavra Aberta «creado para capacitar a profesores y organizaciones educativas, y comprometer a la sociedad en el proceso de educación mediática de los jóvenes» (EducaMídia, s. f., en línea). Nos centramos en las matrices y las tablas curriculares de las universidades seleccionadas, disponibles en esta base de datos como complemento a la observación de los datos, realizada también en el mismo período en los sitios web de estas instituciones. Por lo tanto, al utilizar diversas fuentes de información, reafirmamos que «el poder diferenciador del estudio (de caso) es su capacidad para manejar una amplia variedad de evidencias» (Yin, 2001, p. 27).

Cabe añadir que la elección de este enfoque, según Merriam (1998), se basa en cuatro características esenciales: a) Particularismo (investigación centrada en una situación, acontecimiento, programa o fenómeno particular); b) Descripción (detalle de un tema sometido a investigación); c) Explicación (comprensión, interpretación y perspectivas de lo que se analiza) d) Inducción (uso del razonamiento inductivo, según el cual los principios y generalizaciones surgen del análisis de datos particulares). En esta investigación, estas características se pueden percibir con claridad, ya que se busca comprender cómo las universidades públicas

⁴ La plataforma <https://educamidia.org.br/> centraliza contenidos para la formación y la investigación, además de materiales y recursos para el aula alineados con la Base Nacional Común Curricular (BNCC).

federales de la Amazonia Legal combaten el fenómeno de la desinformación, es decir, nos centramos en una situación determinada (particularismo), tratando de conocer y describir sus acciones (descripción), así como analizarlas, interpretarlas y comprenderlas (explicación) para, finalmente, percibir las posibles regularidades entre ellas, considerando los principios y generalizaciones que puedan derivarse del particularismo de estas acciones (inducción).

En este sentido, el primer paso de nuestra observación fue recopilar y mapear las acciones institucionales de estas universidades, como proyectos, convocatorias, planes de estudio, cursos, eventos, etc. Realizamos una búsqueda activa en sus sitios web y en los sitios web de los cursos de Comunicación Social de estas instituciones (en el caso de aquellas que ofrecen estos cursos). También realizamos una búsqueda en Google utilizando términos como «desinformación» y «noticias falsas» seguidos del nombre de cada universidad. Además, enviamos correos electrónicos a sus asesorías de comunicación (ASCOM), y nos pusimos en contacto con profesores de las facultades y/o departamentos de Comunicación para conocer sus posibles acciones. A continuación, tratamos de identificar y separar las acciones institucionales de las puntuales y/o individuales, con el fin de identificar también sus regularidades.

En cuanto al análisis de los planes de estudio de los cursos de Comunicación Social de las universidades estudiadas, tratamos de verificar si en ellos se mencionan temas como la educación mediática, la desinformación y las noticias falsas (FN), buscando, una vez más, identificar particularidades y similitudes entre las universidades públicas federales centradas en esta investigación. Utilizamos como referencia las directrices disponibles en la plataforma EducaMídia, observando en casi todos los planes de estudios la ausencia de mención a temas como la educación mediática, la desinformación y las FN.

Al mismo tiempo, guiados por el propósito de conocer los enfoques sobre las acciones de lucha contra la desinformación llevadas a cabo por las universidades públicas federales, realizamos una encuesta en la plataforma Portal de Periódicos da Capes, utilizando como periodo temporal el periodo comprendido entre 2018 y 2024. La búsqueda se orientó por los términos «acciones; universidades; desinformación», primero sin punto y coma y posteriormente separados por punto y coma, obteniéndose el mismo resultado en ambas opciones: 60 artículos. Los trabajos se presentan en más de un idioma, estando disponibles en portugués (43), inglés (38) y español (03). Pueden consultarse en las colecciones DOAJ Directory of Open Access Journals (53), SciELO Brazil (12) y SciELO (4), con acceso abierto en determinadas plataformas, como PubMed Central. De este total, 50 se encuentran en revistas revisadas por pares, es decir, en revistas que destacan por la calidad de sus publicaciones.

Con el fin de contemplar el corpus encontrado, adoptamos el eje «Tema» como criterio de selección. En este aspecto, encontramos 21 temas, de los cuales 6 fueron descartados debido a la especificidad de las categorías, como salud (temas «Ciencias y servicios de la salud (3)»; «Política y servicios de salud (3)»; «Ciencias de la vida y biomedicina (2)» y «Salud pública, ambiental y ocupacional (2)»), género («Mujeres (2)» e individuos («Estudiantes (2)»), lo que suma un total de 14 trabajos. Los 15 temas restantes y las respectivas cantidades encontradas para cada uno de ellos : Desinformación (9); Covid-19 (7); Information Science & Library Science (5); Fake News (5); Redes sociales (4); Pandemias (3); Pandemia (3); Información falsa (3); *Medios sociales* (2); Educomunicación (2); Educación crítica (2); Ciencia y tecnología (2); Desinformación (2); y Comunicación (2); Periodismo (2), lo que da un total de 53 unidades.

Después de acceder a cada uno de ellos, descartamos: 26 artículos que estaban indexados en más de un tema, por lo tanto,

repetidos; y 1 artículo del tema «Ciencia y tecnología» dedicado al debate sobre los dispositivos intrauterinos, por lo tanto, específico del área de la salud. Con ello, nos quedamos con una muestra de 26 trabajos para el análisis. Inicialmente, partimos de la lectura del título, el resumen y las palabras clave de cada uno, seleccionando los artículos que abordan acciones para combatir la desinformación, con énfasis en el área de la educación. A continuación, leímos los trabajos seleccionados para conocer las acciones abordadas.

En este sentido, destacamos aquí algunos de ellos, comenzando por el texto «De la manipulación de las masas en las redes sociales a las acciones de lucha contra la desinformación», de Débora Hissa. La autora cuestiona «la práctica educativa, política y mediática de combatir la desinformación con la difusión de información curada» (2022, p. 68) y sugiere centrarse en la enseñanza de la lectura. También aborda las iniciativas de las agencias de verificación y los medios alternativos en la lucha contra la desinformación y cita acciones como el programa permanente de lucha contra la desinformación en el ámbito de la Justicia Electoral, la Guía para influencers digitales en las elecciones de 2022, la Red Nacional de Combate a la Desinformación (RNCD), el programa de lucha contra la desinformación del Tribunal Supremo Federal, la asociación entre la Agencia Lupa y Google News Initiative (GNI) para supervisar la desinformación difundida en las redes.

Estas acciones son extremadamente importantes para mantener la libertad de expresión que sustenta la democracia; para introducir cambios en la legislación sobre la difusión de desinformación en las redes; para aumentar el consumo de información procedente de fuentes contrastadas, validadas por un equipo editorial serio y comprometido; para la regulación de las redes sociales; para la valorización de unos medios de comunicación plurales, críticos y participativos; para la creación de indicadores de responsabilidad de las empresas internacionales que gestionan las redes sociales; para

la disminución de los discursos de odio y la violencia; y para una nueva concepción de la democracia y la alfabetización digital (Hissa, 2022, p. 77).

Reforzando la importancia de la educación mediática, Chaves y Melo (2019, p. 78) constatan «que el desarrollo de competencias específicas para la lectura crítica de los medios de comunicación es fundamental para combatir el desorden de la información», confiando en su eficacia «para capacitar a los niños y jóvenes inmersos en un mundo en transformación». Esta lectura es urgente ante la dificultad que se enfrenta hoy en día para diferenciar noticias de contenidos falsos, hechos de opiniones en medio de las burbujas de filtro (Pariser, 2012) o las llamadas cámaras de eco (Sunstein, 2009), cuyos procesos de construcción se basan en las creencias y valores de los e s individuos, lo que representa un riesgo para la ciencia como conocimiento sistematizado y socialmente compartido.

Al abordar la ciencia y la desinformación, Batista, Farias y Nunes (2022, p. 1) creen que «preparar a los sujetos cognoscentes es la forma más eficaz de controlar la información falsa y perjudicial para la convivencia social» y apuestan por la divulgación científica para reducir los efectos de la desinformación. La necesidad de preparar a los individuos contra la desinformación es reforzada por Ançanello y Casarin (2023), que se preocupan por comprender los elementos orientadores para dicha preparación. Centrándose en los documentos «Digital Competence Framework for Citizens (DigComp)» y «Media and Information Literate Citizens: think critically click wisely (MIL)», elaborados, respectivamente, por la Comisión Europea, órgano ejecutivo de la Unión Europea (UE), y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), estas autoras analizan las directrices presentadas con el objetivo de «fomentar las competencias esenciales de los individuos, principalmente relacionadas con la información en los ámbitos social y tecnológico para el siglo XXI».

En este sentido, Silva y Carvalho (2020, p. 155) destacan la «adopción de enfoques que problematizan el uso de las tecnologías y los medios de comunicación en el proceso educativo como forma de hacer frente al fenómeno de la desinformación». Así, ante los diversos usos y apropiaciones de las nuevas tecnologías, debemos cuestionarlos y explorarlos en los caminos educativos y formativos del ciudadano en la sociedad contemporánea, cuyos procesos de mediatización impregnan las dimensiones culturales y sociales en el día a día. Se trata, por lo tanto, de dirigir la atención hacia los matices de estos usos y preparar al individuo para sus desafíos, una preocupación que debe impregnar los procesos de enseñanza y educación en todas las fases de esta trayectoria.

Según Alencar y Brisola (2023), hoy en día la construcción de una sociedad plural pasa por la educación y la alfabetización mediática e informacional (AMI)⁵, que implica una combinación de conocimientos, actitudes, habilidades y prácticas necesarias para acceder, analizar, evaluar, utilizar, producir y comunicar información y conocimientos de manera creativa, legal y ética (Grizzle, Moore, Dezuanni, Asthana, Wilson, Banda, Onumah, et al, 2016). Para estos autores, estas competencias se han vuelto aún más urgentes con el fenómeno de la desinformación.

Alencar y Brisola (2023) creen que los planes de estudio que no avanzan hacia la competencia de producción crítica de los alumnos se limitan a formar meros receptores pasivos, instrumentalizados para verificar hechos y fuentes, pero aún así pasivos, replicando lo que Paulo Freire denomina educación bancaria. Así, la lucha contra la desinformación, de forma duradera y

⁵ Término definido por la UNESCO como Media and Information Literacy (MIL) —en español, Alfabetización Mediática e Informacional (AMI)—, que une las perspectivas de la Comunicación (alfabetización mediática) con la de la Ciencia de la Información (competencia en información), además de abarcar otras alfabetizaciones.

eficaz, pasa necesariamente por profundizar en las cuestiones políticas y económicas que atraviesan o determinan la producción y difusión de información falsa y por abrir espacios para que los alumnos se posicionen.

En este sentido, Kellner y Share (2008) proponen una alfabetización mediática que intensifique los procesos crítico-analíticos de los contextos políticos, económicos, históricos y sociales, para que se aprenda a leer y crear críticamente textos mediáticos. En la misma línea, Alencar y Brisola resumen:

Un análisis de los planes desde la perspectiva de los objetos de conocimiento nos ofrece una visión más detallada de la incompletitud de algunos planes y del poder transformador de una propuesta de clase que articula las dimensiones técnica, cognitiva, emocional y sociocultural en una práctica pedagógica que, estructurada en las etapas del dominio cognitivo de Bloom, parte de la interacción sujeto-objeto para una estructuración crítica a partir de la cual el alumno tiene el poder de usar y transformar el conocimiento (Alencar; Brisola, 2023).

Por lo tanto, combatir la desinformación en las universidades a partir de la educación no se reduce a formar a los alumnos para que sean consumidores más asertivos de información, sino a darles la posibilidad de ser interlocutores competentes para comprender los diferentes aspectos de la producción de información y no solo seleccionar lo que van a consumir, sino también tomar conciencia de su propio valor como productores. Como resume Kaplún (2014), cuando se aspira a formar sujetos autónomos, críticos y creativos, es necesario que, en lugar de entronizar a los locutores, se potencie a los interlocutores, en el caso del tema aquí abordado, los interlocutores de la lucha contra la desinformación.

Lucha contra la desinformación en la Amazonia Legal: acciones de las universidades federales

Siguiendo el ejemplo de instituciones como la Universidad Federal Fluminense (UFF), que inauguró un Centro de Referencia para la Enseñanza de la Lucha contra la Desinformación, esta investigación trató como institucionales las acciones que tienen un carácter fijo, es decir, más permanentes y/o duraderas, como: la implantación de centros de referencia, proyectos de investigación y extensión, la adhesión a programas institucionales nacionales e internacionales, las asociaciones con organismos públicos, instituciones privadas, medios de comunicación y agencias de verificación e integración como miembro de iniciativas organizativas, como la Red Nacional de Lucha contra la Desinformación (RNCD)⁶. Por último, este estudio trató como acciones puntuales aquellas que no tienen un carácter continuo ni duradero, como: publicaciones sobre el tema, noticias en el sitio web institucional, conferencias, talleres, cursos, semanas académicas y eventos en general.

De acuerdo con nuestro estudio sobre las acciones de lucha contra la desinformación llevadas a cabo por las universidades federales de la Amazonía, identificamos tanto acciones institucionales como puntuales, con tendencia a unas u otras dependiendo de la institución. Sin embargo, con la excepción de dos universidades en las que no identificamos ninguna acción, todas las demás desarrollan ambos tipos, como se muestra en la tabla 1, a continuación, con las modalidades de acciones.

⁶ La RNCD (www.rncd.org) conecta actualmente proyectos e instituciones de diversa índole que trabajan y contribuyen de alguna manera a combatir el mercado de la desinformación que florece en nuestro Brasil. Se trata de colectivos, iniciativas desarrolladas dentro de universidades, agencias, redes de comunicación, revistas, proyectos sociales, proyectos de comunicación educativa para los medios de comunicación y las redes sociales, aplicaciones de monitorización de la desinformación, observatorios, proyectos de verificación de datos, proyectos de investigación, instituciones científicas, revistas científicas, entre otros.

Cuadro 1: Tipos de acciones realizadas por las universidades federales de la Amazonía

ORDEN	UNIVERSIDADES	ACCIONES DE CARÁCTER INSTITUCIONAL					ACCIONES DE CARÁCTER PUNTUAL		
		Adhesión al PCD/STF	Miembro de la RNC	Proyectos de investigación	Proyectos de extensión	Currículo con contenido sobre educación mediática y/o desinformación	Eventos	Cursos y/o talleres	Otros
01	UNIFAP						x		x
02	UFRR	x	x	x	x	x			x
03	UFMT	x		x	x		x	x	
04	UFT	x	x	x	x	x	x	x	x
05	UFAM						x		x
06	UFAC		x	x	x		x	x	x
07	UNIR	x	x	x					x
08	UFMA				x			x	x
09	UFPA	x	x	x	x	x	x	x	x
10	UFOPA			x			x		x
11	UFRA								
12	UNIFES SPA	x	x	x	x		x	x	x
13	UFNT								
14	UFR								x

Fuente: Autoría propia, con datos de la investigación, 2024.

Al analizar este cuadro, se observan ciertas tendencias y regularidades en las acciones de lucha contra la desinformación llevadas a cabo por las universidades federales de la Amazonia Legal, destacando que: a) de las 14 instituciones analizadas, dos (14,28 %) no realizan ningún tipo de acción para combatir la desinformación; b) tres (21,42 %) realizan acciones puntuales de forma independiente

en sus propios cursos, es decir, no son acciones de ámbito institucional; c) nueve (64,28 %) realizan acciones para combatir la desinformación en general, ya sean puntuales o de forma un poco más articulada y permanente, como política institucional. De este conjunto de 14 universidades, cuatro no tienen cursos de comunicación: UFOPA, UFR, UFRA y UFNT. En las dos primeras, identificamos acciones para combatir la desinformación y en las dos últimas, no. Por este motivo, la UFRA y la UFNT fueron excluidas del corpus de análisis, que pasó a considerar, por lo tanto, 12 instituciones.

De este total, entre las acciones institucionales, la más recurrente (08) se refiere a proyectos de investigación, seguida de las de extensión (07) y la adhesión al programa del STF/TSE y a la RNCD (06 en total). En cuanto a las acciones puntuales, se celebraron eventos en 08 universidades. Sin embargo, la categoría más recurrente fue «otras actividades», identificada en 09 instituciones. En términos generales, las universidades UFPA, UNIFESSPA, UFT y UFRR son las que más acciones de carácter institucional realizan, siendo la UFPA y la UFT las que llevan a cabo todas las acciones. En estas dos, junto con la UFAC y la UNIFESSPA, también se identificaron todas las acciones puntuales.

En cuanto a los planes de estudio (matrices curriculares y programas académicos) de los cursos de grado en Comunicación Social de estas instituciones, analizados a la luz de EducaMídia, observamos en casi todos ellos la ausencia de mención a temas como la educación mediática, la desinformación y las noticias falsas. Por lo general, no hay disciplinas específicas sobre estos temas en el plan de estudios, por lo que se trata de temas tratados de forma diluida dentro de las disciplinas. La UFT presentó la disciplina Crítica de los Medios (60 horas) de forma obligatoria y la UFPA presentó las disciplinas Crítica de los Medios (60 horas) y Educación para los Medios (30 horas), de forma optativa.

Por otro lado, fue en la UFR, la UNIFAP, la UFAM, la UFMA y la UNIR donde identificamos menos tipos de acción: solo un tipo en la UFR, dos en la UNIFAP y la UFAM y tres en la UFMA y la UNIR, respectivamente. La UFR tiene una particularidad: aunque no cuenta con un curso de comunicación y/o periodismo, ya ha desarrollado acciones para combatir la desinformación. Cabe destacar la «acción de concienciación sobre la importancia de la vacunación contra la COVID-19» (Cardassi, 2021a) promovida por técnicos y estudiantes de medicina junto con la Secretaría Municipal de Salud de Rondonópolis-MT. Además, la UFR fue escenario de otra acción en la que participaron estudiantes: una actividad práctica en la asignatura de Extensión III del curso de Ciencias Económicas de la Facultad de Ciencias Aplicadas y Políticas (FACAP). Estos produjeron una edición especial del Boletín Mercado de Trabalho Mato Grossense, una forma de combatir la «desinformación y *las noticias falsas* masivas, que ponen en riesgo nuestra salud, nuestro sentido colectivo y solo perjudican la difusión de información relevante, fiable y de calidad» (Morales apud Cardassi, 2021b). Es interesante observar la transversalidad del tema de la desinformación, abordado, en este caso, en acciones de un curso del área de Salud y otro de Ciencias Sociales Aplicadas (CSA).

En la UNIFAP tampoco se identificaron acciones institucionales, solo Eventos y Otros, ambos clasificados como acciones puntuales. En el primer caso, durante el I Congreso Internacional Comertec y el IV Comertec Jr, promovidos por el curso de Periodismo, se celebró la mesa redonda «El virus de las noticias falsas y la desinformación en la pandemia de Covid-19» en junio de 2021. El término «noticias falsas» también apareció en la página web de la radio/televisión universitaria en 2022, con información sobre la pandemia y las elecciones; en este último tema, con orientaciones para diferenciar las noticias falsas de los hechos. Además, la Biblioteca de la UNIFAP fue escenario de la «Exposición Vacuna», promovida por el Instituto de Tecnología en Inmunobiológicos Bio-

Manguinhos de la Fiocruz y por el proyecto Pela Reconquista das Altas Coberturas Vacinais (Por la reconquista de las altas coberturas vacacionales), en colaboración con el Gobierno del Estado de Amapá. Estas dos últimas se clasifican como Otras (Cuadro 1), sin embargo, al igual que las demás, señalan el acercamiento y el interés de las CSA (comunicación/periodismo y biblioteconomía) sobre el tema.

En la UFAM no se identificó ninguna acción institucional. De las tres acciones clasificadas como puntuales, solo no se identificó la realización de cursos/talleres. En otros, se observó la participación de estudiantes indígenas, en 2018, en la conferencia «Desorden informacional», del proyecto estadounidense «*The News Literacy Project /NLP*», la UFAM centró su atención en la realización de eventos sobre el tema, como el I Coloquio de Periodismo en 2018; la Semana de Periodismo (Peixoto; Leiros, 2021), el I Simposio de Comunicación, Cultura y Amazonia y el Ciclo de lives Periodismo en movimiento, ambos en 2021 y referidos a la desinformación en la pandemia. En abril de 2024, la Facultad de Información y Comunicación (FIC) celebró la Mesa Redonda «LAI, Desinformación y Periodismo», dentro del IV Congreso de Periodismo de la Amazonia. Cabe destacar que la temática marcó los eventos en el contexto de las elecciones de 2018 y la pandemia de covid-19 en 2021. En esa conferencia, se liberó el acceso a herramientas de Educación Mediática y Alfabetización Digital para alumnos y profesores, reforzando la importancia de la conciencia crítica.

Con tres acciones, tenemos a la UFMA y la UFOPA. La UFMA se convirtió en socia de la Empresa Brasil de Comunicación (EBC) en febrero de 2024. Para el presidente de la EBC, Jean Lima (apud Trindade, 2024, n.p.), «las asociaciones con las instituciones federales de educación superior son estratégicas para fortalecer la comunicación pública y difundir contenido científico, lo cual es fundamental en un contexto de lucha contra *las noticias falsas*». Por

lo tanto, una visión que refuerza la importancia de la ciencia en la lucha contra la desinformación.

La otra acción de la UFMA identificada en esta investigación es el curso de Alfabetización en Salud, Producción de Conocimiento y Cuidado Centrado en la Población, coordinado por el Programa de Posgrado en Enfermería de la UFMA, en colaboración con el Máster en Ciencias y Salud de la Universidad Federal de Tocantins y con profesores de la Universidad Metropolitana de Toronto (Canadá) y de la Universidad de Brasilia⁷. Con el objetivo de actualizar los conocimientos sobre alfabetización en salud y definir acciones multidisciplinares, el curso estaba dirigido a profesionales de la salud con el fin de abordar el impacto de la desinformación en la salud (Araújo, 2022). Además, la UFMA, a través de profesores del curso de Periodismo de su campus de Imperatriz, participó, junto con la UNIFESSPA, en el proyecto de extensión «Jogo Real ou Fake» (Juego real o falso), que lleva la educación mediática a las escuelas públicas. Por lo tanto, una acción de carácter institucional y dos en la categoría puntual. En todas ellas se percibe un sesgo común: la colaboración, el trabajo conjunto, la acción integrada para combatir la desinformación.

La UFOPA, por su parte, figura con las siguientes acciones: proyecto de investigación, eventos y otros. Desarrollado en el ámbito del Laboratorio de Física y Química de la Atmósfera, el proyecto investiga la propagación de la desinformación en Internet y sus impactos en las percepciones del cambio climático⁸. En cuanto a eventos, la II Conferencia de Archivos del Oeste de Pará, celebrada en julio de 2019, debatió el tema «Derechos humanos y derecho a la

⁷<https://portalpadrao.ufma.br/site/noticias/radio-opinioao-desta-terca-feira-12-entrevista-professoras-para-falar-sobre-o-curso-de-letramento-em-saude-no-combate-as-fake-news>

⁸<https://midianinja.org/estudo-aponta-desafios-sobre-estudos-de-mudancas-climaticas-em-meio-a-desinformacao-nas-redes/>

verdad en la era de las noticias falsas»⁹. Organizada por el Archivo Central de la UFOPA, contó con la participación de representantes del curso de Historia y de la propia asesoría de comunicación (ASCOM). Como otros, destaca la participación de estudiantes y profesores del curso de Ciencias Biológicas del Instituto de Salud Colectiva (Isco) en el podcast «Xô Corona», dedicado a la lucha contra las noticias falsas en territorios indígenas¹⁰ en 2021. Cabe destacar que la UFOPA no tiene un curso de Comunicación y que sus acciones demuestran la transversalidad del tema de la desinformación, que involucra las áreas de salud (Biología), ciencias exactas (Física y Química), ciencias sociales aplicadas (archivo y ASCOM) y ciencias humanas (Historia).

En el grupo de cuatro acciones, tenemos a la UNIR, y en el de seis acciones, a la UFMT. En cuanto a las acciones de la UNIR, la mayoría han sido desarrolladas por el MÍDI - Laboratorio de Medios Digitales e Internet¹¹, como los proyectos de investigación «Fact-checking e innovaciones en la lucha contra las noticias falsas sobre la COVID-19: verificación y calidad de la información periodística en los sitios web de las agencias de verificación» (2020-2023) y «Desinformación contra los pueblos originarios: lucha contra la mentira sobre los indígenas brasileños por parte de las agencias digitales de verificación de datos (2023-actual), y la integración a la RNCD. La UNIR también forma parte de la Red de Estudios de la Ciencia de la Información sobre Desinformación (RECIDES)¹², a

⁹<https://www.ufopa.edu.br/ufopa/comunica/noticias/li-conferencia-de-arquivos-do-oeste-do-para-debater-direitos-humanos-na-era-das-fake-news/>

¹⁰<https://www.ufopa.edu.br/ufopa/comunica/noticias/discente-e-professor-da-ufopa-participam-de-podcast-de-combate-a-fakenews-em-territorios-indigenas/>

¹¹ <https://midi.unir.br/projetos/>

¹²<https://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2023/17938-grupo-de-pesquisa-da-ufc-lidera-rede-de-estudos-da-ciencia-da-informacao-sobre-desinformacao>

través de la cual participó en el I Taller del Área de Comunicación e Información sobre Regulación de Plataformas Digitales, en junio de 2023, celebrado en la Universidad de São Paulo-USP con el objetivo de debatir y orientar la actuación académica y ciudadana en relación con este tema.

Por su parte, la UFMT forma parte del programa del STF/TSE, desarrolla proyectos de investigación y ya ha realizado eventos, cursos y talleres sobre la lucha contra la desinformación, incluso dirigidos a estudiantes de la red pública, centrándose en la educación mediática.

Además de integrar el programa del STF/TSE y la RNCD, la UNIFESSPA registra cuatro proyectos de extensión, a saber: Portal Rondon Notícias, con una sección específica sobre *debunking*; Agência Experimental de Notícias Paiá, con verificación en el proyecto Duvide (agencia de verificación); Operação Eleições; y Jogo Real ou Fake, sobre educación mediática en las escuelas. En cuanto a las acciones puntuales, cabe destacar el taller del ILAB sobre desinformación con estudiantes de secundaria; el Núcleo de Investigación en Comunicación y Política (Nucomp), un proyecto de la Facultad de Comunicación; la agencia que ayudó en la producción de publicaciones del Comité de Seguimiento de la Covid-19; la campaña «Verificación de hechos - especial vacuna contra la Covid-19», desarrollada por la Asesoría de Comunicación de la Unifesspa, en colaboración con la Agencia Duvide, de la Facom; entre otras. Cabe destacar que algunas de las acciones de la Unifesspa se han llevado a cabo en colaboración con la Universidad Federal de Maranhão - Campus Imperatriz, como por ejemplo el juego de cartas «Real o Fake», creado para las escuelas públicas.

Con cinco acciones, la UFRR forma parte de la RNCD, a través del Laboratorio de Investigaciones Amazoom, y es socia del Programa de Lucha contra la Desinformación, una iniciativa del Tribunal Supremo Federal (STF) y del Tribunal Superior Electoral (TSE); desarrollan proyectos de investigación: el proyecto de la UFRR

«Divulgaciones científicas para la sociedad de Roraima en la lucha contra la pandemia de COVID-19», cuyo objetivo es proporcionar información basada en pruebas científicas y frenar la difusión de noticias falsas al público. Otras acciones incluyen la investigación posdoctoral sobre el tema, que ha dado lugar a un libro, y la participación del PPGCOM-UFRR en el debate sobre la regulación de las plataformas digitales en Brasil. Este conjunto de acciones refuerza la importancia de las asociaciones institucionales, la adhesión a las redes, el desarrollo de proyectos y la difusión de sus resultados a través de publicaciones.

La UFAC registra seis acciones, incluidos los proyectos de extensión «Educación para los Derechos Humanos ante la Pandemia de Covid-19» (curso de Derecho) y «La Biología de la UFAC contra la Covid-19», de los cursos de Derecho y Ciencias Biológicas, respectivamente, que actúan como socios desde 2020. En 2021, fueron invitados a integrar la RNCD. En marzo de 2023, la XI Semana Académica de Comunicación de la UFAC (Seacom) tuvo como tema «Periodismo en la era de la desinformación»¹³. También en 2023, investigadores de la UFAC, en colaboración con la Unicamp, crearon el Observatorio de la Desinformación¹⁴, un proyecto de investigación multidisciplinar de carácter extensivo, vinculado a la Alianza de la Unesco para la Alfabetización Mediática e Informacional, con la realización de una olimpiada nacional contra la desinformación, cursos, talleres y otras acciones¹⁵. En estas acciones se percibe la importancia de las alianzas, la necesidad de avanzar juntos en la ardua batalla contra la desinformación.

Por último, contemplando todas las acciones enumeradas, tenemos la UFPA y la UFT. Ambas son socias del Programa de Lucha

¹³ <https://seacomufac.wordpress.com/>

¹⁴ <https://www.jornal.unicamp.br/edicao/697/universidades-se-unem-contra-desinformacao/#gsc.tab=0>

¹⁵ <https://www.jornal.unicamp.br/edicao/697/universidades-se-unem-contra-desinformacao/#gsc.tab=0>

contra la Desinformación, una iniciativa del Tribunal Supremo Federal (STF). Hay grupos de trabajo que forman parte de la Red Nacional de Lucha contra la Desinformación (RNCD) y abordan el tema en sus planes de estudio. En la UFT, la mayoría de las acciones provienen del Núcleo de Investigación y Extensión Observatorio de Investigaciones Aplicadas al Periodismo y la Enseñanza-OPAJE, que actúa en la confluencia entre la Comunicación y la Educación. Desarrolla el proyecto de investigación «Enseñanza, memoria y desinformación en los procesos formativos y comunicativos» y el proyecto de extensión OPAJE 4 Station Plus, una serie de podcasts disponibles en la plataforma Sportify¹⁶ desde mayo de 2024. Además de centrarse en la desinformación y la educación mediática, se preocupa por la cuestión de la inclusión. A través de OPAJE se organizó el dossier *Disinformation, threats to democracy and opportunities for media literacy/Desinformación, amenazas a la democracia y oportunidades para la alfabetización mediática*, de la revista *Observatório*, en 2020, y se firmó la asociación de la UFT en la RNCD y en el programa del STF. Entre los eventos, la OPAJE participó en el Festival *Pint Of Science*¹⁷, que en 2019 debatió sobre el tema a partir de la pregunta: «¿Es posible combatir las noticias falsas?». En la UFT, el tema también se abordó en la VI Jornada Interdisciplinaria del Programa de Posgrado en Comunicación y Sociedad, titulada «Comunicación en la Amazonía: desafíos de la era de la desinformación»¹⁸ y celebrada en octubre de 2022. Además, la UFT promovió el curso «Alfabetización en salud, producción de conocimiento y atención centrada en la población a través de la

¹⁶ <https://spotifyanchor-web.app.link/e/ZFuUPHgKAJb>

¹⁷ <https://www.uft.edu.br/noticias/festival-internacional-debatera-midias-sociais-fake-news-e-outros-temas-em-palmas>

¹⁸ Actas disponibles en: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/4470/1/Anais%20VII%20Jornada%20PPGCom%202022%20FC%20ISBN.pdf>

Maestría en Ciencias y Salud», bajo la coordinación general de la UFMA, en el que participaron varios socios.

En la UFPA, la mayoría de las acciones se llevan a cabo a través del Grupo de Investigación «Innovación y Convergencia en la Comunicación/InovaCom», que se adhirió a la RNCD en 2022 y al programa del STF en mayo de 2024. Sin embargo, poco antes, en marzo de 2024, la propia UFPA ya se había adherido a este programa a través del Posgrado en Ciencias de la Información del Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas, su representante oficial.

Entre las investigaciones realizadas por InovaCom, destacan: «Escenarios de desinformación en la Amazonía: peculiaridades regionales y acciones para combatirla»; «Estrategias para combatir la desinformación: mapeo y análisis de alternativas en el periodismo»; y «Elecciones, desinformación y castigo: la disputa municipal de 2024 en la Amazonía paranaense». Sus investigadores también participaron en el proyecto de extensión «Innovación, participación y desinformación», promoviendo un diálogo entre la teoría y la práctica. A través de este proyecto, se llevaron a cabo los talleres «Desinformación y tercera edad», dirigido exclusivamente a los estudiantes de la Universidad de la Tercera Edad (UNITERCI) de la UFPA, y «Estrategias para combatir la desinformación», para estudiantes y colectivos de periodismo, respectivamente en los años 2022 y 2023. También en 2022, InovaCom produjo una serie de contenidos sobre desinformación e impunidad, en colaboración con la RNCD; en 2024, organizó el III Seminario Previo al Evento SBPJOR-2024 con el tema «Del déficit ambiental al déficit democrático: el periodismo y los matices de los procesos de desinformación en la actualidad» e invitó a investigadores y periodistas de varias regiones del país. En 2025, su coordinación fue invitada a impartir la conferencia «Narrativas en disputa y desinformación: impactos en la ciencia y la salud» en el V Congreso del Complejo Hospitalario de la UFPA/EBSERH, y también presentó el trabajo «Viejos problemas, nuevas realidades: los datos alarmantes en la intersección entre la

desinformación y la inmunización en Brasil», en el I Congreso Internacional de Lucha contra el Hambre y la Desinformación. También en la UFPA, en 2023 se celebró el II Diálogo sobre Bibliotecas (In)formadoras para reflexionar sobre formas de combatir esta desinformación *en línea* con el tema «El papel de la ciencia de la información en la era de la desinformación».

Como se puede observar, las acciones llevadas a cabo en la UFPA se centran en el área de «Ciencias Sociales Aplicadas I», actualmente denominada Comunicación e Información por la CAPES¹⁹. Al igual que en la UFT, sus acciones acercan la investigación a la extensión.

Con este mapeo descriptivo y explicativo de las acciones, es posible señalar algunas particularidades, entre las que podemos destacar: a) la extensión es un fuerte sesgo para combatir la desinformación, congregando diversos proyectos y actividades, ya sean demarcadas por el aspecto institucional o puntual; b) la colaboración es fundamental en la lucha contra la desinformación: en todas las instituciones identificamos acciones realizadas en colaboración, lo que destaca la importancia de la colectividad (ya sea en proyectos, eventos o adhesiones institucionales); c) las acciones se concentran en dos áreas de conocimiento: ciencias sociales aplicadas (con cursos de comunicación, biblioteconomía, ciencias económicas, ciencias de la información, etc.) y salud (medicina, biología y enfermería). Esta particularidad se evidencia tanto en las acciones como en el estado del arte, es decir, las acciones analizadas dialogan con el marco teórico producido sobre el tema. Así, estas particularidades resultantes de nuestro análisis contribuyen a reforzar el particularismo de este estudio de caso, que

¹⁹ Constituida por las siguientes áreas básicas: Comunicación, Ciencia de la Información y Museología, abarca programas de posgrado en Archivística, Biblioteconomía, Ciencia de la Información, Comunicación, Periodismo y Museología, la mayoría de Comunicación e Información (D'Almonte; Pinho; Silva, 2019).

se centró en las acciones de lucha contra la desinformación de las universidades federales de una determinada región, en este caso, la región amazónica brasileña. Por último, estas particularidades nos llevan a la cuarta característica del estudio de caso, la Inducción, ya que la generalización y/o regularidades de las acciones surgen a partir del análisis de cada institución.

Consideraciones finales

Durante esta investigación, observamos que, en los últimos años, los ataques lanzados contra las universidades públicas en Brasil conforman una narrativa repleta de desinformación y que, en los últimos años, se han materializado de forma rápida y sistemática en acciones como recortes presupuestarios, intervenciones, amenazas, persecuciones e incluso acoso institucional, que se han convertido en prácticas cotidianas tanto en los mandatos de los expresidentes Michel Temer (2016-2018) y Jair Bolsonaro (2019-2022), como en los discursos de otros sectores de la extrema derecha. A partir de ahí, buscamos identificar las acciones de lucha contra la desinformación llevadas a cabo por las universidades federales, tomando como corpus de análisis las instituciones de la Amazonia Legal en Brasil. En este proceso, realizamos una búsqueda activa basada en la observación directa de los sitios web de las 14 universidades federales de la Amazonia Legal; enviamos correos electrónicos a las ASCOM y al profesorado de estas instituciones, y analizamos los planes de estudios de los cursos de Comunicación Social de estas instituciones para verificar si se mencionan los términos educación mediática, desinformación y noticias falsas.

Al encontrarnos con las acciones, nos dimos cuenta de que pueden caracterizarse como institucionales y puntuales. En el primer tipo, consideramos la adhesión a programas institucionales y redes de investigación, proyectos de investigación y extensión, que entendemos como acciones más constantes y continuas. En el segundo, las acciones puntuales abarcan eventos, acciones de

capacitación, como cursos y talleres, y diversas actividades, como publicaciones, actividades de disciplinas, entre otras. Ya sea en las acciones aquí denominadas institucionales o puntuales, observamos que, en prácticamente todas ellas, el protagonismo no recae necesariamente en la administración de las universidades, sino en los docentes (en la mayoría de los casos), técnicos y estudiantes interesados en la temática. Por lo tanto, estas acciones dependen mucho más de iniciativas individualizadas que de la gestión de las universidades. Incluso la adhesión de una universidad o grupos de investigación al programa institucional del STF/TSE, así como a la RNCD, requiere la coordinación de un agente individual, un representante, es decir, de personas que quieran mediar en esta relación y llevar a cabo acciones para combatir la desinformación.

A pesar de las cifras, estas acciones, en general, siguen siendo tímidas si se tiene en cuenta que casi todas las instituciones analizadas tienen cursos de Comunicación Social y/o Periodismo, por lo que existe el compromiso de desarrollar y promover, para la sociedad, acciones eficaces de lucha contra la desinformación, entre otras cosas porque las universidades también son objetivos estratégicos de los ataques de la extrema derecha.

Observamos que, a pesar de ello, la mayor parte de las acciones se desarrollan de forma independiente por los cursos, los docentes y los estudiantes, por lo que es necesario establecer articulaciones institucionales más eficaces para reforzar la lucha contra la desinformación, ya que las acciones institucionales suelen tener mayor visibilidad y se consideran más importantes debido a la comunidad a la que representan.

Como es sabido, la desinformación no es un fenómeno nuevo, solo se ha intensificado con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y las recientes posibilidades de uso e interacción informativa. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), en el ámbito de la Comunicación y la Información, ha dado prioridad a la Alfabetización

Mediática e Informativa como una de las principales líneas de acción en la lucha contra la desinformación y para una relación analítica con la información mediática. Esta institución ha lanzado incluso objetivos para fomentar esta habilidad y reforzar su importancia para el ejercicio ciudadano.

Así, como bien refuerzan Alencar y Brisola (2023), la alfabetización mediática e informativa es una habilidad que contribuye al fortalecimiento de las capacidades críticas y de comunicación que permiten a los individuos utilizar los medios y las comunicaciones tanto como herramientas como una forma de articular procesos de desarrollo y cambio social.

Referencias

APUB - Sindicato de Profesores de Instituciones Federales de Educación Superior de Bahía. **Al intentar destruir las universidades federales, las noticias falsas fortalecen la pandemia.** Salvador, 13 de julio de 2021. Disponible en: <https://apub.org.br/ao-tentar-destruir-universidades-federais-fake-news-fortalecem-a-pandemia/>.

Consultado el: 17 de mayo de 2024.

Alencar, A.P.; Brisola, A.C. **Enfoques pedagógicos en la lucha contra la desinformación: un análisis de planes de clase compartidos en Internet.** Comunicación y educación, año XXVIII, número 1, enero/junio de 2023.

Ançanello, J.V; Casarin, H.C.S. **Contribuciones de los marcos DigComp y MIL para combatir las noticias falsas y la desinformación.** RDBCI| Campinas, SP | v.21| e023013 | 2023.

Ares, G.; Villen, G.; Gitahy, L.M; Tessler, L. Memoria y desinformación: los ataques de la extrema derecha a las universidades brasileñas. Relaciones Internacionales. Balbúrdia - CTS en foco. **Boletín ESOCITE.BR.** ISSN 26759764. Vol. 2, n.º 1, 2022, pp. 117-123.2022.

Batista, A.P.; Farias, G.B.; Nunes, J. V. **Popularización científica y desinformación: reflexiones a partir de las percepciones públicas de**

la ciencia. Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia y ciencia de la informac3n, Florianópolis, v. 27, p. 01-21,2022.

Brasil. Ministerio de Educaci3n. **Base Nacional Común Curricular.** Brasilia, DF: MEC, 2018.

Brisola, A.C.; Bezerra, A. C. **Desinformaci3n y circulaci3n de «noticias falsas»: distinciones, diagn3stico y reacci3n.** En: Encuentro Nacional de Investigaci3n en Ciencia de la Informac3n, 19., 2018, Londrina. Actas [...]. S3o Paulo: Asociaci3n Nacional de Investigaci3n en Ciencia de la Informac3n, 2018.

Brisola, A.C.; **Competencia cr3tica en informaci3n como resistencia a la sociedad de la desinformaci3n desde una perspectiva freiriana: diagn3sticos, epistemolog3a y caminos ante las distop3as informativas contempor3neas.** Tesis (Doctorado en Ciencia de la Informac3n) – Universidad Federal de R3o de Janeiro, R3o de Janeiro, 2021.

Bucci, E. **¿Existe la democracia sin verdad factual? Cultura pol3tica, prensa y bibliotecas p3blicas en tiempos de noticias falsas.** Barueri: Estac3o das Letras e Cores, 2019. Consultado el: 19 de junio de 2024.

Cool, L. Las universidades se unen contra la desinformaci3n. Jornal da Unicamp. Edici3n 697 | Campinas, del 30/10 al 12/12/2023.

Disponible en:
<https://www.jornal.unicamp.br/edicao/697/universidades-se-unem-contra-desinformacao/#gsc.tab=0>. Consultado el: 17 de mayo de 2023.

DIAS, Tatiana. La extrema derecha fue m3s eficaz que la izquierda en la comunicaci3n durante las elecciones, seg3n un estudio. **Intercept,** 12/04/2023. Disponible en:

<https://www.intercept.com.br/2023/04/12/extrema-direita-mais-eficaz-na-comunicacao-nas-eleicoes/1/12>. Consultado el 9 de marzo de 2024.

Duarte, J; Barros, A. **M3todos y t3cnicas de investigaci3n en comunicaci3n.** 2.^a ed. 5.^a reimpresi3n. S3o Paulo: Atlas, 2011.

Foucault, M. Verdad y poder. *Err*: FOUCAULT, M. **Microfísica del poder**. 1.ª ed. Río de Janeiro: Edições Graal, 1979. p. 1-14.

Foucault, M. **El orden del discurso**. São Paulo: Graal, 1996.

Grizzle, A.; Moore, P.; Dezuanni, M.; Asthana, S.; Wilson, C.; Banda, F.; Onumah, C. et al. **Alfabetización mediática e informacional: directrices para la formulación de políticas y estrategias**. Brasília: UNESCO, DF: Unesco, 2016.

Gherman, M. El bolsonarismo y la extrema derecha en Brasil: una reflexión sobre orígenes y destinos. En Marilene de Paula y Christina Vital (eds.). **Religión, democracia y extrema derecha**. Río de Janeiro: Heinrich Böll Stiftung/ISER, 2023, pp. 58-65.

Hissa, D. L. A. **De la manipulación de las masas en las redes sociales a las acciones de lucha contra la desinformación**. Revista Linguagem em Foco Fortaleza, CE v. 14 n. 2, 2022.

INSTITUCIONES científicas crean una iniciativa contra la desinformación. **Gov.Br**, Ministerio de Educación, Asesoría de Comunicación Social, Brasília, 02.05.2024. Disponible en: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/instituicoes-cientificas-criam-iniciativa-contradesinformacao>. Consultado el: 17.05.2024.

JORGE, Thais. «La academia está perpleja ante la desinformación». [Entrevista concedida a] Víctor Correia. **Correio Braziliense**. Brasília, 14.09.2024. Disponible en: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2023/09/5125230-a-academia-esta-perplexacom-a-desinformacao.html>. Consultado el: 17 de mayo de 2024.

KAPLÚN, Mario. Una pedagogía de la comunicación. En: APARICI, Roberto (org.). **Educomunicación: más allá del 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. **Educación para la lectura crítica de los medios, democracia radical y la reconstrucción de la educación**. Educación & Sociedad, Campinas, v. 29, n. 104, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodología científica**. 5.^a ed. – São Paulo: Atlas. 2003.

Martins Da Cunha, E; Peniche, T. **La red de desinformación en la Amazonia paranaense: los difusores y sus marcas**. 76.^a Reunión Anual de la SBPC - Sociedad Brasileña para el Progreso de la Ciencia. Sesión de pósteres. Belém, 2024. Disponible en: https://ra.sbpcnet.org.br/76RA/wp-content/uploads/2024/06/76ra_posteres.pdf. Consultado el 11 de julio de 2024.

Merriam, S. Investigación cualitativa y aplicaciones de estudios de caso en educación. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

Pariser, E. **El filtro invisible: lo que Internet te oculta**. Río de Janeiro. Zahar, 2012.

Passarelli, H. «La idea de la universidad para todos no existe», afirma el ministro de Educación. En **Valor Econômico**. 1 de enero de 2019. Consultado el: 11 de abril de 2022. Disponible en: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2019/01/28/ideia-de-universidade-para-todos-nao-existe-diz-ministro-da-educacao.ghtml>.

Pimentel, A. **El método de análisis documental: su uso en una investigación historiográfica**. Cadernos de Pesquisa, n.º 114, p. 179-195, noviembre/2001.

Pini, A. M. **Desinformación y populismo radical de derecha: el caso de la elección de Donald Trump en 2016**: Universidad de Brasília, 2021.

Rego, A. R; Barbosa, M. **La construcción intencional de la ignorancia: el mercado de la información falsa**. Río de Janeiro: Mauad X, 2020.

Ribeiro, A. Bolsonaro mintió más de cuatro veces al día durante su mandato. **Agência aos Fatos**, Río de Janeiro, 29 de diciembre de 2022. Disponible en: <https://www.aosfatos.org/noticias/mentiras-bolsonaro/>. Consultado el 31 de diciembre de 2022.

Ribeiro, M. «La desinformación sobre las universidades públicas es intencionada y tiene como objetivo justificar el discurso privatista». Entrevista concedida a José Pires, publicada por **Parágrafo 2** el 16 de abril de 2019 y republicada por el Instituto Humanitas de la Universidad del Valle del Río dos Sinos (Unisinos) el 22 de abril de 2019. Disponible en:

<https://www.ihu.unisinos.br/categorias/588473-a-desinformacao-sobre-as-universidades-publicas-e-proposital-e-tem-a-intencao-de-justificar-o-dis...> Consultado el: 17 de mayo de 2024.

Serrano, P. **Desinformación: cómo los medios de comunicación ocultan el mundo**. Río de Janeiro: Espalhafato, 2010.

Silva, R. C. F.; Carvalho, J. S. Noticias falsas, implicaciones sociales y urgencia del diálogo en la educación. **Rev. Facultad de Educación**. (Univ. del Estado de Mato Grosso), v. 33, año 18, n.º 1, p. 139-154, enero/julio, 2020.

La UFF inaugura el Centro de Referencia para la Enseñanza de la Lucha contra la Desinformación. UFF, SCS, **Informativo**, Niterói, 09.05.2024. Disponible en:

<https://www.uff.br/?q=informes/graduacao-pos-graduacao/uff-inaugura-centro-de-referencia-para-o-ensino-do-combate>.

Consultado el: 20.08.2024.

Volkoff, V. **Une petite histoire de la désinformation: du cheval de Troie à Internet**. Mónaco: Éditions du Rocher, 1999.

Wardle, C.; Derakhshan, H. **Information Disorder: Towards an interdisciplinary framework for research and policy making**. Estrasburgo: Consejo de Europa, 2017.

Whetten, D. A.; Godfrey, P. C. **Identity in Organizations, building theory through conversations**. Londres: Sage, 1998.

Yin, R. K. **Estudio de caso: planificación y métodos**. Trad. Daniel Grassi - 2.ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

LOS CLARO OSCURO DE LA DIGITALIZACIÓN DE LA TV EN CHILE: El caso de las televisoras de proximidad

Fernando Fuente-Alba Cariola

Introducción

La TDT y sus distintas aplicaciones y ventajas como la televisión digital interactiva es un proceso tecnológico que se viene intentando implementar desde el 2009 y que no ha tenido el avance esperado en Chile. De hecho, recién en octubre del 2023, hace menos de dos años, un canal de una región austral de Chile, canal de Quellón, fue el primer canal en apagar definitivamente su señal analógica para migrar completamente a digital. Es decir, casi 10 años de retraso tecnológico en lo que prometía ser la tabla de salvación de los canales de televisión abierta frente al entonces “gran enemigo” (Fuente-Alba, 2018), el cable y la TV de pago. Soportes que actualmente, se han convertido en un aliado de portabilidad de canales locales regionales y nacionales, ante la crisis de una televisión abierta que sigue perdida ante los desafíos tecnológicos de la nueva era.

De hecho, la televisión digital terrestre ha sido usada como bandera de campaña por distintos gobiernos, como en actividades posteriores propias de sus ejercicios gubernamentales una vez que se instalaron. Una escasa planificación y una programación con fechas impuestas por criterios políticos, más que por criterios ligados a telecomunicaciones, son factores que se suman a dejar de lado a dos grandes protagonistas del cambio televisivo: los canales de proximidad y la comunidad (Fuente-Alba, 2015).

Leyes y evolución de la televisión digital y regional en Chile

Hoy día la TV en Chile se encuentra regulada por la Ley que crea el Consejo Nacional de Televisión (Ley 18.838 de 1989) y la Ley de TV Digital (Ley 20.750 del 2014), en un texto fusionado, donde algunos incisos originales han sido reemplazados por otros más recientes. Uno de los incisos que permanece desde un principio es la definición del rol del CNTV: velar por el correcto funcionamiento de la televisión. Pero, ¿qué es el buen funcionamiento de la televisión?. ¿Se refiere a la calidad técnica de la transmisión? o ¿a los contenidos emitidos por las distintas estaciones? o a la integración de tecnologías digitales que subsanen las necesidades de la comunidad. Con la llegada de las plataformas digitales como Youtube, Netflix y Disney, la televisión tradicional se ha enfrentado a cambios drásticos. De hecho, hoy en Chile, las ventas de aparatos de TV con acceso a Internet dominan casi el 100 por ciento del mercado y “la creación de contenido audiovisual para Youtube u otras plataformas se ha transformado en parte de la cultura contemporánea occidental, por supuesto mayoritariamente en adolescentes y jóvenes, pero cada vez más transversal a generaciones mayores” (Arana et al., 2020, p.162).

Chile en la implementación de la TDT-i está muy atrás en relación a sus vecinos latinoamericanos. En octubre del 2008 la presidenta de ese momento Michelle Bachelet, presentaba el proyecto de Ley cuyo objetivo era impulsar el desarrollo de la

televisión digital terrestre en el país. Con esto, la nueva legislación debería reformar cambios para mejorar el régimen concesional y así reconocer y desarrollar la televisión regional, local y cultural. Finalmente, el 14 de septiembre del 2009 la Presidenta de la República escogió la norma japonesa con adaptaciones brasileñas, ISDB-Tb, como la norma de transmisión de televisión digital en el país. Esa lentitud en la decisión ocasionó que Chile se convirtiera en uno de los últimos países en sumarse a la transición analógica-digital de la televisión en Latinoamérica y por ende en uno de los últimos en lograr el tan ansiado apagón analógico, al 2024 aún pendiente. Actualmente la TDT pareciera que llegó tarde, la irrupción del cable en más del 75 por ciento de los hogares chilenos y la TV por streaming tienen a la televisión terrestre en una crisis de audiencia (CNTV, 2022) que coloca en jaque la importancia de sus aplicaciones interactivas y las potenciales ventajas para sus usuarios. Tuvieron que transcurrir cinco años de escogida la norma japonesa de emisión digital, para que se promulgara la Ley 20.750 de mayo del 2014, también conocida como la Ley de Televisión Digital, que permite y norma la introducción de la televisión digital terrestre, impulsando legalmente el paso de las señales analógicas a las digitales. Entre los fundamentos presentados en el mensaje presidencial con el cual se envió el proyecto de ley al Parlamento, se reconocían algunas disfuncionalidades que presentaba la legislación en ese tiempo. Por ejemplo: que el régimen concesional no estaba adecuado a la tecnología de la televisión digital; que no reconocía ni buscaba desarrollar la televisión de carácter regional, local y comunitario, escaso contenido cultural y que existía una inadecuación del régimen de subsidios (Bachelet, 2008).

Con la promulgación de la Ley 20.750 surge la primera normativa chilena que diferencia los tipos de concesiones entre nacionales, regionales, locales y comunitarias. Además, reserva el 40% del espectro radioeléctrico para concesiones destinadas a contenido educativo-cultural, como para canales regionales, locales

y comunitarios. La ley en su artículo 15 define las concesiones regionales como las que “contemplan cualquier nivel de presencia en una o más regiones, pero en no más del 50% de las regiones del país”. Se agrega que “en caso de presencia en sólo una región, dichas concesiones deberán comprender un alcance efectivo igual o superior al 25% de la población o una cobertura igual o superior al 50% de las comunas de dicha región” (Ley 20.750. Art.15). Se considera como concesiones locales aquellas que, “consideradas en su conjunto, contemplan presencia en sólo una región, comprendiendo dentro de ella un alcance efectivo inferior al 25% de su población y con una cobertura inferior al 50% de las comunas de dicha región” (Ley 20.750. Art. 15).

Sin embargo, esta definición es meramente geográfica, es decir, no se preocupa de garantizar el derecho a la comunicación de las comunidades, cualquier televisora que se establezca en una zona es calificada como local o regional sin importar si sus contenidos se aproximan a la comunidad en la que se enmarca. Por otro lado, a las estaciones que efectivamente producen contenido local o regional, no se les proporciona un modelo de financiamiento que asegure el proyecto a largo plazo, principalmente porque no reciben apoyo público específico, pero porque tampoco pueden participar de los mercados relevantes de la industria (mercado de las audiencias y mercado de la inversión publicitaria), porque no son consideradas por parte de las empresas que se dedican a centralizar y vender esta información.

Dentro de la televisión local, se establece como subgrupo específico la televisión local de carácter comunitario, que se define como “aquellas personas jurídicas de derecho privado, sin fines de lucro, que sean titulares de una sola concesión dentro de los márgenes de presencia establecidos para los concesionarios de cobertura local y que no podrán formar cadenas ni redes de manera permanente. Dichos concesionarios deberán velar por la promoción del desarrollo social y local, debiendo dar cabida a aquella

producción realizada por grupos sociales o personas que residan en la zona de cobertura de su concesión” (art. 15). La siguiente tabla se muestra la distribución actualizada de concesionarios regionales, locales y comunitarias por región, en función del titular.

Tabla 1. Concesiones de televisión por tipología de prestador (2025)

Tipo de concesionario	Nacional	Regional		Local	
	Concesiones		Concesionarios	Concesiones	Concesionarios
Público	1	7	4 universidades	14	13 municipalidades y 1 Universidad (Los Lagos)
Privado	4	84	37	70	62
Comunitario	0	0	0	5	5
Total	5	91	41	89	81

Elaboración propia a partir de datos CNTV (2025)

Las cifras indican un predominio de concesionarios privados, tanto en el ámbito como regional y local. Salvo algunas concesiones a universidades privadas y entidades religiosas de carácter local, se trata de 99 televisiones de carácter comercial (37 regionales y 62 locales). La presencia de medios públicos en el ámbito regional y local es muy reducida y se limita a cinco universidades, así como trece municipalidades que han conservado sus concesiones de ámbito local por ser estas anteriores a la exclusión introducida el 2014 por la Ley 20.750. Las cinco concesiones locales de carácter comunitario fueron adjudicadas a principios del 2018. Actualmente,

2024, se encuentra abierto un nuevo concurso para adjudicar 6 nuevas frecuencias, lo que sigue evidenciando una presencia residual del sector, lejos de las proyecciones de mayor diversidad de actores prometido con el proceso de digitalización (Villarrubia, Aguaded y Delgado, 2019). Asimismo, no se identifican concesiones destinadas a pueblos originarios, cuya existencia se contempla dentro de la televisión local-comunitaria, pero sin prever un procedimiento específico o medidas de fomento. Al 2023, de las 857 concesiones entregadas por el CNTV, solo 375 han sido autorizadas por la SUBTEL para iniciar sus transmisiones, mientras que 147 han incumplido plazos de inicios de servicios. El 19 de octubre de 2023, el Canal 2 de la ciudad de Quellón, Chiloé, Región de Los lagos, se transformó en el primer canal en iniciar el apagón analógico, apagando sus trasmisiones analógicas y migrando a digital completamente.

Metodología

La presente investigación es de carácter cualitativa y su recolección de datos está basada en entrevistas semi-estructuradas a directivos y directivas del ámbito de la televisión regional, local y comunitaria en Chile, así como análisis de documentos y programación que den cuenta del debate y los contenidos de la TDT y su aplicabilidad en el espectro de canales presentes en Chile.

En torno a la técnica de recolección escogida, fueron entrevistas semi-estructuradas. Se formuló un cuestionario estandarizado, pero con desarrollo flexible (Salinas y Cárdenas, 2009) definiendo a rasgos generales la información que los investigadores creyeron necesaria para realizar el análisis. La pauta de preguntas, estuvo enfocada a recibir respuestas abiertas y se repitió en cada una de las entrevistas. Además, se realizó una pauta para el análisis de documentos.

Estrategia de análisis

La estrategia de análisis a utilizar es la de triangulación, que consiste en una técnica útil para contrastar y comparar las visiones o enfoques de los datos recolectados en la investigación. En este caso, se analizaron los resultados en virtud de la relación entre objetivos marco referencial, teórico, documentación y respuestas que se obtengan en las entrevistas.

Unidad de análisis

La unidad de análisis definida corresponde a entrevistas semi – estructuradas a ejecutivos y representantes de 28 canales de TV regional, local y comunitaria, quienes accedieron a la entrevista con criterios de confidencialidad de la identidad. El criterio de la muestra considera el objetivo principal de esta investigación que es determinar cómo se ha implementado la televisión digital terrestre en Chile. Para esto, se busca analizar una perspectiva administrativa desde lo corporativo, por lo tanto, se remitirá como muestra de análisis al/los principal/es ejecutivo/s de cada estación. La muestra escogida corresponde a una muestra de carácter intencionada proporcional (Salinas y Cárdenas, 2009), escogiendo a aquellos ejecutivos representantes de los diferentes sectores (regional, local y comunitario) cuyos segmentos de las entrevistas fuesen más pertinentes al objetivo de la investigación.

Discusión y resultados

En gran parte del planeta se está viendo menos Televisión, las redes sociales y streaming han bajado las audiencias de televisión abierta a nivel global. El consumo efectivo de televisión en Chile, es decir, el tiempo que –en promedio- le dedica cada persona a ver televisión, también presenta una baja en el 2022 (CNTV 2022). Esta misma encuesta muestra que un 72% de las personas afirmó estar poco o nada satisfecha con la televisión abierta, debido a 'mala

programación' o falta de variedad (respuestas abierta). A su vez, la televisión pagada también ha experimentado una caída importante en los niveles de satisfacción: un 74% en 2017 a un 42% en 2021, básicamente debido al exceso de publicidad.

Si sumamos los minutos en que cada persona ve contenido audiovisual en su teléfono, tablet o computador, son millones de minutos que se le restan a la televisión en general y mejor ni pensar en los canales de televisión abierta, con serios problemas de financiamiento para tener una tv de calidad (Fuente-Alba, 2018). Se ha pasado del consumo lineal de la televisión tradicional, a un consumo selecto disponiendo de al menos 4 pantallas distintas para elegir qué ver, cuándo verlo, desde dónde verlo y el dispositivo para hacerlo (Area-Moreira & RibeiroPessoa, 2012).

Frente a esta crisis de audiencia, vale la pena preguntarse si la implementación de la televisión digital terrestre en Chile, que ya lleva 15 años tratando de implementarse, realmente tomó en cuenta a las audiencias y a los canales regionales y locales, estos últimos importantes protagonistas a la hora de difundir la cultura e identidad del territorio en las pantallas chilenas. Para comprobar aquello los investigadores entrevistaron a directores y ejecutivos de 28 canales regionales, locales y comunitarios de todo Chile acerca de la digitalización de la TV. Material que fue contrastado con el análisis documental previo por parte de los autores.

Un primer resultado que surge del análisis documental es que en Chile los canales regionales sufren de una gran invisibilización, como demuestra la Encuesta Nacional del CNTV (2017), revelando que un 83% de los entrevistados de regiones distintas a la capital del país, ni siquiera conocen la oferta de canales de sus respectivas zonas, más allá de las ventanas televisivas de Televisión Nacional de Chile, el único canal público del país. La televisión local y regional transmite y compite por el espectro y por la audiencia en desiguales condiciones en comparación con los canales nacionales que operan en Chile.

El escaso apoyo estatal y los vaivenes del mercado, han afectado a estos medios, que más que existir, subsisten (Fuente-Alba, 2018). Esto se contradice con lo que manifiestan las audiencias locales, que al margen del sitio que poseen la TV pública y privada, también manifiestan interés en los contenidos locales y así lo demuestran diversos estudios del Consejo Nacional de Televisión de Chile (CNTV, 2015; CNTV, 2016, CNTV, 2017). A esta desigual batalla, se suma una fuerte concentración de medios, donde el oligopolio dominante acapara gran parte de los recursos de inversión publicitaria al hacerse con el control mayoritario de las audiencias a nivel nacional, aquello se acrecienta ante un centralismo informativo que deja de lado al resto del país (Galindo, 2014) y coloca en jaque el pluralismo informativo en la tv chilena. El resultado de ello es un mercado con un número reducido de empresas que acaparan la torta publicitaria, coartando la participación de los medios regionales y locales a través de la colocación de publicidad por agencias. Situación que se acrecienta aún más, pues muchas de las empresas dueñas de medios a nivel nacional también tienen inversiones en otros sectores industriales del país, como el retail, transporte u operadores de comunicaciones (Chaparro et al., 2022), por lo que pueden condicionar las inversiones publicitarias en una cadena nefasta para los medios locales y regionales. Cuestión que también fue reafirmada por las entrevistas hechas a los ejecutivos de los canales regionales y locales. “Existen presiones indirectas, uno sabe que no tiene las espaldas financieras y a veces un inversionista publicitario importante que se cae, puede dejar sin financiamiento un programa” (Entrevista director canal regional Región de Los Lagos).

Frente a la irrupción de la televisión digital terrestre, TDT, y sus ventajas como la televisión digital interactiva, TD-i. En el caso de los canales regionales existe una visión descreída de la televisión digital. Los entrevistados afirman que no están convencidos de sus ventajas, pues los televidentes no saben

acceder a la televisión digital terrestre y desconocen las posibilidades que ofrece. A su vez, aseveran que “este desconocimiento se debe a la falta de compromiso del Estado por reforzar políticas de información respecto de la migración digital en la ciudadanía y el retraso de los canales de alcance nacional en abandonar sus señales analógicas” (Entrevista directora canal regional, Región de Valparaíso).

Ante la pregunta sobre algún tipo de impacto del proceso digitalización de la televisión abierta sobre el pluralismo, todos los entrevistados de canales regionales contestaron negativamente, vinculado este impacto negativo a aspectos económicos y relacionándolo a la lentitud de la migración a los canales nacionales. “El problema son los canales grandes que han hecho que la televisión digital en Chile esté dormida. Ya la aplazaron una vez, la van a volver a aplazar porque a los canales grandes no les importa la televisión digital” (Entrevistado, canal regional, Región de Valparaíso).

La ciudadanía en general desconoce el acceso, usos y beneficios de la TV digital, persiste una despreocupación de las instituciones públicas por educar en torno al tema y el retraso del apagón analógico ha inhibido el tránsito de las audiencias a la digitalización. “Hace unos cuatro meses recién empezaron a migrar los canales de Santiago. Entonces era bastante difícil llamar a la gente a ver televisión digital cuando habían apenas dos canales que podían verse” (Entrevistado, canal regional, Región de Coquimbo).

“A nosotros se nos invitó a participar de la televisión digital y nos pintaron que efectivamente era lo que se venía en el futuro. Lo analizamos y vimos las experiencias en otros países, pero cuando en otros países se implementó la televisión digital (básicamente en Japón y Brasil) la irrupción de Internet y de redes sociales aún no estaba al nivel en que está hoy día. Además, la burocracia del sistema nos hizo desperdiciar muchos recursos y tiempo quemando las etapas que nos exigían, sin poder recuperar la inversión que

hicimos para implementar la televisión digital” (Entrevistado, canal regional, Región del Maule).

A la luz de las entrevistas, los directores de canales regionales desconocen las potenciales ventajas de la televisión digital interactiva, TD-i, asociando un feedback más eficiente con el televidente a redes sociales como Facebook o Instagram, más que a plataformas digitales estables como podría suponer la TD-i. “La TDT no es indispensable. La verdadera revolución de la TV está en las redes sociales y en el cable que asegura su presencia en las pantallas de las personas” (Entrevista director canal regional, Región de Magallanes). Los representantes de canales regionales consideran que la inexistencia de un sistema de medición de audiencias para su sector causa cierto nivel de desconocimiento sobre sus comunidades de referencia. Sin embargo, esto se sopesa con la cercanía territorial que cada canal tiene respecto de sus localidades de llegada y que le permite articular una parrilla programática en sintonía con los intereses de sus públicos. Independientemente de lo anterior, como se constató en el análisis documental y entrevistas, algunos canales contratan estudios de evaluación de audiencias con el propósito de conocer de forma más detallada a su audiencia. Desconociendo que la Televisión digital interactiva no sólo permite tener medición de audiencias instantáneas, sino que puede transformar al aparato receptor de televisión en una emisora de necesidades y porque no contenido.

En tanto, entre los canales locales, las reflexiones acerca de si la digitalización de la televisión ha contribuido al desarrollo de la televisión en Chile son variadas y disímiles. Por un lado, hay quienes observan la televisión digital como una oportunidad para ampliar la cobertura, mientras que otros suponen que podría fortalecer la sostenibilidad económica de los canales. Con algunos matices, el canal local de la Región del Biobío señala que la publicidad estaría migrando hacia este sector y, por otro lado, el canal de la Región de Atacama comenta que el impacto puede variar según la normativa

que se instale en torno al tema: “las normativas cambian y también eso afecta, digamos, la posibilidad de hacer rentable este negocio”, mientras el canal local de la Región del Maule considera que la digitalización ha ayudado a nivelar la competencia con los canales nacionales.

Desde una postura más crítica, algunos canales locales sostienen que la televisión digital ha afectado la economía de los canales, ya que los televidentes no han sentido la necesidad de migrar a televisión digital, con la consecuente merma en la audiencia. “Se nos vendió un proyecto de televisión digital a todos los que están en la industria de la televisión y creo que no ha sido real, porque a los canales grandes, a los canales nacionales, no se les ha forzado a entrar a televisión digital. Por lo tanto, de alguna manera los que están innovando con esto son los canales más pequeños” (Entrevistada, canal local, Región de la Araucanía).

Tampoco los canales locales ven en la televisión digital una mejora o impacto en sus presupuestos, como menciona uno de los entrevistados. “En la parte económica tampoco tuvo ningún efecto especial, porque ya nuestros auspiciadores están cancelando su publicidad por la televisión análoga y el hecho de que nosotros llegáramos con digital no significó que nos pagaran un sobreprecio ni mucho menos”, manifiestan desde la Región de Valparaíso. (Entrevistado, canal local, Región de Valparaíso). Este último también incorpora a la ecuación la falta de educación de las audiencias sobre la digitalización de la TV.

Por su parte, un canal de la Región de la Araucanía afirma que en la medida que los canales nacionales no migren a TDT los televidentes no se sentirán presionados a entrar en este espacio, pues la televisión digital “nunca se planteó como una solución económica, se planteó como una necesidad que tiene que ver con los tiempos que estamos viviendo” (Entrevista director canal local, Región de la Araucanía). Otro elemento que menciona el representante del canal de la Región de la Araucanía son las

promesas incumplidas que vendrían con la TDT y que incide en el alcance de la oferta respecto del territorio de la región: "Por ejemplo, aun cuando nosotros pasamos a digital, los cableoperadores de la región nos iban a tener que incluir en su grilla según lo establecido en la ley [...] en el caso de nosotros, que somos los únicos operadores en esta zona debió haber sido casi automático. El must - carry no es una realidad"

En esta misma línea, el representante de una emisora local recalca que el proyecto ha sido: 1) un experimento sin relevancia para el negocio y 2) son los canales pequeños quienes se encuentran innovando. "[...] la verdad es que hasta el día de hoy sigue siendo una experiencia tipo experimento. No ha tenido mayor relevancia en la sintonía porque no es una conexión que sea abierta como la toman los canales" (Entrevistado, canal local, Región de Los Lagos).

Un punto de encuentro entre ambas posturas son las posibilidades que entregan las plataformas digitales y redes sociales en torno a una proyección económica. "Más que la televisión digital yo creo que hemos ido apostando al cómo mezclar nuestro contenido o cómo insertarlo también en redes sociales, porque sabemos que todo el mundo hoy en día tiene Facebook, Twitter, Instagram. Entonces tratamos de generar contenido también para esa plataforma" comenta el entrevistado del canal local de la Región de Antofagasta. En esta línea, varios canales afirman que el Internet puede ser una buena plataforma para articular un sistema de medición que dé sustento a la inversión publicitaria y que sería fructífero que una posible medición pudiera entregar métricas similares a las de redes sociales. "Considero que el tema del rating es una forma de medirlo [...] Creo que muchas veces se mide más que la audiencia que puede seguir el canal de televisión, son las audiencias que no están en la televisión, pero si están a través de otras plataformas" (Entrevistada, canal local, Región de Antofagasta).

Por otro lado, hay una valoración positiva sobre el uso de las plataformas digitales y redes sociales como soporte de difusión, transmisión y medición de audiencias de sus contenidos.

“Más que la televisión digital yo creo que hemos ido apostando al cómo mezclar nuestro contenido o cómo insertarlo también en redes sociales, porque sabemos que todo el mundo hoy en día tiene Facebook, Twitter, Instagram” (Director canal local, Región de Coquimbo).

Aunque mucho menos extendida, se observa una tendencia más conservadora que considera que el *people meter* o un sistema similar podría impulsar a los canales locales y regionales a producir contenidos desechables. “Explotaría aspectos como el tema policial, el sensacionalismo, la misma farándula y dejarían temas de importancia que la televisión como vínculo perfectamente puede influir positivamente en las audiencias, entregando mensajes más culturales, informativos, histórico y de conocimiento” (Director canal local, Región de Valparaíso).

Por su parte, entre canales comunitarios hay desconocimiento sobre los requisitos para acceder a las concesiones que permiten las transmisiones por televisión abierta y, al mismo tiempo, sobre el uso de las concesiones adjudicadas. Las opiniones se quedan en los beneficios teóricos sobre la digitalización, el lento avance de la migración digital, los altos costos asociados para adquirir esta tecnología y el desconocimiento de las audiencias ante el tema. Ante la pregunta formulada a los canales comunitarios sobre si la televisión digital permite una proyección económica para la sostenibilidad de los canales, se detectaron varios niveles de análisis. En la mayoría de los canales se evade la consulta sobre la relación entre sostenibilidad económica y televisión digital, más bien, las opiniones varían entre los beneficios teóricos sobre la digitalización, el lento avance de la migración digital, los altos costos asociados para adquirir esta tecnología y el desconocimiento de las audiencias ante el tema.

“La televisión digital abierta ha tomado tanto tiempo en implementarse, ha tenido tantas complicaciones y ha sido tan complejo sobre todo en los medios más pequeños, que no sé si sea la solución” (Entrevistado, canal comunitario, Región del General Bernardo O'Higgins).

“Con respecto a esta transformación tecnológica, la gente no tiene idea de la televisión digital. O sea, hay un atraso enorme con respecto a la instalación de televisores digitales con la norma, la gente no sabe” (Entrevistado, canal comunitario II, Región Metropolitana).

En los casos de canales comunitarios que no presentan concesión para transmitir por TV abierta, no hay un conocimiento acabado acerca de los costos necesarios para levantar y mantener un canal digital. “No sé cuánta plata se necesita [...] Bueno, nosotros manejamos, por ejemplo, que había que tener una cantidad de dinero, que eran ocho millones (ocho mil dólares) y algo para poder tener un pie” (Entrevistado, canal comunitario I, La Araucanía).

Conclusiones

A la luz del análisis documental y de las entrevistas hechas a directores de canales regionales, locales y comunitarios, surgen varios puntos donde hay que colocar atención, para que la televisión digital terrestre y la interactiva tengan el éxito esperado. El primero de ellos es una integración inteligente, donde la TV entienda que necesita de internet, más que internet de la TV, esta alianza de redes de comunicación es fundamental. La Televisión Digital Interactiva, TD-i, es un escenario emergente moderno que permite transmitir contenidos informativos utilizando un medio de gran penetración en la mayoría de los hogares del mundo. En su conjunto, representan una combinación entre la televisión, el ordenador, la industria y las telecomunicaciones, ofreciendo una verdadera experiencia integrada. La interactividad permite al usuario iniciar y desarrollar un

diálogo, hacer preguntas, explorar y descubrir, dar y recibir respuestas, por lo que se destaca que los productos multimedia tienen grandes beneficios en el ámbito de la educación y el entretenimiento (Pina, Frometa et al, 2022).

En torno a la interactividad, donde todo indica que Chile está en deuda. De hecho, en la Ley 18.838 que regula la televisión en Chile la palabra interactividad no se menciona ni una sola vez, tampoco lo hace en la nueva Ley de TDT, Ley 20.750. Las únicas menciones a la interactividad de la televisión se hacen en el marco de una resolución (Nº7.219) donde se especifica el tipo de decodificadores que deberán operar con “middleware Ginga” como plataforma de interactividad. Ello en forma similar a los que actualmente opera en Brasil y donde se incluye la Interactividad Opcional. Es decir, ni siquiera aparece la interactividad como una obligación para los decodificadores que se introduzcan en un futuro inmediato en Chile. Quizás el único guiño del estado a la interactividad de la TDT es un memorándum que establece el apoyo entre los países de Brasil y Chile en torno al desarrollo de aplicaciones de TD-i, a través de fondos de investigación o de algunos organismos específicos, cuestión que se concretó por primera vez recién en agosto del 2015 con el curso “Introducción a la TV Digital y Aplicaciones Interactivas con Ginga-NCL” organizado por la Subsecretaría de Telecomunicaciones y el Ministerio de Comunicaciones de Brasil y la Pontificia Universidad Católica de Chile realizado en Santiago con la visita de los expertos brasileños y miembros de la Redauti Guido Lemos y Raoni Kulesza (Fuente-Alba, 2015). ¿Error, omisión o simplemente una mirada secundaria a uno de los recursos más interesantes de la televisión digital? La respuesta a esta interrogante, sin duda, la han encontrado países vecinos como Brasil que han sabido aprovechar las ventajas de la interactividad, transformando a la antigua “caja receptora”, en una importante herramienta de información y comunicación con comunidades que muchas veces se encuentran alejadas de los centros urbanos y que

tienen a la TV como el único medio comunicante (Fuente-Alba, 2015). Esto provoca que ya no sea un error hablar de medio comunicante o de comunicación, sí lo ha sido por más de 60 años, pues en muchos países que han instaurado la TDT y la interactividad como una herramienta indispensable, de paso transformaron al antiguo aparato receptor de TV en un aparato emisor de información que permite información de ida y vuelta. Esta es una de las principales ventajas de la TDT y curiosamente ni siquiera es una alternativa en Chile.

Antes de pensar en tecnología, debemos pensar en qué necesita la comunidad e integrarlo a los desafíos tecnológicos actuales. En la última Encuesta Nacional de Televisión del 2021 (CNTV, 2022) se constata que el 90% de las personas del país cuentan con smartphones, y un 68% utiliza este dispositivo para consumir audiovisual. No hay que temer al cambio, pues “la televisión no muere, al contrario se transforma, se explota, se personaliza, se privatiza, se transmedia, se vuelve líquida, se viraliza, conversa y emerge de los usuarios. La única forma de morir -a largo plazo- es que sus productores no atiendan en las plataformas digitales las demandas de sus audiencias” (Cepeda Dulce, 2015, pág.78).

El Streaming durante y tras la presencia del Coronavirus, sufrió un alza gigantesca en su consumo, situación que cambió los hábitos digitales de las personas en todo el mundo (Tuñón y Gambari, 2021). De hecho, cada día la TV de pago en Chile conquista el territorio que por décadas dominó la TV abierta. Las métricas indican que un 64 por ciento de los que contratan TV de pago lo hacen en un dúo pack con internet (Asociación Agencia de Medios, 2022). Claramente con la intención de transformar a la TV en un computador con acceso a streaming, mejor audio y mejor imagen para ver las películas y programas de las diferentes plataformas. Si esto se lleva a inversión publicitaria, las agencias son expertas en vislumbrar las crisis. El share de inversión de la TV abierta ha caído

de un 36,9 % el 2014 a un 28% el 2021, mientras que la TV de pago también ha sufrido mermas cayendo de un share de inversión de 9,7% del 2014 a un 6,7% el 2021. Los únicos ganadores son los Medios digitales, Redes sociales y streaming, donde se ha pasado de un share de inversión de 12,4 % el 2014 a un impresionante 47,7 % el 2021 (Asociación Agencia de Medios, 2022). ¿Qué hacer?, ¿cómo reconquistar al público de la TV abierta? Las herramientas interactivas de la TVDi son claves para la reconquista audiovisual de los televidentes, ello acompañado de contenidos atractivos y aplicaciones útiles para una población cada día más dispersa.

“Con la TVDI el consumidor puede pasar de ser un televidente o espectador pasivo a convertirse en un participante activo. La televisión pasa de ser meramente difusora de contenidos a posibilitar el acceso a contenidos. A través de la TVDi puede ser posible acceder a un conjunto de servicios públicos o privados que abarcan diversos campos como comercio, gestión administrativa, entretenimiento y aprendizaje” (Abásolo y Pina, 2017, pág. 25).

Las autoridades chilenas esperan que a finales del 2024 un 100 por ciento de la población tenga la posibilidad de recibir televisión digital terrestre en sus hogares y se logre el apagón analógico donde el chileno que no tenga un receptor digital instalado en su TV deje de recibir la señal de televisión aérea. A la luz de este estudio, eso se ve muy difícil que ocurra, pues no existen voluntades de parte de los canales, ni tampoco la audiencia está informada de todo lo que implica la TDT. La irrupción de actividades deportivas podría concretar el que los aparatos de TV digitales logren una introducción importante en la población chilena, pero eso trae de la mano otro claro oscuro, cómo incentivar que la audiencia vuelva a ver televisión abierta.

Referencias

- Abasolo MJ y Pina J. (2017) *Aplicaciones y Usabilidad de la Televisión Digital Interactiva: V Jornadas Iberoamericanas sobre Aplicaciones y Usabilidad de la Televisión Digital Interactiva, JAUTI2016*; editado por María José Abásolo; Joaquín Pina Amargós. - 1a ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Informática, 2017.
- Arana, E., Mimenza, L., & Narbaiza, B. (2020). Pandemia, consumo audiovisual y tendencias de futuro en comunicación. *Revista De Comunicación Y Salud*, 10(2), 149-183. [https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10\(2\).149-183](https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10(2).149-183)
- Area-Moreira, M., & Ribeiro-Pessoa, M. (2012). "De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0". *Comunicar*, pp. 13-20. Recuperado de: www.revistacomunicar.com>pdf.preprint>01-pre-12378
Doi:10.3916/C382011-02-01
- Asociación agencia de medios (2022). [file:///Users/fernandofuentealba/Downloads/InformeInversion-en-Medios Marzo 2022.pdf](file:///Users/fernandofuentealba/Downloads/InformeInversion-en-Medios%20Marzo%202022.pdf)
- Bachelet Michelle. Mensaje presidencial enviado al Parlamento para la votación de la Ley 20.750. <https://www.bcn.cl/historiadelaley/nc/historia-de-la-ley/4466/>
- Cepeda Dulce (2015) *Estrategias de la Televisión Digital para la interactividad juvenil en Iberoamérica en Juventudes y tecnologías digitales. tendencias y discusiones actuales en la investigación científica* María Consuelo Lemus Pool, César Bárcenas Curtis y Arely S. Millán Orozco, coordinadores. Ciudad de México: Colofón; Universidad Autónoma de Tamaulipas, 2019 220 páginas; 17 x 23 centímetros.
- Chaparro, M., Espinar, L. M., & Gómez, S. L. (2022). La reforma de la Ley general de la comunicación audiovisual española 7/2010 y las recomendaciones de la Directiva europea 2018/1808. Análisis crítico

desde propuestas participativas. *Revista internacional de comunicación y desarrollo*, 4(16).

CNTV (2015). "Pluralismo, libertad de expresión y televisión". Consejo Nacional de Televisión: Departamento de Estudios.

CNTV (2016). "La televisión regional y local. opinión de las audiencias".

[https://www.cntv.cl/wp-](https://www.cntv.cl/wp-content/uploads/2020/04/la_televisio_n_regional_y_local_docx.pdf)

[content/uploads/2020/04/la_televisio_n_regional_y_local_docx.pdf](https://www.cntv.cl/wp-content/uploads/2020/04/la_televisio_n_regional_y_local_docx.pdf)

CNTV (2017) "Encuesta nacional de televisión 2017".

https://www.cntv.cl/wp-content/uploads/2020/10/ix_entv_final.pdf

CNTV (2022). Anuario estadístico de oferta y consumo de TV, 2022.

<https://cntv.cl/wpcontent/uploads/2023/03/ANUARIO-ESTADISTICO-DE-OFERTA-yCONSUMO-2022.pdf>

Fuente-Alba Fernando (2015). TDI, la esperanza de la televisión abierta en Chile. In *V/*

International Conference on Interactive Digital TV IV Iberoamerican Conference on Applications and Usability of Interactive TV (p. 51).

Fuente-Alba Fernando (2018). Desarrollo e identidad: rol de los medios en zonas aisladas. *Revista Observatório*, 4(6), 668-703.

<https://doi.org/10.20873/uft.24474266.2018v4n6p668>

Galindo, C. U. (2014). Genealogía de la concentración económica de los medios de comunicación en Chile: un análisis desde la historia social y la comunicación. *Perspectivas de la Comunicación-ISSN 0718-4867*, 7(2),96-106. Recuperado de

<http://publicacionescienciasociales.ufro.cl/index.php/perspectivas/article/view/363>

Ley 18.838 que crea el Consejo Nacional de Televisión

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30214>

Ley 20.750. Ley que permite la introducción de la televisión digital terrestre en Chile.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1060307>

Pina Joaquín-Danilo, Frometa Raulise, Frías Ludwig, Fernández Ariel, y Sepúlveda Juan Carlos (2022). Adopción de tecnologías y estándares abiertos en la Televisión Digital

Interactiva para la educación y el entretenimiento en Proceedings of the X Iberoamerican

Conference on Applications and Usability of Interactive TV
IAUT2021 / compilación de María José Abásolo ; Gonzalo Olmedo Cifuentes. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Informática.

Salinas Paulina y Cárdenas (2009) Manuel. Métodos de Investigación Social. ISBN 9789978550700. Editorial:Quipus, CIESPAL.

Tuñón, J., & Gambari, A. (2021, febrero). Plataformas audiovisuales digitales: las grandes vencedoras de la pandemia. OBS Business School.

[https://marketing.onlinebschool.es/Prensa/Informes/Informe%20Plataformas%20Digitales%20\(Tu%c3%b1%c3%b3n-Gambari\)%20final%20maquetaci%3%b3n%203.pdf](https://marketing.onlinebschool.es/Prensa/Informes/Informe%20Plataformas%20Digitales%20(Tu%c3%b1%c3%b3n-Gambari)%20final%20maquetaci%3%b3n%203.pdf)

Villarrubia Martínez, Andrea, Ignacio Aguaded Gómez y Águeda Delgado Ponce. 2019.

Implementación de la Televisión digital en Chile: ¿una oportunidad real para la TV Comunitaria? o Implementação da televisão digital no Chile: uma oportunidade real para a TV comunitária? o Implementation of digital television in Chile: a real opportunity for Community TV?. Chasqui 140: 267-283.

EL BOOM MEDIÁTICO DE LOS ABORTOS FORZADOS DE LAS FARC EN COLOMBIA

Mónica Echeverría Burbano
Alejandra Walzer Moskovic

Introducción

En el gobierno del presidente Juan Manuel Santos se dio inicio a la construcción de un marco jurídico para el Proceso de Paz entre el Estado Colombiano y la guerrilla más longeva de Colombia, las FARC. En el año 2013 se iniciaron las mesas de negociaciones en La Habana- Cuba, durante todo este tiempo las organizaciones de mujeres lucharon para que se discutiera con profundidad las violencias de género en marco del conflicto armado, logrando que se instalara la Subcomisión de Género de la Mesa de Negociaciones.

En el año 2016, el gobierno colombiano impulsó la figura de plebiscito popular con la pregunta ¿Apoya el acuerdo final para terminación del conflicto y construcción de una paz estable y duradera? cuyas respuestas posibles eran: NO o SI. Previamente a la votación se iniciaron las campañas, por el NO liderada por la oposición al Proceso de Paz, y por el SI liderada por el gobierno

nacional. La campaña del NO atacó los avances relacionados con los temas de género bajo argumentos religiosos y moralistas, diciendo que la “la ideología de género” invitaba al libertinaje sexual de los y las niñas en Colombia, al apoyo de un homosexualismo enfermo y estar en contra de la familia tradicional (padre, madre e hijos/hijas)(Ramirez, 2016). Muchos de los medios colombianos publicaron una y otra vez los argumentos de la campaña por el NO de manera acrítica fomentando el desconocimiento profundo de la temática, es así que el 2 de octubre de 2016 la ciudadanía votó en su mayoría NO. Sin embargo, después de realizar varios cambios al acuerdo definitivo, el Acuerdo de Paz se firmó el 24 de noviembre del 2016.

A pesar de que había una fuerte oposición a discutir las demandas de las organizaciones de mujeres con relación a las violencias de género, como se acabó de exponer, en medio del Proceso de Paz el delito de abortos forzados, cuyas víctimas fueron ex combatientes de las FARC, fue tratado de manera masiva en la prensa escrita colombiana, y sin cuestionamientos con relación a su importancia, como lo confirma el amplio monitoreo de prensa que abarca del año 2000 al año 2023 y que evidenció que la gran mayoría de publicaciones se hicieron en el año 2016, el año en que se votó el plebiscito.

Lo anterior llevó, en el marco de esta investigación, a preguntarse el por qué los abortos forzados de las FARC adquirieron importancia para la prensa escrita en el contexto anteriormente indicado y cómo este boom mediático pudo influir en la construcción de un imaginario en contra del proceso de paz que se hizo evidente con los resultados negativos del Plebiscito por la Paz.

Para acercarse a responder la pregunta anteriormente planteada, fue necesario hacer una investigación documental que diera cuenta de lo que estaba ocurriendo en el contexto social y político colombiano en ese lapso de tiempo que responde al mayor

número de publicaciones, los resultados de esta investigación documental fueron sometidos a un análisis de contenido que buscó los discursos escogidos - seleccionados como relevantes, o no, para la prensa a la hora de tratar los abortos forzados y estas selecciones discursivas fueron analizadas críticamente en discusión con conceptos que se explicarán a detalle en el marco teórico.

Esta investigación concluye que para la prensa escrita colombiana el delito de aborto forzado solo tuvo relevancia en el contexto específico del Proceso de Paz, sin embargo, lo realmente importante de esa indagación es que los discursos seleccionados y omitidos en la muestra analizada permiten inferir que este boom mediático estuvo alimentado por elementos narrativos y discursivos que primaron las emociones ligados a la espectacularización de la violencia antes de la racionalidad y que dichos elementos llevaron a generar procesos de revictimización muy fuertes hacia las víctimas y sobrevivientes de abortos forzosos.

Muy a pesar de que el delito de abortos forzosos fue, y sigue siendo, muy importante, no se han encontrado investigaciones similares, que hagan análisis de prensa en este lapso de tiempo, a la presentada en este artículo de investigación.

Marco teórico

Ante la pregunta: ¿Qué hizo que el delito de abortos forzados cometido por las FARC se hiciera un tema de relevancia mediática en medio del proceso de paz?, se requiere conceptualizar el término discurso en dos dimensiones esenciales (que no son las únicas): abortos forzados como violencias basadas en género y violencias sexuales que responden a discursos de poder y discurso en los medios de comunicación.

Para entender al delito de aborto forzado como un discurso de poder pasamos, de manera muy sucinta a conceptualizar violencias reproductivas y sexuales.

Con relación a las violencias reproductivas, según el Centro de Derechos Reproductivos: “Las violencias reproductivas son toda vulneración a la capacidad de las personas para decidir si quieren o no tener hijos y en qué momento, así como al acceso a información y servicios de salud reproductiva para hacer efectivas esas decisiones” (Comisión de La Verdad, 2020). Como lo asegura la antropóloga feminista Rita Segato, las violencias contra las mujeres, en especial las violencias sexuales, tienen fines instrumentales pero también tiene expresivos, es decir discursivos, que se evidencian en la apropiación de los cuerpos, desde concepciones morales que buscan aleccionar a las mujeres, mantener el *statu quo* masculino y pertenecer a un grupo alimentando el mandato de masculinidad reinante (Segato, 2003). Es así que los abortos forzados representan discursos muy poderosos de poder en el que las mujeres son aleccionadas por medio del control de sus cuerpos con una violencia extrema.

El otro tipo de discurso que es importante conceptualizar, es el relacionado con los medios de comunicación, de manera puntual esta investigación entiende a las noticias, como una práctica social ideológica (van Dijk, 1990) que responde a intereses económicos, políticos y sociales en busca de posicionar en el común de las personas, por medio de discursos previamente pensados, ideologías dominantes que sean útiles para el mantenimiento del poder.

El análisis de dichos discursos es a su vez un concepto y una metodología, por lo cual ésta perspectiva se encuentra igualmente en el diseño metodológico. Desde las palabras del creador del Análisis Crítico del Discurso ACD, o como se denomina actualmente: Estudios del Discurso, el lingüista neerlandés Van Dijk:

El ACD es más bien una perspectiva, crítica, sobre la realización del saber: es, por así decirlo, un análisis del discurso efectuado "con una actitud". Se centra en los problemas sociales, y en especial en el papel del discurso en la producción y en la reproducción del abuso de poder o de la dominación (van Dijk, 2003, p. 144).

Van Dijk, comprende que las noticias, tienen una carga ideológica innegable y que la búsqueda de la objetividad en el quehacer periodístico no solo no es posible, si no que en muchos casos no es deseable, puesto que, si bien los medios hegemónicos se prestan al juego de fomentar las ideologías de los grupos poderosos, otros tipos de medios y profesionales del periodismo pueden, y deben, hacer contraposición a esa hegemonía.

El análisis de los discursos predominantes en tratamientos periodísticos puede hacerse desde varias vertientes teóricas, en este caso se ha decidido poner en discusión los conceptos anteriormente mencionados con la estrategia número 6, de las 10 estrategias de manipulación mediática planteadas por el lingüista y filósofo Noam Chomsky:

6. Utilizar el aspecto emocional mucho más que la reflexión: Hacer uso del aspecto emocional es una técnica clásica para causar un corto circuito en el análisis racional, y finalmente al sentido crítico de los individuos. Por otra parte, la utilización del registro emocional permite abrir la puerta de acceso al inconsciente para implantar o injertar ideas, deseos, miedos y temores (Chomsky, 2016, p. 7).

Si bien, es posible analizar las 10 estrategias de manipulación mediática desde el análisis de los discursos predominantes en la muestra relacionada con los abortos forzados, por cuestiones de espacio ligadas con las características de esta publicación se ha escogido solo una.

Metodología

El enfoque metodológico en el que se basó esta investigación es mixto, cuantitativo y cualitativo, y se divide en las siguientes estrategias metodológicas:

Primera estrategia Investigación documental: Caracterización del delito de aborto forzado como parte de delitos sexuales y por lo tanto como delito de lesa humanidad (como era tratado en el año 2016, año de análisis de la mayoría de la muestra) y cronología de los hechos más relevantes en el Proceso de Paz. Búsqueda de productos periodísticos que trataran los abortos forzados de las FARC desde el año 2000 al año 2023. El monitoreo de prensa se realizó a los diarios: El Tiempo y El Espectador y la Revista Semana. Una vez se identificó que existió un boom mediático en el año 2016 la muestra fue ampliada en los portales online Verdad Abierta, La Silla Vacía, Pulzo y Las Dos Orillas.

Segunda estrategia Análisis de contenido: Con base a la investigación documental, se pasó a hacer una identificación cuantitativa de la presencia en la muestra de palabras solas, palabras compuestas y frases: violencia sexual, violencia reproductiva, violencia de género, delito de lesa humanidad, delito no amnistiable, Proceso de Paz, continuum de violencia, desmovilización, revictimización, plebiscito por la paz, paz, cese al fuego, la dejación de armas definitiva y las hostilidades bilaterales, entre otras. Igualmente, teniendo en cuenta la cronología de los hechos más relevantes ocurridos en el marco del Proceso de Paz y las variables anteriormente expuestas, se hizo un cruce que evidenció intereses

discursivos seleccionados y obviados dentro del tratamiento periodístico. El análisis de contenido se realizó con RQDA, que hace parte del software de R utilizado para el análisis de datos cuantitativos en documentos de textos.

Tercera estrategia Análisis Crítico del Discurso (ACD): El ACD al adoptar una perspectiva crítica, no cuenta con una metodología única para su aplicación. No obstante, debido a su carácter multidisciplinario, permite que cada disciplina elija un enfoque metodológico basado en su experticia, en este caso se priorizó la comprensión de los contextos en los que se inscribe el boom mediático, lo que estaba ocurriendo con relación al Proceso de Paz y la relación con el entendimiento del aborto forzado como discurso de poder.

Resultados

El primer hallazgo, citado anteriormente y del cual parte el interés investigativo, es que según el número de publicaciones desde el año en que se inició la muestra (2000) hasta el año en que se cerró (2023), el tema del delito de aborto forzado en los medios analizados adquirió especial relevancia en el año 2016 cuando se hizo la campaña y se votó por el Plebiscito por la Paz en el marco de los diálogos de paz entre el Estado y las extintas FARC.



Gráfico de creación propia

Igualmente, como se evidencia en el gráfico anterior, las publicaciones que durante 12 años habían sido muy pocas (3) y empezaron a subir desde el inicio de los diálogos de paz, teniendo su clímax mediático en el 2016 (44) y posteriormente volviendo a bajar hasta casi desaparecer en el año 2023 con la excepción del año 2020 que tuvo 17 publicaciones como se explicará más adelante.

Muy a pesar de que durante años varias organizaciones sociales y estatales publicaron informes sobre la existencia del aborto forzado intrafilas, los medios de comunicación no reconocieron la importancia del delito, algunos de éstos informes fueron: “Aprenderás a no llorar. Niños combatientes en Colombia” de Human Right Watch - 2003, el informe testimonial publicado por Amnistía Internacional - 2004, el informe de DDHH de Colombia presentado por el Departamento de Seguridad de Estados Unidos - 2009, el informe del Centro Nacional de Memoria Histórica “Basta Ya! Memorias de guerra y dignidad” - 2013 y la investigación “El ejercicio de la interrupción voluntaria del embarazo en el marco del conflicto armado” de DeJusticia- en el 2015.

Para entender este boom mediático del año 2016, es necesario conectar el resultado del monitoreo de prensa con lo que estaba ocurriendo en el país con relación al proceso de paz. En diciembre del 2015 se evidencia que fue capturado Héctor Arboleda alias “El Enfermero” de las FARC acusado de practicar desde 1998 al 2004 centenar de abortos forzados a mujeres combatientes, este caso implicó un despliegue mediático relevante.

Por otra parte, los metadatos del análisis de contenido al que se sometió la muestra evidencian que en el 78% de la misma, a pesar de entender al delito como una violencia sexual, no explica que dentro de los acuerdos en el Proceso de Paz los abortos forzados no serían amnistiados. Se esperaría que, en el contexto de los diálogos de paz, la explicación de los alcances del mismo con relación al delito debería ser prioritaria, al no serlo se evidencia omisiones de carácter obvio en el quehacer periodístico que invitan a cuestionar el por qué esto ocurrió justamente en el año más crítico para el acuerdo y en el que se realizaría el Plebiscito por la Paz.

Aún es más evidente que en la mayoría de la muestra, el 80% de la misma, las mujeres víctimas de aborto forzado y sus testimonios se enmarcan en estos hechos específicos haciendo a un lado su dimensión de combatientes y/o posibles reinsertadas, es decir, no se relaciona el que al ser ex guerrilleras serían beneficiadas con la firma del proceso de paz logrando salir del círculo de violencia ejercido en sus cuerpos desde que entraron a la guerrilla o fueron reclutadas de manera ilegal.

Ligado a lo anterior, se encontraron en muy pocos casos de análisis profundos sobre el continuum de violencia presente en las vidas de las combatientes víctimas de aborto forzado, una de las variables buscadas en el análisis de contenido y posteriormente en la lectura crítica de cada uno de los textos, esto muy a pesar de que en el año 2013 la Fundación Ideas para la Paz (FIP) publicó la investigación “No Llores por Tanja” en la que se evidencia el

continuum de violencia ejercido en la vida de las mujeres combatientes dentro y fuera de las guerrillas.

No son pocas las jóvenes campesinas que han buscado refugio a la violencia de su entorno inmediato en los grupos armados. Entre las que respondieron la encuesta, una de cada cinco señala haber sufrido abuso sexual antes de la vinculación. Para las ciudadinas la cifra es menor pero sigue siendo alta, 13%. (Fundación ideas para la paz, 2013, p. 6).

El que no se contextualizara la situación de las mujeres víctimas de abortos forzados invisibiliza su dualidad como víctimas constantes de diferentes violencias de género y, a la vez, el que han sido responsables de diversos delitos dentro del conflicto armado.

Una vez el Proceso de Paz fue firmado, las publicaciones relacionadas con los abortos forzados de las FARC bajaron de manera dramática, evidenciando que no se hizo seguimiento detallado a la problemática ni a los casos. En el año 2020 se nota un incremento en las publicaciones (17) y se debe a que “El Enfermero de las FARC” fue condenado a 40 años de cárcel por la justicia colombiana. Es decir, el boom mediático ligado a la captura de “El Enfermero” en diciembre del 2015 y al contexto del proceso de paz en el 2016, tiene un nuevo resurgimiento, en menor dimensión, en el año 2020 con la condena del más conocido de los perpetradores.

Discusión

En el caso de los abortos forzados de las FARC se evidencia que los medios de comunicación que hacen parte de la muestra, desde que inició el boom mediático reconocen a estos hechos como violencias basadas en género, un tipo de violencia sexual y por lo

tanto un delito de lesa humanidad y por lo cual entienden que no era amnistiable en el marco del Proceso de Paz. Muy a pesar de lo anterior, que parecería representar un avance importante para el entendimiento del delito, en la muestra analizada se selecciona la sistematicidad del delito más no el que no fuera amnistiable, eligiendo así el discurso predominante. Entonces, priman las publicaciones en las que se repudia el delito, a las FARC y se pone en cuestión de manera implícita, y en ocasiones explícita, el Proceso de Paz.

Lo anterior puede inferir una posible manipulación mediática si se tiene en cuenta que medios y periodistas cuentan con las siguientes capacidades al tratar temas relacionados con las violencias de género:

- 1) Capacidad de agenda: Tienen la posibilidad de hablar sobre los casos o no hacerlo.
- 2) Capacidad sobre los enfoques: Los medios deciden el enfoque o marco de las noticias, de los medios depende la especialización de la información, la calidad de las fuentes o la inclusión de las noticias sobre violencia de género.
- 3) Capacidad sobre la conceptualización: Supone el reconocimiento de la heterogeneidad de manifestaciones y escenarios de las violencias por razón de género o, por el contrario, su reducción conceptual.
- 4) Capacidad de influencia sobre la terminología: La forma de nombrar las realidades influye en la conformación de interpretaciones, por lo que las herramientas lingüístico-conceptuales para referirse a las agresiones de género no carecen de

importancia en el discurso público. (Zurbano-Berenguer & Liberia Vayá, 2014, P. 123).

Con relación a la capacidad de agenda, se hace evidente que el tema solo fue relevante en un contexto determinado, como se ha explicado y argumentado anteriormente, muy a pesar de pudo, y debió, ser tratado con profundidad durante muchos años.

Llama especialmente la atención la capacidad conceptual y la capacidad de la terminología, esto relacionado con la omisión de la explicación profunda de lo que implicaba que las violencias sexuales fueran catalogadas como delitos de lesa humanidad y por lo tanto no amnistiabiles. Si a esto le sumamos el que se publicó el informe de la FIP, citado anteriormente, en donde se explica el continuum de violencia de género vivido por cientos de mujeres excombatientes, continuum que no es tratado periódicamente en gran parte de la muestra analizada, se puede inferir que la selección de discursos usados por los medios responde a un interés especial, puesto que contaban con la información, las fuentes y el conocimiento para tratar el tema con toda la profundidad necesaria.

Al contrario de la explicación profunda de las implicaciones del delito de lesa humanidad en el marco del conflicto armado, prima en la muestra analizada la espectacularización de la violencia. El Tiempo "Guerrilleras que morían en abortos eran usadas en clase de anatomía" (El Tiempo, 2015).

Extractos de los productos periodísticos como el anterior son frecuentes, poniendo el foco en la violencia ejercida y por lo tanto dirigiendo la atención de las audiencias a aspectos colaterales, incompatibles con los motivos reales de la agresión (Sánchez Rodríguez, 2008), motivos mucho más profundos que la violencia en sí y que se ligan a discursos de poder en contra el cuerpo de las mujeres.

Lo anterior evidencia, sumado a la omisión del delito como no amniable y la omisión del continuum de violencia, que hay un interés especial por utilizar el aspecto emocional: Hacer uso del aspecto emocional es una técnica clásica para causar un corto circuito en el análisis racional, y finalmente al sentido crítico de los individuos. Por otra parte, la utilización del registro emocional permite abrir la puerta de acceso al inconsciente para implantar o injertar ideas, deseos, miedos y temores. (Chomsky, 2016).

A lo anterior, se le debe sumar que en la muestra analizada el testimonio más recurrente es del victimario. Al ser el caso de "El enfermero de las FARC", el más mediático, se selecciona la voz e historia del victimario como primordial, logrando en la mayoría de los casos la invisibilización de las víctimas y generando a la vez procesos graves de revictimización.

Lo anterior resalta como una selección discursiva, en el que el victimario se presenta como un monstruo, un victimario que representa a todos los hombres de las FARC. Si entendemos que los monstruos son seres salidos de lo normal, son seres irracionales, sedientos de violencia y sangre, queda claro que con los monstruos no es posible pactar la paz. Es común que en los medios, a los victimarios que cometen delitos de índole sexual y violencia reproductiva, se los trate de manera directa o indirecta como monstruos, porque es una forma de descalificar con mayor énfasis su acciones, sin embargo, las altas cifras de violencias sexuales hacen entender que un victimario de este tipo no es un ser que escapa a la racionalidad, no en todos los casos, si no un hombre normal que usa este tipo de violencia como un discurso de dominación y poder. La selección hecha por los medios, consciente o inconsciente, potencializa la emocionalidad, aporta al odio e imposibilita una reflexión crítica del delito, el contexto en el que se discute y por supuesto la suerte de las mujeres combatientes frente a una posible desmovilización.

Ligado a lo anterior, se evidencia que, si bien hay un reconocimiento del delito del aborto forzado como un delito de género, su tratamiento se limita en enunciarlo y no tratar a los productos comunicativos con un enfoque de género en donde primen las historias de las mujeres, su poder de resiliencia y obviamente la necesidad que tenían de hacer parte del Proceso de Paz. Son muy pocos los testimonios de las víctimas que buscaban indagar sobre sus vidas y necesidades de reinserción más allá del horror que vivieron al ser víctimas de abortos forzados.

Conclusiones

Si bien, no es posible asegurar que el boom mediático sobre los abortos forzados de las FARC responda de manera directa a la campaña ejercida por los partidos políticos que estaban en contra del Proceso de Paz y que buscaban que ganara el NO en el plebiscito del 2016, sí es posible identificar un patrón importante que relaciona el mayor número de publicaciones con el contexto ligado al plebiscito por la paz y que, una vez el plebiscito pasó, las publicaciones acabaron casi por completo. Como se mostró en la sección de hallazgos, en el año 2020 “El enfermero” fue condenado a 40 años de cárcel y el cubrimiento mediático, aunque aumentó con relación a años anteriores, de ninguna manera fue igual al del 2016, evidenciando que en el contexto del Proceso de Paz los abortos forzados fueron más relevante. Esto sumado a las omisiones y selecciones, anteriormente explicadas, a la espectacularización de la violencia y el uso de elementos emocionales contra los analíticos, lleva a inferir que muy posiblemente los abortos forzados se hicieron más relevantes en un contexto específico ligado al Proceso de Paz y en busca de interferir en los resultados del plebiscito a favor del NO.

Lo anterior, que parecería ser la conclusión más relevante, no lo es. Lo que se puede deducir de los análisis expuestos a lo largo de este artículo es que los casos de las mujeres víctimas de abortos

forzados no han sido mostrados en toda su dimensión, se han obviado elementos indispensables para su entendimiento y se han dejado a las mujeres en el plano de víctimas, invisibilizando sus historias de vida, sus propuestas sociales y políticas y sus necesidades de paz. Todo lo anterior ha generado procesos de revictimización que muy seguramente ha aportado a la vulneración de sus derechos como mujeres desmovilizadas.

Es tarea del periodismo el aportar a la construcción de la memoria histórica en donde primen las voces de las víctimas y sobrevivientes antes de las perpetradores, cosa que no ha pasado en el caso de los abortos forzados. Igualmente es tarea del periodismo aportar a la reparación social de estas mujeres, evidenciando el delito y sus elementos discursivos con relación al uso de los cuerpos como formas de poder, evidenciando sus historias de vida, haciendo hincapié que también son vidas que merecen ser lloradas y que si bien pertenecieron a un grupo alzado en armas, en muchos casos, fueron víctimas de un sistema que las llevó a ser parte de la lógica de la guerra en donde fueron revictimizadas una y otra vez y que ahora necesitan del apoyo de toda una sociedad para salir adelante.

Referencias

Chomsky, N. (2016). Diez estrategias de manipulación mediática. *Archipiélago. Revista cultural de nuestra América*, 19(73).

Comisión de La Verdad. (2020, diciembre 15). *La violencia reproductiva en el conflicto armado: Una verdad pendiente*. <https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/violencia-reproductiva-en-el-conflicto-armado-una-verdad-pendiente>

Echeverría Burbano, M. P. (2022). *El tratamiento periodístico de la violencia sexual en contra de las mujeres en el marco del conflicto armado colombiano. Análisis de casos según el tipo de violencia*,

víctimas, victimarios y contextos [doctoralThesis]. <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/35862>

El Tiempo. (2015, diciembre 13). *Guerrilleras que morían en abortos eran usadas en clase de anatomía*.

Fundación ideas para la paz. (2013, marzo). *No llores por Tanja*.

Ramirez, M. F. (2016, agosto). *(Alerta) Ideología de género en los acuerdos con las farc* [archivo de Video]. YouTube.

Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Universidad Nacional de Quilmes.

van Dijk, T. A. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: Un alegato a favor de la diversidad. En R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-177). Gedisa.

Zurbano-Berenguer, B., & Liberia Vayá, I. (2014). Revisión teórico-conceptual de la violencia de género y de su representación en el discurso mediático. Una propuesta de resignificación. *Zer*, 19(36), 121-143.

EDUCACIÓN DIGITAL Y MEDIÁTICA, FORMACIÓN DE PROFESORES Y DESINFORMACIÓN

Aline dos Anjos Guimarães Samim
Danilo de Melo Souza
Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior

Introducción

Los sistemas educativos en Brasil buscan adaptarse a las transformaciones tecnológicas del mundo digital, a sus innegables beneficios, así como a los retos actuales de la desinformación, las noticias falsas y la alfabetización digital desde una perspectiva de formación integral y ciudadana. La inclusión de las tecnologías digitales de la información y la comunicación (TDIC) en el entorno escolar de forma responsable y estratégica es un problema que exige respuestas integradas e interdependientes en términos de políticas públicas.

La política de educación, tal y como se establece en el artículo 205 de la Constitución de la República, tiene como objetivo principal «(...) *el pleno desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su cualificación para el trabajo*» (BRASIL,

1988). La formación plena y ciudadana es el pilar de todo sistema curricular de la educación nacional, con sus diferentes concepciones del conocimiento y la educación, constituyéndose como un espacio de disputa y poder, con repercusiones en la formación de los sujetos.

A nivel federal, el Consejo Nacional de Educación (CNE) es uno de los espacios de reflexión y debate sobre las realidades locales, la diversidad sociocultural y las formas de desigualdad social y educativa en Brasil. Entre sus funciones normativas y deliberativas, de conformidad con la Ley n.º 9.131/95 (BRASIL, 1995), se encuentra la de deliberar sobre las directrices curriculares nacionales.

En esta perspectiva, el CNE ha emitido dictámenes y resoluciones para orientar a los sistemas educativos sobre el uso de las tecnologías digitales de la información y la comunicación en el entorno escolar, así como sobre la protección de los estudiantes en el entorno en línea. También en 2017, el Consejo Nacional de Educación aprobó la Resolución CNE/CP n.º 2, de 22/12/17, que establece y orienta la implantación de la Base Curricular Nacional Común (BNCC) de forma obligatoria a lo largo de las etapas y modalidades de la Educación Básica.

La BNCC define los aprendizajes esenciales, las habilidades y las competencias para todos los estudiantes brasileños con el objetivo de garantizar una formación básica común y de calidad. La BNCC presenta 10 competencias generales que abarcan diversos aspectos para la promoción de la educación integral de los estudiantes.

En términos de educación digital y tecnológica, la competencia general de *la Cultura Digital*²⁰ se refiere a la

²⁰ Competencia general n.º 5: Comprender, utilizar y crear tecnologías digitales de información y comunicación de forma crítica, significativa, reflexiva y ética en las diversas prácticas sociales (incluidas las escolares) para comunicarse, acceder y difundir información, producir conocimientos, resolver problemas y ejercer protagonismo y autoría en la vida personal y colectiva. (BRASIL. 2018.)

comprensión y el uso de las tecnologías, lo que implica comprender su funcionamiento, sus impactos y su uso responsable y seguro; el acceso y la difusión de información de manera crítica, ética y con la verificación de las fuentes y su veracidad.

En esta misma competencia, la BNCC presenta la dimensión de la resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento computacional, que busca ampliar la capacidad del estudiante para descomponer problemas complejos y encontrar soluciones lógicas y sistemáticas con o sin el uso de computadoras; y también el ejercicio del protagonismo y la autoría, para que el estudiante sea estimulado a ser un creador, produciendo contenidos y participando activamente en la sociedad digital, superando la mera condición de usuario y consumidor de tecnología.

Con el mismo objetivo de formación plena y ciudadana expresado en la Constitución de 1988, se pueden enumerar otras cuatro competencias generales de la Base Nacional que se articulan con la Cultura Digital, a saber: el *Pensamiento Científico, Crítico y Creativo*; la *Comunicación*; la *Argumentación* y la *Responsabilidad y Ciudadanía*.

Según Souza y Porto Jr (2024)

«Estas y otras competencias no agotan la complejidad de la vida humana, pero permiten al sujeto situarse activamente en su comunidad, en el seno familiar y en la interacción con los problemas de la contemporaneidad en el mundo social y laboral. Entre los grandes retos del presente se encuentra precisamente la producción y circulación a gran escala de desinformación y noticias falsas sobre contenidos de la vida política, económica y social» (p. 100).

En este contexto, el ejercicio de la ciudadanía presupone la capacidad de cada estudiante para actuar críticamente en el medio social a partir de una formación digital y mediática que fortalezca la ciudadanía digital y la alfabetización digital e informacional.

Metodología

El presente artículo tiene como objetivo analizar de forma integrada las recientes iniciativas en materia de legislación sobre educación digital, educación mediática y lucha contra la desinformación. Además de destacar las normas vigentes, se busca establecer la interdependencia entre ellas, identificando cómo una política de Estado se traduce en directrices prácticas para el entorno escolar.

Al examinar los marcos legales, las directrices operativas y los debates en torno a la cuestión, se pretende destacar los retos prácticos y las posibles lagunas en términos de la implementación de un enfoque curricular capaz de promover la alfabetización digital de los estudiantes.

El estudio bibliográfico buscó identificar los retos de la educación contemporánea en lo que respecta a la inserción de las comunidades de aprendizaje en el entorno masivo de las nuevas tecnologías digitales de comunicación e información, que se presentan como un conjunto de herramientas, recursos y tecnologías que procesan, almacenan y transmiten información, con facilidad de acceso comunicacional y al conocimiento disponible en formato digital.

La inserción de las tecnologías digitales de forma cada vez más intensa y presente en la vida cotidiana familiar y social plantea motivos de preocupación y cuidado en lo que respecta a la formación de la conciencia colectiva. El fenómeno de la desinformación y las noticias falsas ha canalizado parte de la

atención de las personas hacia la construcción de ideologías extremistas y la instrumentalización política de las redes sociales.

Desde esta perspectiva, se pretende comprender el ordenamiento jurídico, las directrices curriculares y la formación de los docentes como posibles elementos para el fortalecimiento institucional de la escuela pública y la formación crítica y ciudadana de las nuevas generaciones digitales. El estudio también buscó ampliar las reflexiones sobre la enseñanza y la desinformación a partir del libro «Ensino, Comunicação e Desinformação» (Enseñanza, comunicación y desinformación), el segundo de una serie didáctica producida en el marco de la disciplina de posgrado «Enseñanza y desinformación», impartida por el Dr. Gilson Porto, de la Universidad Federal de Tocantins, miembro del Programa de Doctorado «Ciencias, Tecnologías e Inclusión» de la Universidad Federal Fluminense.

Legislación educativa y la cuestión de las tecnologías digitales de la información y la comunicación

El Plan Nacional de Educación (PNE, Ley n.º 13.005/2014), aún en vigor²¹, con sus 20 objetivos y 254 directrices estratégicas, planteó retos y abrió espacio para la inclusión de las tecnologías en el proceso educativo. La Base Curricular Común Nacional (Ley n.º 13.415/2017) fue el marco normativo más relevante del período, ya que abordó la cuestión de las tecnologías a partir del concepto de *Cultura Digital*, que abarca los valores y comportamientos de la interacción humana con las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC), modificando las formas de comunicación, aprendizaje y trabajo; en una transformación sin precedentes de las relaciones sociales y culturales a escala planetaria.

²¹ De conformidad con la Ley 14.934, de 2024, aprobada por el Congreso Nacional, que prorrogó la vigencia del Plan Nacional de Educación (PNE) de 2014 hasta el 31 de diciembre de 2025.

A raíz de las transformaciones tecnológicas de la última década, se observó la amplificación de cuestiones importantes con las diversas formas de violencia material y simbólica²² en la educación en la vida social y escolar. En 2019, la Ley n.º 13.840 modificó la Ley de Directrices y Bases Fundamentales de la Educación (LDB, Ley n.º 9394/96) para incluir la lucha contra el acoso escolar y el ciberacoso en los planes de estudio escolares.

Otra modificación de la LDB se produjo con la Ley n.º 14.164/2021, que incluyó contenidos sobre la prevención de la violencia contra la mujer en los planes de estudios de la educación básica e instituyó la Semana Escolar de Lucha contra la Violencia contra la Mujer. Se trata de un tema de gran relevancia en la educación digital, para combatir y prevenir el uso de Internet y las redes sociales en términos de violencia y acoso contra las mujeres.

En el ámbito del debate sobre el problema de la desinformación de las noticias falsas, se está tramitando en la Cámara de Diputados el proyecto de ley PL n.º 2630/2020 (PL de las noticias falsas), cuyo texto, ya aprobado en el Senado Federal, vio interrumpida la votación por los impasses y las negociaciones entre puntos controvertidos, como la cuestión de la responsabilidad de las plataformas; la inmunidad parlamentaria en las redes sociales y la previsión de una entidad para la regulación de Internet. La discusión central gira en torno a la cuestión de la libertad de expresión y la necesidad de combatir la desinformación.

El Consejo Nacional de Educación, a través del Dictamen CNE/CEB n.º 2/2022 y la Resolución CNE/CEB n.º 1/2022, incluyó la enseñanza de la informática en la educación básica,

²² La violencia simbólica tiene como función política la imposición y/o legitimación de la dominación de una clase sobre otra, «domesticando a los dominados», de forma invisible, no física; operada mediante símbolos, palabras y discursos, imponiendo normas, valores y visiones del mundo de los grupos dominantes sobre los dominados y legitimando las desigualdades. (BOURDIEU, 1989).

complementando el BNCC y detallando las competencias y habilidades que deben desarrollarse en la educación básica, equilibrando la necesidad de la alfabetización digital y el desarrollo de otras habilidades con el enfoque de temas de programación, alfabetización digital, pensamiento computacional y uso ético de la tecnología.

La urgencia y actualidad del tema permitió la creación de la Política Nacional de Educación Digital (PNED, Ley n.º 14.533/2023), la legislación más amplia y específica sobre el tema hasta la fecha. La PNED tiene como objetivo promover la inclusión digital, la cultura y la ciudadanía, además de impulsar la innovación tecnológica y el desarrollo científico en el país. La política se divide en ejes como la educación digital escolar, la capacitación profesional y la inclusión digital para la ciudadanía.

En lo que respecta a la inclusión digital de la sociedad, la PNED prevé el acceso a la tecnología y a Internet para toda la sociedad con programas de sensibilización y formación en competencias digitales, mediáticas e informativas. La nueva legislación establece que la alfabetización digital e informativa, la enseñanza de la informática, la programación y la robótica se aborden desde los primeros años de la enseñanza primaria.

Otros dos puntos fundamentales de la PNED son la capacitación y la especialización digital de los profesionales de la educación, ya que son los principales responsables de la implementación de las directrices curriculares. Por último, la legislación fomenta la innovación en tecnologías de la información y la comunicación y su aplicación en la educación.

Como complemento a la PNED, el Gobierno federal instituyó el Programa Escuela Conectada mediante el Decreto n.º 11.713/2023, cuyo objetivo es ampliar el acceso a Internet de alta calidad en las escuelas públicas de educación básica, a fin de garantizar la conectividad para uso pedagógico. El decreto es una

medida táctica que puede garantizar la infraestructura necesaria para el desarrollo de la educación digital.

Al observar la legislación de la última década, es posible verificar una clara evolución en el tratamiento de este importante tema para la educación brasileña. Lo que antes se trataba de forma indirecta, como en el PNE, comienza a abordarse de manera específica, como en el BNCC y, más recientemente, en el PNED. La realidad es que la tecnología y la educación digital están cada vez más presentes en las políticas públicas y en los planes de estudio escolares, con la mejora jurídica sobre la cuestión.

La iniciativa más reciente sobre el tema se materializa con la Ley n.º 15.100, de 13 de enero de 2025, que dispone sobre el uso, por parte de los estudiantes, de dispositivos electrónicos portátiles personales en los establecimientos públicos y privados de enseñanza básica. Como complemento a la disposición legal, se aprobó la Resolución CNE/CEB n.º 2/2025, de 24 de marzo de 2025, que estableció las Directrices Operativas Nacionales sobre el uso de dispositivos digitales en los espacios escolares y la integración curricular de la educación digital y mediática.

Los instrumentos legales buscan proteger la salud mental, física y psíquica de los niños y adolescentes, abordando de manera equilibrada la cuestión del uso de aparatos y dispositivos, evitando la prohibición total, diferenciando y regulando el uso con fines pedagógicos, bajo la mediación de profesionales de la educación. La resolución trata sobre el acceso gradual a las tecnologías, de acuerdo con la etapa de enseñanza, teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes.

El esfuerzo legislativo, aunque fundamental para el establecimiento de una política estructurada sobre la educación digital, no garantiza su plena aplicación. Las regulaciones complementarias traducen la política en directrices operativas para las escuelas, que a su vez presentan profundos retos estructurales, como la precariedad de la infraestructura tecnológica, las

desigualdades socioeconómicas y la cuestión de la formación de los profesionales de la educación.

Educación y desinformación

La puesta en práctica de una política centrada en la educación y las tecnologías digitales de la información y la comunicación requiere un enfoque interdependiente para superar las barreras e , materiales y de formación del personal docente. En este estudio se añade la cuestión de la desinformación y las noticias falsas.

La lucha contra la desinformación en el entorno digital se centra en la alfabetización mediática, que se traduce en la capacidad de los estudiantes y profesores para analizar críticamente la información, identificar fuentes fiables y comprender el funcionamiento de los algoritmos de las redes sociales. Se trata, por tanto, de comprender y utilizar las tecnologías de forma ética y segura y contribuir a la formación del ciudadano.

La desinformación es un fenómeno observado históricamente en diversos momentos y contextos, que se ha potenciado en términos comunicativos con la ampliación del acceso de las poblaciones a la red de conexiones globales, en la que la producción y difusión de contenidos e información se produce de forma abierta y, a menudo, sin controles ni evidencias, lo que abre espacio para la difusión de desinformación.

Reflexionando sobre el término «desinformación», Silva et al. (2024) aclaran:

«El idioma inglés tiene dos palabras para marcar la diferencia entre la acción de transmitir información errónea y la intención de propagar noticias falsas, a saber: *misinformation*, que sería la transmisión de información incierta, abierta a varias

interpretaciones, y *disinformation*, que puede entenderse como una forma intencionada de transmitir información con la intención de engañar, siendo el segundo término más sofisticado que el primero (Pinheiro; Brito, 2014). Sin embargo, con la traducción al portugués, ambos términos pasaron a tener como única correspondencia el término *desinformação*. Esta asimetría en la traducción dificulta la comprensión de lo que sería exactamente una información errónea y una información con la intención de engañar. Sin embargo, en todos los casos, ya se trate de noticias con información errónea o de aquellas intencionadamente falsas, ambas pueden suponer algún tipo de riesgo para sus consumidores» (p. 18).

El ecosistema de desinformación promueve contenidos que niegan la ciencia, cultivan la violencia simbólica comunicativa y apologizan los regímenes totalitarios. Producidas y difundidas a gran escala, las noticias falsas llevan a las personas con bajo nivel de alfabetización y a los analfabetos funcionales a aceptar pasivamente la información falsa, lo que contribuye a reforzar los prejuicios, el pánico moral y otras desconexiones con la realidad de los hechos.

Souza y Pôrto Jr. (2024) afirman que:

La ciencia de la información se ha centrado en el concepto de «desinformación» y sus diversos significados e interpretaciones que, según la literatura, pueden presentarse como ruido o ausencia de información, como instrumento de alienación colectiva y

dominación, y como medio de engaño o fraude ideado para alguien (BRITO y PINHEIRO, 2014). El concepto de desinformación trasciende la dimensión semántica del término y establece amplias relaciones con el contexto social, e e y político, con implicaciones en la forma en que el individuo accede y procesa la información disponible en los diversos medios de comunicación, plataformas e interacciones sociales. (p. 103)

La desinformación encuentra terreno fértil entre las poblaciones vulnerables por la desigualdad social y la desigualdad educativa. En este contexto, los retos del país en relación con la escolarización de la población son motivo de preocupación. Aunque Brasil ha promovido un avance considerable en términos de expansión de las oportunidades educativas:

«Al igual que la tasa de analfabetismo, el nivel de instrucción alcanzado por la población adulta de un país es un legado de la inversión en educación realizada en décadas pasadas. Según los datos del módulo ampliado de Educación de la PNAD Continua 2023, el porcentaje de personas de 25 años o más que no habían completado la educación básica obligatoria, derecho constitucional garantizado por el Estado brasileño a todos los ciudadanos, era del 45,6 %, de los cuales el 33,1 % no había completado la enseñanza primaria y el 12,5 % no había completado la enseñanza

secundaria. Solo el 19,7 % de las personas de este grupo de edad habían completado la educación superior y el 34,7 % habían completado la educación secundaria. (...) La proporción en Brasil del 40,1 % de personas de entre 25 y 64 años que no habían completado la educación básica obligatoria en 2023, es decir, la enseñanza secundaria, era más del doble de la proporción para el mismo grupo de edad en la media de los países de la OCDE en 2022 (19,8 %³⁹), según se desprende del informe *Education at a Glance 2023: OECD Indicator (2023)*. Este resultado sitúa a Brasil con un porcentaje de personas sin educación secundaria superior al de países latinoamericanos como Colombia (37,9 %), Argentina (33,5 %) y Chile (28,0 %) (gráfico 15). Limitando la comparación al grupo de edad más joven, de 25 a 34 años, que no había completado la educación secundaria, el país seguía teniendo en 2023 un porcentaje dos veces superior al promedio de los países miembros de la OCDE en 2022, es decir, un 26,8 % para Brasil, en comparación con el 13,8 % de la media de la OCDE. (IBGE, 2024. p. 83)

Los indicadores educativos revelan debilidades en términos de superación del analfabetismo absoluto y funcional, en un contexto de *cibercultura e inteligencia colectiva* (LÉVY, 2009) en el que las tecnologías digitales crean nuevos espacios de sociabilidad colaborativa y de *convergencia de medios* (JENKINS, 2009), de coexistencia entre las diversas tecnologías, lo que exige a los

individuos nuevos tipos de alfabetización y flexibilidad para manejar múltiples plataformas.

Se trata, por lo tanto, de la necesidad de desarrollar una alfabetización digital crítica, centrada en la capacitación de los individuos para analizar y evaluar la información transmitida digitalmente; como consecuencia, el compromiso responsable y crítico en el ecosistema de la desinformación.

Los medios digitales se caracterizan por la interconexión entre los usuarios que producen y reproducen contenidos de forma participativa, a menudo de manera indiscriminada y basándose en datos y pruebas falsos. Cada vez más potenciados por la Inteligencia Artificial²³ – IA. También Castells (1999), al discutir sobre una sociedad planetaria que se organiza en red, destaca la reconfiguración de las relaciones socioculturales, políticas y económicas, estableciendo una nueva forma de organización social basada en redes.

Esta nueva forma de sociabilidad en red se ve fuertemente afectada por la desinformación en un mundo hiperconectado en el que los contenidos circulan a una velocidad vertiginosa. Combatir este fenómeno no es una tarea sencilla, el esfuerzo centrado en medidas paliativas, como la verificación de datos o la regulación de plataformas, debe ir acompañado de la solución más eficaz y duradera que se da mediante la formación integral y ciudadana, tal y como se anuncia en la Constitución republicana. Una educación que prepare al individuo con las herramientas capaces de hacer frente al proceso de alienación y masificación de la cultura.

Una educación integral capaz de estructurar el pensamiento crítico mediante la capacidad de cuestionar y analizar la información que se recibe, enseñando a los estudiantes a identificar la fuente, la intención y los posibles sesgos de una noticia o publicación. En lugar

²³ La inteligencia artificial desarrolla sistemas y algoritmos capaces de simular la inteligencia humana, lo que permite realizar tareas a partir del reconocimiento de patrones y datos estadísticos.

de aceptar todo como verdad, pueden aprender a buscar pruebas y sacar sus propias conclusiones.

Para ello, el estudiante debe comprender el funcionamiento de los sistemas de medios de comunicación, la acción de los algoritmos que moldean la experiencia en línea y aprender a utilizar las herramientas digitales de forma consciente y segura. Una educación integral desarrolla la inteligencia emocional y social, contribuyendo a la comprensión de cómo la desinformación opera mediante la estrategia del miedo y la ira, enseñando el reconocimiento y la gestión de los sentimientos, la empatía y las culturas basadas en el odio y la negación.

Gusmão y Javorski (2024) presentan sus consideraciones sobre la educación mediática, destacando la importancia de una pedagogía centrada en el desarrollo de nuevas habilidades y competencias en un contexto en el que:

«(...) la constante evolución de la tecnología y el acceso a dispositivos portátiles, que permiten un acceso infinito a contenidos digitales, ha hecho que sea fundamental saber cómo manejar los medios de comunicación en línea. Como señala Aguaded (2015), es necesario desarrollar habilidades para convivir en este escenario, que tiene sus ventajas y sus superfluidades. Para el autor, es imprescindible elaborar formas de protección para hacer frente o, al menos, debilitar los efectos de la desinformación en estos medios. En este sentido, la educación mediática encaja como una forma de ayudar a las personas a consumir contenidos mediáticos de manera reflexiva. En 2018, el Instituto Reuters realizó

una investigación sobre los medios digitales y acuñó el término «alfabetización mediática y informativa» para clasificar a quienes tienen determinadas habilidades para analizar de forma crítica la información que consumen en los medios. Según el informe, las personas con mayor competencia para manejar contenidos mediáticos suelen preferir consumir noticias de periódicos más conocidos, son más cuidadosas al hacer clic en enlaces y verifican la credibilidad de la información. Por otro lado, las personas que no han desarrollado bien esta competencia consumen productos mediáticos basándose en «me gusta», comentarios y comparticiones sin analizar si son fiables o no» (p. 221).

Ganar la batalla contra la desinformación requiere, como ya se ha mencionado anteriormente, un esfuerzo continuo de políticas públicas capaces de integrar diversas acciones, instrumentos y aportaciones, no solo para enseñar a distinguir entre lo falso y lo verdadero, sino para formar ciudadanos autónomos, capaces de afrontar los retos de las nuevas formas de sociabilidad digital con discernimiento y sabiduría, en el ámbito escolar y con la mediación de los profesionales de la educación.

La formación del profesorado para la educación digital

La Resolución CNE/CP N° 04/2024, aprobada el 29 de mayo de 2024, establece las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial en Nivel Superior de Profesionales del Magisterio. Aunque la resolución aborda la formación de los profesores en general, su relación con la educación digital es fundamental, ya que

es esta formación la que garantizará que los profesores estén capacitados para aplicar las directrices de la PNED y de la Resolución CNE/CEB n.º 2/2025.

La Resolución CNE/CP N.º 04/2024 supuso un avance, pero hace hincapié en el modelo de competencias. Esta idea pragmática de la formación del educador, con un fuerte llamamiento al utilitarismo al proponer el mero entrenamiento de habilidades, no concuerda con la perspectiva de una formación realmente comprometida con la reflexión crítica, la autonomía y la conciencia social del educador, tal y como la defiende Freire (1996).

Actualmente, la cultura digital se está expandiendo y trayendo cada vez más nuevos retos y enfrentamientos. Para Botelho et al. (2024), es necesario reflexionar sobre nuevas formas de producir conocimientos e ideas sobre cómo enseñar y cómo aprender en la era digital. De este modo, en medio de tanta desinformación y noticias falsas, es importante que los profesionales de la enseñanza estén preparados para nuevos retos y busquen formas de afrontarlos con el fin de comprometerse con el conocimiento y su validez.

Las autoras describen la cultura digital como *«(...) un conjunto de prácticas, comportamientos, valores y conocimientos que surgen del uso generalizado de las tecnologías digitales»*. Este concepto se aplica también a la forma en que las tecnologías digitales, como *«Internet, los dispositivos móviles, las redes sociales y otras herramientas digitales»*, influyen en los distintos sectores de la sociedad, como el trabajo, la educación, etc. (Botelho, 2024, p. 124). Destacan el reto que supone la formación de los profesores para la cultura digital al afirmar, junto con otros autores, que:

Muchos educadores siguen teniendo dificultades para seguir el ritmo acelerado de las innovaciones tecnológicas y, a menudo, no reciben la formación adecuada para

utilizar las herramientas digitales de manera eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje (CERNY; ALMEIDA; RAMOS, 2014, apud BOTELHO et al., 2024, p. 130).

En este sentido, al tratarse de herramientas digitales, el desarrollo de habilidades tiene sentido cuando se asocia al contexto de la práctica, donde el profesor se apropia de estas herramientas y está en condiciones de proponer nuevas formas de enseñanza y aprendizaje en el aula. Sin embargo, lo que no tiene mucho sentido es que la escuela reciba estas herramientas tecnológicas, por ejemplo, y el profesional no posea los conocimientos adecuados para esta acción, es decir, la introducción de los dispositivos tecnológicos debería ir acompañada de la formación pertinente. Se cambia la cultura escolar de fuera hacia dentro, pero en su interior, en la mayoría de los casos, no hay sujetos que puedan modificar su práctica a partir de esta nueva idea.

Hace dos décadas, Pierre Lévy ya alertaba sobre la urgencia de reformular las prácticas pedagógicas en el contexto del cambio de la sociedad con la cultura digital, al constatar que «(...) *Por primera vez en la historia de la humanidad, la mayoría de las competencias adquiridas por una persona al inicio de su trayectoria profesional estarán obsoletas al final de su carrera (...)*» (LÉVY, 1999, p. 269). Hemos comprobado que, desde entonces, poco ha cambiado. Los testimonios de los profesores plantean dudas sobre las formaciones realmente comprometidas con el desarrollo de competencias tecnológicas, en términos de formación continua *in situ*, que es lo ideal cuando se trata de la formación de los profesionales de la educación, ya que tiene en cuenta el contexto real de la escuela como espacio, materiales, infraestructura, entre otros.

Las investigaciones actuales reafirman la idea de que la formación del profesor debe pasar por una reformulación de las prácticas pedagógicas basada en el uso de tecnologías digitales. Sin

embargo, estas prácticas deben contextualizarse desde una perspectiva crítica y creativa, en la que el aprendizaje resulte más significativo para el estudiante gracias al uso de recursos digitales. (MODELSKI; AZEREDO; GIRAFA, 2018).

Los autores Modelski, Azeredo y Giraffa (2018), al destacar la importancia de «calificar la práctica» en el contexto de la cultura digital, a través de la «articulación entre teoría y práctica» para que esta sea capaz de ayudar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, terminan anunciando un papel importante en la formación del profesor, que es la reflexión sobre su propia formación, una reflexión sobre su propia realidad. Esta acción significa adoptar una postura investigativa.

Gatti (2010, apud Pesce; André, 2012, p. 40), Becker y Marques (2007, p. 8) destacaron la importancia del cambio en la formación de los profesores. En primer lugar, es necesario que se produzca un cambio revolucionario en los planes de estudios de formación para que no se basen en la mera transmisión de conocimientos (PESCE; ANDRÉ, 2012) y que la postura de investigador forme parte de una nueva idea sobre el papel del profesor (BECKER; MARQUES, 2007). En segundo lugar, esta formación favorece un perfil docente investigador y reflexivo, capacitado para desarrollar nuevas competencias en sí mismo y en su práctica. (SAMIM; PORTO JR, 2025, p. 18).

El análisis de la Resolución CNE/CP n° 04/2024 demostró que, a pesar de algunos avances, se hizo hincapié en los modelos más pragmáticos de formación de competencias, lo que limita la capacidad del profesional de la enseñanza para llevar a cabo una práctica realmente crítica, creativa y comprometida con lo social.

En la actualidad, la llegada de la cultura digital y sus avances hacia los diferentes sectores de la sociedad ha planteado nuevos retos para la formación de los docentes, como aprender a manejar bien las tecnologías digitales para que se produzcan cambios en el

proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes ante tanta información y desinformación.

Articular la teoría y la práctica dentro de un contexto escolar puede cualificar la experiencia docente y transformar el uso de los recursos digitales en aprendizajes contextualizados y significativos. Así, la formación debe tener como perspectiva un perfil profesional investigativo y reflexivo, cuyo acto de investigación sea fundamental para el desarrollo de prácticas pedagógicas reflexivas, creativas y conscientes con respecto a la responsabilidad de la producción de conocimiento.

Se concluye que la formación de los profesores para la educación digital debe traspasar los límites técnicos, reuniendo competencias tecnológicas, informativas y críticas. De este modo, las nuevas formas de hacer frente a la desinformación pueden generar un proceso de enseñanza y aprendizaje cada vez más contextualizado y comprometido con el conocimiento y la educación para una sociedad tan diversa y cada vez más informatizada.

Consideraciones finales

Entre los retos más importantes de la educación de los niños y jóvenes en la actualidad se encuentra la cuestión de la formación integral y, más concretamente, según este estudio, la educación mediática. Teniendo en cuenta que las transformaciones tecnológicas han permitido la organización de nuevas formas de sociabilidad en redes, se debaten los impactos y retos para las nuevas generaciones.

Las cuestiones planteadas a lo largo de este artículo apuntan al fenómeno de la desinformación, considerado uno de los problemas más graves y urgentes de nuestro tiempo. La propagación de noticias falsas se ha convertido en un fenómeno a escala industrial, capaz de presentar riesgos para el desarrollo integral de la persona humana.

En el caso brasileño, se ha observado una preocupación continua por parte de los legisladores en el ámbito educativo a partir del Plan Nacional de Educación (PNE) y la Base Curricular Nacional Común (BNCC), con ramificaciones en diversos dispositivos legales hasta la homologación de la Política Nacional de Educación Digital (PNED).

Es evidente que, entre los retos de una política de este alcance, además de las cuestiones de orden material, explicadas por la deficiente infraestructura tecnológica y las dimensiones continentales del país, la cuestión de la formación de los profesionales de la educación es el tema de mayor relevancia.

La formación tradicional de los profesionales de la educación en Brasil ya presenta lagunas que deben resolverse, ya que no se trata solo de formar buenos profesores capaces de realizar la mediación pedagógica formal, sino de dialogar con una nueva era en la que la transición entre las generaciones analógicas y digitales presenta varios obstáculos, entre ellos, el uso alienado y alienante de las TIC.

A esto se suma el lento proceso de ampliación de las oportunidades educativas, lo que deja al país en desventaja en términos de superación del analfabetismo total y funcional. Parece oportuno concentrar los esfuerzos en la formación del profesorado con la debida profundización en tiempos de gran incertidumbre y circulación industrial de desinformación.

También se observa la necesidad de ampliar el diálogo con los actores del proceso, los profesores y los formadores de profesores para superar las críticas sobre la superficialidad y el enfoque utilitario de las políticas de formación. Esto puede comprometer seriamente la capacidad de los educadores para aplicar las demás políticas de educación digital.

Entre las vulnerabilidades del sistema se encuentra la necesidad de articulación entre las directrices curriculares y la formación de profesores, que debería ser el eslabón que garantice la

calidad. Si la formación docente se considera superficial o inadecuada, la aplicación efectiva de todas las demás políticas educativas contra la desinformación puede verse seriamente comprometida.

Desde esta perspectiva, la desinformación se aprovecha de este estado de alienación que impide pensar de forma integrada y contextualizada. Se manifiesta en la dificultad para interpretar textos, para establecer relaciones lógicas, para discernir entre lo principal y lo secundario. La persona funcionalmente analfabeta es capaz de descodificar palabras, pero no comprende el significado más profundo o los matices de un mensaje.

La insuficiente alfabetización mediática es presa fácil de la desinformación, que no necesita ser sofisticada para ser eficaz; se alimenta de la incapacidad de leer críticamente la realidad. Su antídoto es una formación educativa ciudadana e integral, que depende inexorablemente de un magisterio competente y con una sólida formación política y social.

La Resolución CNE/CP N° 04/2024 avanzó, pero enfatizó las competencias pragmáticas, limitando una concepción de la formación basada en los principios freirianos de criticidad, reflexión sobre su práctica y conciencia de su papel transformador de la realidad social. La integración de la teoría y la práctica contribuye a una postura investigadora del profesional de la educación.

La cultura digital, como imperativo de la nueva sociedad, ha moldeado nuevos comportamientos y ha planteado nuevos retos a la educación, de modo que los profesionales de la enseñanza deben desarrollar competencias críticas y tecnológicas para hacer frente a la desinformación mediante un nuevo concepto de formación comprometido con la información y la producción de conocimiento. Para ello, debe trazarse un nuevo perfil, el del profesor investigador de su propia práctica.

En el contexto brasileño, existe una disparidad entre la teoría y las prácticas tradicionales y la cultura digital que dificulta nuevas

formas de combatir la desinformación. Es fundamental que esta nueva postura investigativa, reflexiva y crítica de los profesionales de la enseñanza sea parte de las políticas de formación y curriculares, de modo que nuestra sociedad esté realmente preparada para experimentar plenamente las innovaciones tecnológicas y los avances científicos e informativos a partir de las aulas y de un nuevo perfil profesional de la enseñanza.

Referencias

BRASIL. Constitución de la República Federativa de Brasil de 1988. Brasília, DF:

_____. Ley n.º 9.131, de 24 de noviembre de 1995. Diario Oficial de la Unión, sección 1,

Brasília, DF, n.º 225-A, p. 19257-19258, 25 de noviembre de 1995.

_____. El Plan Nacional de Educación – PNE (Ley n.º 13.005/2014)

_____. Base Curricular Común Nacional (Ley n.º 13.415/2017)

_____. Ley n.º 13.840 Lucha contra el acoso escolar y el ciberacoso en los planes de estudios escolares.

_____. Ley n.º 14.164/2021, con la inclusión de contenido sobre la prevención de la violencia contra la mujer

_____. PL n.º 2630/2020 (PL de las noticias falsas),

_____. Política Nacional de Educación Digital – PNED - Ley n.º 14.533/2023.

_____. Programa Escuela Conectada mediante el Decreto n.º 11.713/2023

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (Orgs.). *Ser profesor es ser investigador*. 2.ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

136 p. ISBN 978-8577060214. Disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/322742818_SER_PROFESOR_E_SER_PESQUISADOR. Acceso en: 31 de agosto de 2025

BOTELHO, Sandra de Oliveira; AZEVEDO, Céline Maria de Sousa; NASCIMENTO, Jackson Santos do; CORRÊA, Lenice Lins; AGUIAR, Maria do Carmo Pereira de. **Cultura digital y educación: desafíos**

contemporáneos en la enseñanza-aprendizaje. Revista Ilustração, v. 5, n. 9, p. 123–134, 2024. Disponible en: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/389/329>. Consultado el: 31 de agosto de 2025.

BOURDIEU, Pierre. **El poder simbólico.** Río de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.

BRISOLA, Anna; BEZERRA, Artur. Desinformación y circulación de «noticias falsas»: distinciones, diagnóstico y reacción. En: **XIX Encuentro Nacional de Investigación en Ciencia de la Información – ENANCIB**, Londrina: Universidad Estatal de Londrina, 2018. Actas [...], Londrina, 2018.

CASTELLS, Manuel. **La era de la información: economía, sociedad y cultura.** Vol. 1: La sociedad en red. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CNE. Dictamen CNE/CEB n.º 2/2022 y Resolución CNE/CEB n.º 1/2022

SOUZA, Danilo; PÔRTO JR, Gilson. Educación y escuelas en el punto de mira de la desinformación. En: PÔRTO JR, Gilson; ANDRADE, Luiz Antonio Botelho; SOUZA, Danilo de Melo (org.). **Enseñanza, comunicación y desinformación: vol. 2 – (Des)construyendo conceptos.** Palmas, TO: Observatório Edições, 2024. ISBN 978-65-981820-7-6.

SOUZA, Janaina; SILVA, Márcia y BRAZ, Ruth. , Gilson. La era de la desinformación y la importancia de la oferta de educación mediática para las personas mayores. En: PÔRTO JR, Gilson; ANDRADE, Luiz Antonio Botelho; SOUZA, Danilo de Melo (org.). **Enseñanza, comunicación y desinformación: vol. 2 – (Des)construyendo conceptos.** Palmas, TO: Observatório Edições, 2024. ISBN 978-65-981820-7-6.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la autonomía. Conocimientos necesarios para la práctica educativa.** 60.^a ed. Río de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GUSMÃO, Camila y JAVORSKI, Elaine. La educación mediática en la lucha contra la desinformación. En: PÔRTO JR, Gilson; ANDRADE,

Luiz Antonio Botelho; SOUZA, Danilo e de Melo (org.). **Enseñanza, comunicación y desinformación: vol. 2 – (Des)construyendo conceptos**. Palmas, TO: Observatório Edições, 2024. ISBN 978-65-981820-7-6.

IBGE. **Síntesis de Indicadores Sociales: un análisis de las condiciones de vida de la población brasileña: 2024**. - Río de Janeiro: IBGE, 2024.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Traducción de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. Disponible en:

[https://dn721302.ca.archive.org/0/items/cibercultura-pierre-levy/Cibercultura%20-](https://dn721302.ca.archive.org/0/items/cibercultura-pierre-levy/Cibercultura%20-%20Pierre%20Levy.pdf?utm_source=chatgpt.com)

[%20Pierre%20Levy.pdf?utm_source=chatgpt.com](https://dn721302.ca.archive.org/0/items/cibercultura-pierre-levy/Cibercultura%20-%20Pierre%20Levy.pdf?utm_source=chatgpt.com). Consultado el: 1 de septiembre de 2025.

MODELSKI, Daiane; AZEREDO, Isabel; GIRAFFA, Lúcia. Formación docente, prácticas pedagógicas y tecnologías digitales: reflexiones aún necesarias. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, v. 10, n. 20, p. 116–133, enero/abril de 2018. Disponible en:

<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/678/pdf>.

Consultado el: 31 de agosto de 2025.

PESCE, Marly Krüger de; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Formación del profesor investigador desde la perspectiva del profesor formador**. *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 39-50, jul./dic. 2012. Disponible en:

<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/62>. Consultado el: 31 de agosto de 2025.

PÔRTO JR, Gilson; ANDRADE, Luiz Antonio Botelho; SOUZA, Danilo de Melo (org.). **Enseñanza, comunicación y desinformación: vol. 2 – Alfabetización y educación mediática**. Palmas, TO: Observatório Edições, 2024. 283 p. ISBN 978-65-981820-7-6.

SAMIM, Aline dos Anjos Guimarães; PÔRTO JR, Gilson. Desinformación e inclusión: retos y desafíos en el contexto educativo. En: PÔRTO JR, Gilson; ANDRADE, Luiz Antonio Botelho; SOUZA, Danilo de Melo (org.). **Enseñanza, comunicación y**

desinformación: vol. 2 – (Des)construyendo conceptos. Palmas, TO: Observatório Edições, 2024. ISBN 978-65-981820-7-6.

SOUZA, Danilo; PÔRTO JR, Gilson. Educación y escuelas en el punto de mira de la desinformación. En: PÔRTO JR, Gilson; ANDRADE, Luiz Antonio Botelho; SOUZA, Danilo de Melo (org.). **Enseñanza, comunicación y desinformación: vol. 2 – (Des)construyendo conceptos.** Palmas, TO: Observatório Edições, 2024. ISBN 978-65-981820-7-6.

SOUZA, Janaina; SILVA, Márcia y BRAZ, Ruth. , Gilson. La era de la desinformación y la importancia de la oferta de educación mediática para las personas mayores. En: PÔRTO JR, Gilson; ANDRADE, Luiz Antonio Botelho; SOUZA, Danilo de Melo (org.). **Enseñanza, comunicación y desinformación: vol. 2 – (Des)construyendo conceptos.** Palmas, TO: Observatório Edições, 2024. ISBN 978-65-981820-7-6.

SPINELLI, E. M., y SANTOS, J. de A. (2019). Conocimientos necesarios de la educación mediática en la era de la desinformación. **Mídia e Cotidiano**, 13 (3), 45-61. <https://doi.org/10.22409/rmc.v13i3.38112>.

PROYECTO FELAFACS SOBRE EL ESTUDIO DE LA FORMACIÓN DE COMUNICADORES SOCIALES EN AMÉRICA LATINA

Jorge Salazar
Sindy Chapa

Introducción

La comunicación es un pilar esencial en la construcción de relaciones humanas, el desarrollo social y la transmisión de conocimientos. En la era contemporánea, su relevancia se ha intensificado debido a los avances tecnológicos y a los efectos de la pandemia de COVID-19. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han permitido una conectividad global sin precedentes, facilitando el intercambio instantáneo de ideas, emociones y datos entre individuos y comunidades (ND Marketing Digital, s.f.). La pandemia, por su parte, aceleró la adopción de plataformas digitales, transformando radicalmente la forma en que percibimos, estudiamos y enseñamos la comunicación. Herramientas como la inteligencia artificial, el big data y las aplicaciones móviles

se convirtieron en recursos clave para mantener la interacción social, educativa y profesional durante los confinamientos (Santillán & Hernández Cervantes, 2021). En este nuevo escenario, la comunicación no solo cumple una función informativa, sino que se ha convertido en un mecanismo de resiliencia, adaptación y transformación cultural (Palomino, 2023).

El propósito general de este estudio será analizar las tendencias actuales en la formación de comunicadores sociales en América Latina, especialmente en los programas de comunicación afiliados a FELAFACS, considerando los retos epistemológicos, transformaciones curriculares, metodologías pedagógicas y demandas sociales y laborales que configuran el campo de la comunicación en el contexto contemporáneo. En específico, el estudio 1) evaluará las estrategias pedagógicas utilizadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje; 2) Se identificarán nuevos espacios de actuación profesional, en respuesta a las transformaciones del mercado laboral y las exigencias sociales. Asimismo, c) se pretende explorar los procesos de acreditación y calidad educativa, como referentes para la mejora continua de los programas académicos.

Los investigadores utilizarán un método cuantitativo, creando un cuestionario en línea tratando de contestar las preguntas de investigación - formuladas con la combinación de la Teoría Fundamentada y el enfoque de las TIC en la educación, y en la formación de comunicadores sociales en América Latina. Estos enfoques permitirán comprender las transformaciones curriculares, metodológicas y epistemológicas que configuran el campo de la comunicación, y ofrecerán herramientas para proponer mejoras en los programas académicos en función de los cambios tecnológicos, sociales y culturales contemporáneos.

Revision de la Literatura

La formación del comunicador social en América Latina ha sido objeto de múltiples estudios que abordan su evolución, retos epistemológicos, transformaciones curriculares y vínculos con la sociedad. En el contexto de los avances tecnológicos y de la industria de la comunicación, resulta imperativo revisar críticamente los modelos formativos. Bardales-Vásquez (2022) destaca la tensión entre teoría y práctica en el perfil profesional del comunicador, lo que exige una redefinición de su identidad en función del contexto latinoamericano. Asimismo, estudios como los de Castillo Ochoa (1997) y Hernández (2004) evidencian la necesidad de actualizar los planes de estudio para responder a los desafíos contemporáneos.

Desde una perspectiva institucional, Contreras et al. (2020) analiza las interfaces universidad-sociedad en Chile, y propone una mirada transdisciplinaria que articule el conocimiento académico con las demandas sociales. En el ámbito pedagógico, Narváez (2019) y Sánchez Peña y Riaño (2019) coinciden en la importancia de la educomunicación como estrategia transformadora, y advierten la falta de integración efectiva de las tecnologías y metodologías críticas en la enseñanza. Por su parte, Franganillo et al. (2021) subrayan la relevancia de valores como la educación emocional, la ética y el compromiso social en los currículos académicos. Dejando todo esto en evidencia la necesidad por avanzar en los estudios académicos en la actualidad.

En cuanto a la epistemología del campo, Del Palacio Montiel (2023) y De la Paz Padilla (2016) coinciden en la necesidad de reconocer la diversidad epistemológica y las trayectorias regionales como elementos clave para fortalecer la identidad del campo comunicacional. Ejemplos de epistemología regional incluyen el enfoque de 'historias conectadas' y la construcción de una escuela crítica latinoamericana impulsada por organizaciones como ALAIC y CIESPAL. En conjunto, estos estudios ofrecen una visión integral sobre los desafíos y oportunidades en la formación del comunicador

social, destacando la urgencia de renovar los enfoques pedagógicos, curriculares y epistemológicos.

En cuanto a la evaluación de la formación en comunicación social, Deharbe (2019) identifica tensiones persistentes entre los componentes teóricos y técnicos de los programas académicos. Su estudio revela que, aunque los graduados valoran la formación teórica como clave para su inserción laboral, existen vacíos importantes en la preparación práctica. Por su parte, Ocaña Ureta (2022) señala que la formación académica influye directamente en el ejercicio profesional de los estudiantes de comunicación social, pero también advierte que aún persisten deficiencias en la preparación práctica que limitan el desempeño profesional. Ambos autores coinciden en la necesidad de fortalecer la articulación entre teoría y práctica para mejorar la calidad formativa y la empleabilidad de los egresados. Esto también deja en claro la necesidad de revisar el uso de las nuevas tecnologías en la docencia, como la inteligencia artificial, su correlación con la ética profesional.

Por otro lado, la pandemia de COVID-19 ha acelerado la transformación del campo de la comunicación, generando nuevos desafíos y oportunidades para la formación profesional. Muñoz (2021) plantea escenarios prospectivos para la formación en comunicación y periodismo en América Latina, destacando la necesidad de adaptarse a los cambios tecnológicos, culturales y sociales. Sugiere que los programas académicos deben incorporar competencias digitales, pensamiento crítico y enfoques interdisciplinarios para responder a las nuevas demandas del entorno post-pandémico. Esto también deja en claro la necesidad de revisar el uso de las nuevas tecnologías en la docencia post pandemia incluyendo el uso de la inteligencia artificial, y su correlación con la ética profesional y la educación.

Por su parte, Narváez et al. (2020) abordan la comunicación educativa como una herramienta clave para imaginar futuros deseables. En su propuesta, promueven la participación crítica, el

diálogo interdisciplinario y la construcción colectiva del conocimiento, enfatizando el papel de la educomunicación en la transformación social. Ambos enfoques coinciden en que la formación en comunicación debe evolucionar hacia modelos más flexibles, inclusivos y orientados al cambio social.

La formación del comunicador social en América Latina ha sido objeto de múltiples estudios que abordan su evolución, retos epistemológicos, transformaciones curriculares y vínculos con la sociedad. En el contexto de los avances tecnológicos y de la industria de la comunicación, resulta imperativo revisar críticamente los modelos formativos. Bardales-Vásquez (2022) destaca la tensión entre teoría y práctica en el perfil profesional del comunicador, lo que exige una redefinición de su identidad en función del contexto latinoamericano. Asimismo, estudios como los de Castillo Ochoa (1997) y Hernández (2004) evidencian la necesidad de actualizar los planes de estudio para responder a los desafíos contemporáneos. Sin embargo, para esto es necesario explorar, crear y analizar un reporte que explique el estado actual de la educación en Latino America.

Desde una perspectiva institucional, Contreras et al. (2020) analizan las interfaces universidad-sociedad en Chile, proponiendo una mirada transdisciplinaria que articule el conocimiento académico con las demandas sociales. En el ámbito pedagógico, Narváez (2019) y Sánchez Peña y Riaño (2019) coinciden en la importancia de la educomunicación (también identificada como comunicación mediática) como estrategia transformadora, aunque advierten la falta de integración efectiva de las tecnologías y metodologías críticas en la enseñanza. Por su parte, Franganillo et al. (2021) subrayan la relevancia de valores como la educación emocional, la ética y el compromiso social en los currículos académicos.

Finalmente, en la comunicación social también se puede analizar la epistemología del campo. Del Palacio Montiel (2023) y De

la Paz Padilla (2016) coinciden en la necesidad de reconocer la diversidad epistemológica y las trayectorias regionales como elementos clave para fortalecer la identidad del campo comunicacional. Ejemplos de epistemología regional incluyen el enfoque de 'historias conectadas' y la construcción de una escuela crítica latinoamericana impulsada por organizaciones como ALAIC y CIESPAL. En conjunto, estos estudios ofrecen una visión integral sobre los desafíos y oportunidades en la formación del comunicador social, destacando la urgencia de renovar los enfoques pedagógicos, curriculares y epistemológicos.

Marco Teórico

El presente estudio se fundamenta en dos enfoques teóricos principales: la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación. Estos marcos permiten analizar de manera integral los procesos formativos, metodológicos y curriculares en los programas de formación de comunicadores sociales en América Latina, especialmente en el contexto post-pandemia.

Teoría Fundamentada (Grounded Theory)

La Teoría Fundamentada, desarrollada por Glaser y Strauss (1967), es una metodología cualitativa que permite construir teoría a partir de los datos empíricos. En el contexto de la formación de comunicadores sociales, este enfoque resulta pertinente para identificar patrones, categorías y relaciones emergentes en los procesos educativos, sin imponer marcos teóricos previos. La Grounded Theory facilita la comprensión de las experiencias de docentes y estudiantes, así como de las dinámicas institucionales que configuran los programas académicos (Charmaz, 2006). Además, permite analizar cómo se articulan los contenidos curriculares, las metodologías de enseñanza y las competencias profesionales en función de las demandas sociales y laborales contemporáneas.

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Educación

El uso de las TIC en la educación ha transformado radicalmente los modelos pedagógicos, especialmente a raíz de la pandemia de COVID-19. Las TIC permiten la implementación de metodologías activas, el aprendizaje colaborativo y la personalización de los contenidos (Cabero & Marín, 2020). En los programas de formación de comunicadores sociales, las TIC no solo facilitan el acceso a recursos digitales, sino que también promueven el desarrollo de competencias digitales, la alfabetización mediática y la producción de contenidos multimedia (Area, 2010). Este enfoque es clave para responder a los desafíos del entorno post-pandémico, donde la comunicación digital, la virtualidad y la innovación tecnológica son elementos centrales en el ejercicio profesional. Asimismo, el análisis del uso de TIC permite evaluar la pertinencia de los diseños curriculares y la capacidad de adaptación de las instituciones educativas.

Preguntas de Investigación

Basado en la literatura, el marco teórico y los cambios tecnológicos y sociales post-pandemia, se proponen las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las principales tendencias, avances y desafíos en la formación de comunicadores sociales en los programas académicos afiliados a FELAFACS?
2. ¿Qué similitudes y diferencias existen entre los diseños curriculares de los programas de formación en comunicación social en América Latina, especialmente en cuanto a objetivos, perfiles de ingreso y egreso?
3. ¿Qué metodologías de enseñanza y aprendizaje predominan en los programas de formación profesional en comunicación?

social, y cómo se articulan con las demandas contemporáneas?

4. ¿Cómo han influido las transformaciones tecnológicas y sociales, especialmente las derivadas de la pandemia, en la redefinición de los espacios de actuación profesional del comunicador social?
5. ¿Qué papel juegan los valores como la educación emocional, la ética y el compromiso social en los currículos académicos actuales de comunicación?
6. ¿Cómo se manifiestan las tensiones entre teoría y práctica en la formación del comunicador social, y qué estrategias podrían fortalecer su articulación?
7. ¿De qué manera las trayectorias epistemológicas regionales contribuyen a la consolidación de una identidad crítica y contextualizada del campo de la comunicación en América Latina?
8. ¿Qué aportes ofrece la educomunicación como estrategia pedagógica para transformar los modelos tradicionales de enseñanza en comunicación?
9. ¿Cómo influye el uso de la inteligencia artificial en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior, desde la perspectiva de docentes y estudiantes en programas de comunicación social?

Metodología

Este estudio adoptara un enfoque cuantitativo-descriptivo con el objetivo de analizar las tendencias actuales en la formación de comunicadores sociales en América Latina. Para ello, se propone

la elaboración de un cuestionario en línea que será distribuido entre miembros de FELAFACS y organizaciones aliadas como CIESPAL, ALAIC y AFACOM. El cuestionario estará diseñado para recopilar información sobre los planes de estudio, estrategias pedagógicas, procesos de acreditación y demandas sociales y laborales en los programas de formación profesional. La participación de estas organizaciones permitirá obtener una visión amplia y representativa de las prácticas formativas en distintas regiones del continente. Los datos recolectados serán analizados mediante técnicas de codificación abierta y categorización, siguiendo los principios de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory), con el fin de identificar patrones emergentes y generar propuestas de mejora en los modelos formativos.

Conclusión

Este estudio representa una contribución significativa para la comunidad académica vinculada a FELAFACS, al ofrecer una mirada crítica y actualizada sobre los procesos de formación de comunicadores sociales en América Latina. Para FELAFACS, los hallazgos permitirán fortalecer el diálogo regional, identificar buenas prácticas y promover la mejora continua de los programas académicos en función de estándares de calidad, pertinencia social y adaptación tecnológica.

Para los profesores e investigadores, el estudio proporciona un marco teórico y metodológico que facilita el análisis comparativo de planes de estudio, estrategias pedagógicas y procesos de acreditación. Además, abre nuevas líneas de investigación sobre la prospectiva del campo comunicacional, la integración de las TIC en la enseñanza y el papel de la educomunicación en contextos de transformación social.

Finalmente, para los futuros profesionales, este trabajo contribuye a visibilizar los desafíos y oportunidades que enfrentan en su formación y ejercicio laboral. Al identificar las competencias

emergentes, los espacios de actuación profesional y las demandas del entorno post-pandémico, el estudio orienta a las instituciones educativas en la tarea de preparar comunicadores sociales más críticos, creativos y comprometidos con su realidad.

Referencias

- Area, M. (2010). La alfabetización digital y las competencias informacionales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(2), 1–10.
- AFACOM. (2020). *Profesiones de la comunicación y transformaciones del mundo del trabajo*. Felafacs.
- Bardales-Vásquez, M. I. (2022). *Evolución del perfil del comunicador social* [Tesis de maestría, Universidad desconocida].
- Barragán-Giraldo, D. F., Munevar-Vargas, S. L., Espinosa-Vega, M. C., & Londoño-Orozco, G. (2023). *Comunicación de la ciencia y acreditación académica de profesores universitarios* [Publicación no especificada].
- Barreras, L., Murolo, L., Irigaray, F., Vargas, A. G., Gómez, P. A., & Yepez, M. (2020). *Matrices de pensamiento audiovisual para pensar la comunicación en tiempos de pandemia* [Publicación no especificada].
- Cabero, J., & Marín, V. (2020). Tecnologías de la información y la comunicación para la enseñanza universitaria en tiempos de pandemia. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 20(64), 1–20.
- Castillo Ochoa, E. (1997). *La formación de comunicadores y los nuevos retos*. Ponencia presentada en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage Publications.
- Contreras, P., Jiménez, J., Browne, R., & Oliva-Figueroa, I. (2020). Interfaces universidad-sociedad en la perspectiva transdisciplinaria: Comunicación social y discurso. *Universidades en Chile*.

- De la Paz Padilla, A. (2016). *Contribución de América Latina al campo de la comunicación*.
- Deharbe, D. C. (2019). Las valoraciones de los graduados en comunicación social sobre su formación. *Ciencia, docencia y tecnología*, (58), 96–124.
- Del Arco, M. (2015). Los estudios de periodismo en Latinoamérica: En el bosque de la comunicación y las ciencias sociales. *Cuadernos de Periodismo*.
- Del Palacio Montiel, C. (2023). *Historia de los estudios en comunicación en América Latina*.
- Felafacs. (1986). *Formación universitaria de comunicadores sociales en América Latina*.
- Franganillo, J., Sánchez, L., García, M. Á., & Marquès, A. (2021). Aprendizaje emocional y de valores en la formación universitaria aplicado al grado de comunicación audiovisual de la Universidad de Barcelona. *Revista de Comunicación*, 20(2), 45–67.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Hernández, M. H. (2004). *La formación universitaria de periodistas en México*.
- Kenbel, C., & García, C. (2020). *Comunicación para imaginar futuros deseables en América Latina* [Publicación no especificada].
- Muñoz, J. F. (2021). *La formación en comunicación y periodismo en América Latina* [Tesis de doctorado, Universidad desconocida].
- Muñoz Uribe, J. F. (2021). *Prospectiva de la formación en comunicación y periodismo en América Latina* [Publicación no especificada].
- Narváez, A. (2019). *Comunicación educativa, educomunicación y educación mediática: una* [Publicación no especificada].
- Ocampo-Villegas, M. C. (2019). Mercado laboral de los comunicadores corporativos en las organizaciones en Colombia:

Retos para la formación universitaria. *Perfiles educativos*, 41(165), 81–95.

Ocaña Ureta, O. (2022). *Formación académica y su incidencia en el ejercicio profesional de los estudiantes de la carrera de comunicación social de la UBT* [Publicación no especificada].

Parentelli, V. (2019). La inclusión de la interdisciplina en los planes de estudios de las carreras de la Facultad de Información y Comunicación. *Informatio. Revista del Instituto de Información de la Facultad de Información y Comunicación*, 24(1), 42–60.

Posso-Restrepo, P. (2019). El valor de la solidaridad en los currículos de comunicación en la Universidad Cooperativa de Colombia. *Revista de Comunicación*, 15(1), 15–30.

Rojas, L. R. (2021). *Los currículos y la transformaciones de la formación de comunicadores en América Latina*.

Sánchez Peña, C. F., & Riaño, J. G. (2019). Estrategia de educomunicación como metodología de innovación educativa en el programa de comunicación social de la Universidad Cooperativa de Colombia. *Revista de Educomunicación*, 5(2), 58–74.

LA NUEVA ALFABETIZACIÓN DIGITAL: Reflexiones teóricas para un modelo inclusivo en la era de la desigualdad tecnológica

Alicia María Álvarez

Introducción

La aceleración de los procesos de digitalización y transformación tecnológica ha generado profundos cambios en las sociedades contemporáneas. El acceso y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se ha convertido en un factor determinante para el desarrollo económico, social, cultural y político de los individuos y las naciones. Sin embargo, este avance vertiginoso también ha agudizado una problemática estructural que afecta a millones de personas en todo el mundo: la brecha digital. Esta brecha no solo limita el acceso a dispositivos y conectividad, sino que se expresa en la falta de competencias digitales y en la exclusión de los beneficios que la tecnología puede aportar a la vida cotidiana.

En América Latina y el Caribe, las desigualdades sociales históricas se reproducen y amplifican en el ámbito digital. El acceso desigual a la tecnología profundiza las brechas de género, socioeconómicas, geográficas y educativas, dejando a grandes sectores de la población al margen de los procesos de innovación, aprendizaje y participación ciudadana. En este contexto, la alfabetización digital emerge como una herramienta clave para cerrar estas brechas y promover una inclusión real y significativa.

No obstante, el concepto de alfabetización digital requiere una revisión teórica que supere los enfoques instrumentales y técnicos que han predominado en las últimas décadas. Se necesita una alfabetización crítica, participativa e inclusiva, que capacite a las personas no solo para consumir tecnologías, sino para apropiarse de ellas, cuestionarlas y utilizarlas de manera creativa y transformadora. Esta reflexión teórica se inspira en autores como Paulo Freire, Henry Jenkins y Manuel Castells, quienes, desde diferentes perspectivas, han enfatizado la importancia de la educación, la participación y el empoderamiento en la construcción de sociedades más equitativas. Este artículo tiene como objetivo principal analizar, desde un enfoque teórico, las múltiples dimensiones de la brecha digital y proponer un modelo de alfabetización digital inclusiva que responda a los desafíos de la era de la desigualdad tecnológica. La reflexión se articula en torno a tres ejes: la conceptualización de la brecha digital, la relación entre exclusión tecnológica y exclusión social, y la propuesta de una alfabetización digital orientada a la equidad y la participación activa.

Marco Teórico

Brecha digital: concepto y evolución

El término "brecha digital" se refiere, en su acepción más básica, a la desigualdad existente entre quienes tienen acceso a las tecnologías de la información y quienes no (Van Dijk, 2020). En sus primeras formulaciones, el concepto se centró en el acceso físico a

computadoras y a Internet. Sin embargo, investigaciones más recientes han evidenciado que esta brecha es multidimensional y va más allá de la simple disponibilidad de dispositivos tecnológicos. Van Dijk (2020) distingue al menos cuatro niveles de brecha digital: (1) acceso material, (2) acceso a habilidades digitales, (3) acceso al uso significativo de las tecnologías y (4) acceso a los beneficios sociales y económicos derivados del uso tecnológico. Esta perspectiva compleja permite entender la brecha digital como un fenómeno que reproduce y profundiza otras desigualdades preexistentes en la sociedad.

En el caso de América Latina, datos del Banco Mundial (2021) y de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2022) muestran que la región experimenta una brecha digital persistente, tanto en términos de conectividad como en la apropiación y uso crítico de las tecnologías. Las poblaciones rurales, las mujeres, las personas con discapacidad, las comunidades indígenas y los sectores empobrecidos son quienes enfrentan mayores desventajas.

La comprensión de la brecha digital y de los modelos de alfabetización digital requiere un abordaje multidimensional que integre conceptos provenientes de la sociología de la tecnología, la pedagogía crítica, los estudios culturales y la comunicación digital. La alfabetización digital tradicionalmente se ha enfocado en la adquisición de competencias técnicas mínimas para el uso de herramientas digitales. No obstante, autores como Paulo Freire (1970) insisten en que la verdadera alfabetización debe ser un proceso de concientización crítica que permita a los individuos no solo acceder a la información, sino interpretarla, cuestionarla y utilizarla para transformar su realidad.

Por su parte, Henry Jenkins (2009) resalta el papel de la cultura participativa en los entornos digitales, donde los ciudadanos pueden convertirse en creadores activos de contenido y en actores sociales capaces de movilizar causas, denunciar injusticias o construir

comunidades virtuales. Finalmente, Manuel Castells (2001) advierte sobre las nuevas formas de exclusión social que emergen en la sociedad-red, donde el acceso al conocimiento y a las redes digitales se convierte en un factor determinante de poder y bienestar.

Dimensiones de la exclusión tecnológica

La exclusión tecnológica no se manifiesta únicamente a través de la carencia de dispositivos o de conexión a Internet. Diversos autores han planteado que las brechas digitales deben entenderse en plural (Hilbert, 2011) y que abarcan dimensiones tales como:

- Brecha de acceso: diferencia entre quienes tienen o no la infraestructura tecnológica necesaria.
- Brecha de uso: limitaciones en las competencias digitales para utilizar las tecnologías de forma efectiva.
- Brecha de calidad: desigualdades en la velocidad de conexión, calidad de los dispositivos y sostenibilidad del acceso.
- Brecha de beneficios: disparidades en la capacidad para obtener ventajas económicas, educativas o sociales gracias al uso de las TIC.

Estas dimensiones se entrelazan con factores estructurales como el nivel educativo, el contexto geográfico, la edad, el género y la clase social. Castells (2001) advierte que la exclusión tecnológica se convierte en una nueva forma de marginación, donde la información y el conocimiento son los principales recursos de poder.

La alfabetización digital como estrategia de inclusión

La alfabetización digital ha sido promovida como un mecanismo para reducir las brechas digitales. Sin embargo, la mayoría de los programas de alfabetización existentes se han enfocado en la adquisición de habilidades técnicas básicas, sin abordar las capacidades críticas necesarias para una participación informada en la sociedad digital.

Desde la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970), se entiende la alfabetización no como la mera transferencia de conocimientos, sino como un proceso de concienciación y transformación. Aplicada al entorno digital, esta visión implica formar ciudadanos capaces de interpretar, cuestionar y reconfigurar los discursos tecnológicos, y no solo su uso instrumental.

Por su parte, Henry Jenkins (2009) plantea la necesidad de una "cultura participativa" donde las personas no solo consuman contenidos digitales, sino que también los creen, los compartan y se involucren activamente en las redes. En este sentido, la alfabetización digital debe abarcar competencias informacionales, creativas, comunicativas y éticas.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2018) también aboga por un enfoque amplio de alfabetización digital, que incluya habilidades para el aprendizaje permanente, la participación ciudadana.

Enfoque Metodológico

Este artículo se enmarca en la categoría de artículo de reflexión teórica, cuyo propósito es ofrecer un análisis crítico y conceptual sobre las brechas y la alfabetización digitales inclusiva en el contexto de las desigualdades sociales contemporáneas.

La reflexión se fundamenta en una revisión bibliográfica sistemática y crítica de literatura académica, informes de organismos internacionales y marcos teóricos relevantes en el campo de la comunicación digital, la pedagogía crítica, la sociología de la tecnología y los estudios de alfabetización mediática. Se han seleccionado fuentes de alta calidad publicadas en los últimos quince años, priorizando artículos indexados, libros académicos y reportes oficiales de entidades como la UNESCO, la OCDE, el Banco Mundial y la CEPAL.

El artículo adopta un enfoque cualitativo interpretativo, propio de los estudios críticos de la comunicación y la cultura, con

base en los aportes teóricos de autores como Paulo Freire, Henry Jenkins y Manuel Castells. Este enfoque permite examinar no solo los aspectos técnicos de la brecha digital, sino también sus dimensiones simbólicas, culturales y éticas.

La construcción del modelo teórico propuesto se sustenta en el método hermenéutico-dialéctico, el cual permite establecer relaciones conceptuales entre diferentes corrientes de pensamiento, identificar tensiones y proponer nuevas categorías de análisis. De este modo, el artículo no solo resume la literatura existente, sino que la reinterpreta y la proyecta hacia una propuesta integradora de alfabetización digital inclusiva.

La brecha digital como reflejo y motor de la exclusión social

La exclusión tecnológica no puede entenderse de manera aislada de otras formas de exclusión social que históricamente han dañado a los grupos más vulnerables. De hecho, las brechas digitales reflejan y, en muchos casos, profundizan desigualdades estructurales preexistentes relacionadas con la pobreza, la educación, el género, la etnicidad, la discapacidad y la ubicación geográfica (Hilbert, 2011). Esta interrelación convierte la exclusión digital en una dimensión más de la exclusión social, con repercusiones directas sobre el acceso a derechos fundamentales como la educación, el empleo, la salud, la participación política y la expresión cultural.

Las múltiples caras de la exclusión digital

La exclusión tecnológica no se limita únicamente al acceso a dispositivos o conectividad. Abarca también la capacidad para utilizar la tecnología de manera efectiva, significativa y segura. Esta idea se relaciona con el concepto de brecha de segundo nivel o de uso, que se refiere a las diferencias en la forma en que las personas utilizan Internet y se benefician de sus posibilidades (Hargittai, 2002). Por ejemplo, mientras que algunas personas utilizan las tecnologías digitales para la formación profesional, el emprendimiento o el

activismo social, otras solo logran un uso superficial o recreativo, lo que limita su capacidad para acceder a oportunidades de desarrollo personal y colectivo (Van Dijk, 2020). Esta desigualdad de uso tiene consecuencias tangibles en la capacidad de las personas para insertarse en el mercado laboral, acceder a servicios gubernamentales o participar en procesos democráticos.

En este sentido, Castells (2001) advierte que el acceso a la información y al conocimiento es hoy un elemento determinante en la repartición del poder y la riqueza. Quienes quedan fuera de estas redes no solo sufren una desventaja material, sino que experimentan una exclusión simbólica que afecta su sentido de pertenencia y ciudadanía.

Factores estructurales de la exclusión tecnológica

Los factores que explican la exclusión digital son diversos y complejos. Entre los más relevantes se encuentran:

- Pobreza y desigualdad socioeconómica: Las personas en situación de pobreza enfrentan barreras económicas para acceder a dispositivos, conectividad de calidad y educación digital (CEPAL, 2022).
- Brecha de género: Las mujeres, especialmente en contextos rurales o en situación de vulnerabilidad, presentan menores niveles de acceso, uso y apropiación tecnológica (UN Women, 2021).
- Desigualdades territoriales: La brecha urbano-rural sigue siendo significativa, con zonas rurales desprovistas de infraestructura adecuada y servicios digitales eficientes (Banco Mundial, 2021).
- Barreras educativas: Los bajos niveles de escolaridad y alfabetización general limitan las posibilidades de adquirir competencias digitales significativas (UNESCO, 2018).

- **Discapacidad:** Las personas con discapacidad a menudo enfrentan barreras de accesibilidad digital y escasez de recursos adaptados (ITU, 2020).

Estos factores interactúan entre sí, generando una exclusión digital interseccional que afecta a determinados grupos con mayor intensidad, como mujeres indígenas, personas mayores o personas en extrema pobreza. El enfoque interseccional, propuesto por Crenshaw (1989), resulta crucial para comprender estas dinámicas y diseñar respuestas inclusivas y justas.

Consecuencias sociales de la exclusión digital

La falta de acceso y uso significativo de las TIC tiene consecuencias de amplio alcance en las sociedades contemporáneas. Entre las más relevantes se destacan:

- **Desigualdades educativas:** La imposibilidad de acceder a recursos digitales limita las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de habilidades relevantes para la economía actual (OECD, 2021).
- **Brecha laboral:** La carencia de competencias digitales reduce la empleabilidad y las posibilidades de inserción en sectores económicos emergentes (World Economic Forum, 2020).
- **Exclusión de servicios esenciales:** Muchos servicios públicos, bancarios, sanitarios y administrativos se digitalizan, lo que excluye a quienes no tienen los medios o habilidades para acceder a ellos (ITU, 2020).
- **Déficit en participación ciudadana:** La participación en espacios digitales, donde se articulan demandas sociales y se ejerce el activismo político, queda limitada para sectores desconectados o con baja alfabetización digital (Jenkins, 2009).

Las investigaciones coinciden en que la brecha digital no es un fenómeno neutral, sino que profundiza desigualdades existentes y puede reproducir sistemas de exclusión que perpetúan la pobreza y la marginalidad (Hilbert, 2011; Van Dijk, 2020). Por tanto, cualquier estrategia de inclusión digital debe ser concebida como parte de un esfuerzo más amplio por la equidad y la justicia social.

El derecho a la inclusión digital

La inclusión digital ha sido reconocida por organismos internacionales como un componente esencial del ejercicio de los derechos humanos en el siglo XXI. El acceso a Internet ha sido calificado como un derecho fundamental por el Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (2016), en la medida en que facilita el acceso a otros derechos, como la libertad de comunicativa, la educación y la participación política.

Desde esta perspectiva, la alfabetización digital no debe verse únicamente como una estrategia de capacitación técnica, sino como un instrumento de empoderamiento social, que permita a todas las personas participar plenamente en la sociedad digital, ejercer sus garantías y redefinir sus contextos.

Hacia un nuevo modelo de alfabetización digital inclusiva

Frente a las múltiples manifestaciones de la exclusión digital, es necesario repensar el concepto de alfabetización digital desde un aparato crítico, inclusivo y transformador. La mera provisión de dispositivos o conectividad resulta insuficiente si no se acompaña de un proceso educativo que permita a las personas apropiarse de la tecnología, comprenderla en su complejidad y utilizarla para mejorar su calidad de vida y ejercer sus derechos en la sociedad digital. En esta sección se propone un modelo teórico de alfabetización digital inclusiva inspirado en las contribuciones de Paulo Freire, Henry Jenkins, Manuel Castells y organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE.

Fundamentos teóricos de la alfabetización digital inclusiva

La pedagogía crítica de Paulo Freire

El pensamiento de Paulo Freire (1970) sigue siendo central para cualquier enfoque educativo orientado a la emancipación social. Su concepto de "educación como práctica de la libertad" enfatiza la necesidad de que los individuos desarrollen una conciencia crítica de su realidad para poder transformarla. Aplicado al ámbito digital, esto implica que la alfabetización tecnológica no debe limitarse a la enseñanza de habilidades operativas, sino que debe promover una actitud reflexiva, cuestionadora y creativa ante los discursos, herramientas y plataformas digitales.

Freire sostiene que "nadie educa a nadie, sino que los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo" (Freire, 1970, p. 72). Este enfoque dialógico cobra especial relevancia en un entorno digital donde los flujos de información son constantes y las audiencias son, a la vez, emisores y receptores de mensajes.

La cultura participativa de Henry Jenkins

Henry Jenkins (2009) propone el concepto de "cultura participativa" para referirse a los entornos digitales donde los usuarios no solo consumen contenidos, sino que los crean, modifican y comparten, participando activamente en la construcción de significados. La alfabetización digital, desde esta perspectiva, debe capacitar a los ciudadanos para ser prosumidores: productores y consumidores críticos de contenidos digitales.

Jenkins aboga por una educación que favorezca la creatividad, la colaboración y la expresión ciudadana en entornos digitales, superando las barreras tradicionales entre emisores y receptores de información. Esta visión resalta la importancia de integrar habilidades narrativas, de creación multimedia y de pensamiento crítico en cualquier programa de alfabetización digital.

La sociedad red de Manuel Castells

Manuel Castells (2001) aporta a esta reflexión su análisis sobre la "sociedad red", en la que las redes digitales se han convertido en la infraestructura central de la economía, la política y la cultura. Según Castells, quienes no participan activamente en estas redes quedan social, económica y culturalmente excluidos.

Este autor subraya que el poder en la sociedad digital se basa en la capacidad de acceder, procesar y generar información significativa. Por ello, la alfabetización digital no solo debe preparar a los ciudadanos para utilizar tecnologías, sino también para comprender los procesos de poder, control de datos y manipulación algorítmica que configuran el entorno digital.

Aportes de organismos internacionales

La UNESCO (2018) y la OCDE (2021) han propuesto marcos conceptuales que amplían el concepto de alfabetización digital para incluir:

- Competencias informacionales y mediáticas.
- Seguridad y bienestar digital.
- Participación ética y ciudadana en entornos digitales.
- Resiliencia frente a desinformación y riesgos cibernéticos.

Estos marcos resaltan la necesidad de una alfabetización digital integral, centrada en el desarrollo humano y en la reconstrucción de ciudadanía digital activa.

Estrategias de inclusión digital: desafíos y oportunidades

La construcción de una sociedad digital inclusiva requiere la implementación de estrategias integrales y sostenibles que aborden las variadas dimensiones de la brecha digital. Estas estrategias deben ir más allá de la mera provisión de infraestructura tecnológica y considerar los factores estructurales, educativos, culturales y éticos que configuran la exclusión tecnológica. A continuación, se analizan

los principales desafíos que enfrentan las políticas y programas de inclusión digital, así como las oportunidades que emergen para avanzar hacia una alfabetización digital inclusiva y equitativa.

Desafíos para la inclusión digital

Desigualdades socioeconómicas persistentes

Las condiciones estructurales de desigualdad económica representan uno de los principales obstáculos para la inclusión digital. La pobreza limita no solo la capacidad de adquisición de dispositivos tecnológicos, sino también la posibilidad de sostener los costos asociados a la conectividad, la actualización de equipos y el acceso a servicios digitales de calidad (CEPAL, 2022). Esta situación perpetúa un círculo vicioso donde la exclusión digital refuerza la exclusión social y viceversa.

Brechas educativas y falta de competencias digitales

La ausencia de habilidades digitales en amplios sectores de la población, especialmente en personas adultas mayores, comunidades rurales y grupos con baja escolaridad, dificulta la apropiación significativa de las tecnologías (UNESCO, 2018). Muchos programas de alfabetización digital se centran en habilidades básicas, dejando de lado aspectos críticos, creativos y éticos esenciales para una participación plena en la sociedad digital.

Barreras culturales y lingüísticas

Las diferencias culturales, étnicas y lingüísticas representan otro desafío importante para la inclusión digital. En América Latina y el Caribe, poblaciones indígenas y comunidades locales enfrentan barreras tanto por la falta de contenidos digitales en sus lenguas maternas como por la escasa representación de sus realidades culturales en los entornos digitales (ECLAC, 2021).

Exclusión de personas con discapacidad

A pesar de los avances en accesibilidad digital, muchas personas con discapacidad continúan enfrentando barreras tecnológicas que limitan su acceso a la información y los servicios digitales (ITU, 2020). La ausencia de tecnologías adaptadas y de normativas de accesibilidad inclusiva profundiza su marginación.

Riesgos de la cultura digital: desinformación y vigilancia

Incluso quienes tienen acceso y habilidades digitales pueden ser víctimas de nuevas formas de exclusión o manipulación. La desinformación, los discursos de odio, la polarización en redes sociales y la vigilancia algorítmica constituyen amenazas que afectan la calidad de la participación digital (Jenkins et al., 2020). La alfabetización digital debe, por tanto, capacitar a las personas para reconocer y enfrentar estos riesgos.

Oportunidades para la inclusión digital

A pesar de los desafíos, la sociedad digital también ofrece importantes oportunidades para promover la equidad, el aprendizaje y la participación ciudadana.

Expansión de la conectividad y la innovación tecnológica

El crecimiento de las infraestructuras digitales, el abaratamiento de los dispositivos móviles y el desarrollo de tecnologías emergentes como el 5G o la inteligencia artificial abren nuevas posibilidades para reducir las barreras de acceso (World Economic Forum, 2020). Las políticas de conectividad universal y los programas de acceso gratuito a Internet en espacios públicos son ejemplos de medidas que pueden democratizar el acceso.

Educación digital inclusiva

La incorporación de la alfabetización digital en los sistemas educativos formales y no formales representa una oportunidad clave

para reducir las desigualdades. Proyectos de aprendizaje digital inclusivo, diseñados desde enfoques interculturales y de género, pueden contribuir a la equidad educativa y al desarrollo de ciudadanía digital crítica (UNESCO, 2018).

Participación ciudadana y empoderamiento

Las plataformas digitales ofrecen espacios para la expresión, la participación política y la movilización social. El acceso a estas herramientas permite que sectores históricamente excluidos articulen sus voces, promuevan causas y accedan a información que fortalece su capacidad de incidencia (Jenkins, 2009). La alfabetización digital puede transformar estos espacios en escenarios de empoderamiento y cambio social.

Innovación social y emprendimiento digital

Las tecnologías digitales también abren oportunidades para el desarrollo de proyectos de innovación social, emprendimientos digitales, comercio electrónico y economía creativa, especialmente entre jóvenes, mujeres y comunidades rurales. Fomentar estas iniciativas puede ser un motor para el desarrollo local y la reducción de brechas socioeconómicas (OECD, 2021).

Alianzas multisectoriales para la inclusión

El logro de una verdadera inclusión digital requiere la articulación de múltiples actores: gobiernos, sector privado, academia, sociedad civil y organismos internacionales. Las alianzas público-privadas, los programas de responsabilidad social empresarial y los proyectos de innovación social constituyen mecanismos valiosos para ampliar el alcance de las estrategias de inclusión (CEPAL, 2022).

Lineamientos estratégicos propuestos

A partir de los desafíos y oportunidades identificados, se proponen los siguientes lineamientos estratégicos para avanzar hacia una inclusión digital real y sostenible:

- Enfoque interseccional: Considerar las múltiples dimensiones de desigualdad (género, etnia, discapacidad, territorio) en el diseño de políticas y programas digitales.
- Educación continua: Integrar la alfabetización digital en todas las etapas de la vida y en todos los niveles educativos.
- Accesibilidad universal: Garantizar que las tecnologías y contenidos digitales sean accesibles para todas las personas, sin distinción.
- Participación comunitaria: Involucrar a las comunidades en el diseño e implementación de proyectos digitales para asegurar su pertinencia cultural y social.
- Ética y seguridad digital: Promover una ciudadanía digital responsable, informada y resiliente frente a los riesgos de la era digital.

Recomendaciones para políticas públicas y educación

La superación de las brechas digitales y la construcción de una alfabetización digital inclusiva requieren el diseño e implementación de políticas públicas y programas educativos coherentes, integrales y sostenibles. A continuación, se presentan recomendaciones basadas en el análisis teórico y en buenas prácticas internacionales.

Políticas públicas inclusivas y multisectoriales

Es fundamental que los gobiernos diseñen políticas que garanticen el acceso universal a la infraestructura digital, priorizando zonas rurales y comunidades vulnerables. Esto implica invertir en la expansión y modernización de redes de conectividad, así como en la

provisión de dispositivos asequibles o gratuitos para los sectores más desfavorecidos (CEPAL, 2022).

Además, la inclusión digital debe integrarse en planes nacionales de desarrollo, estableciendo metas claras, asignación de recursos adecuados y mecanismos de evaluación participativa. La colaboración multisectorial —gobierno, sector privado, academia y sociedad civil— es clave para maximizar el impacto y la sostenibilidad de estas políticas (Banco Mundial, 2021).

Educación formal y no formal para la alfabetización digital

Los sistemas educativos deben incorporar la alfabetización digital de forma transversal, desde la educación básica hasta la superior, integrando contenidos técnicos, críticos, éticos y creativos. Programas de formación docente son esenciales para capacitar a los educadores en el uso y enseñanza de herramientas digitales (UNESCO, 2018).

Por otra parte, la educación no formal —a través de talleres comunitarios, bibliotecas, centros tecnológicos y plataformas en línea— debe garantizar oportunidades de aprendizaje permanente para adultos, personas mayores y grupos en riesgo de exclusión.

Enfoque intercultural y de género

Los contenidos y metodologías educativas deben ser culturalmente pertinentes y sensibles a las realidades de diferentes grupos sociales, incluyendo comunidades indígenas y afrodescendientes. Asimismo, se deben implementar acciones específicas para reducir la brecha de género, promoviendo la participación activa de niñas y mujeres en la educación tecnológica (UN Women, 2021).

Fomento de la ciudadanía digital responsable

Las políticas educativas deben incluir programas que promuevan el pensamiento crítico, la ética digital, la seguridad en

línea y la protección de datos personales. Es necesario capacitar a la población para detectar y enfrentar la desinformación, los discursos de odio y otras amenazas digitales, fortaleciendo la resiliencia social (Jenkins et al., 2020).

Apoyo a la innovación social y el emprendimiento digital

Los gobiernos y organismos internacionales deben incentivar la creación de ecosistemas de innovación que faciliten el emprendimiento digital, especialmente para jóvenes, mujeres y comunidades rurales. Esto incluye acceso a financiamiento, formación técnica y redes de colaboración que potencien la economía digital inclusiva (OECD, 2021).

Discusión y Conclusión

La brecha digital constituye una manifestación contemporánea de las desigualdades sociales que atraviesan el acceso, uso y apropiación de las tecnologías digitales. Este artículo ha expuesto cómo la exclusión tecnológica no es un fenómeno aislado, sino que se encuentra profundamente entrelazado con factores estructurales como la pobreza, el género, la educación, la discapacidad y las condiciones territoriales, reproduciendo y amplificando formas históricas de marginalidad.

Frente a esta realidad, la alfabetización digital debe ser entendida como un proceso integral que trascienda la mera adquisición de habilidades técnicas, para incorporar una dimensión crítica, ética y participativa. Inspirados en los postulados de Paulo Freire, Henry Jenkins y Manuel Castells, se propone un modelo teórico de alfabetización digital inclusiva que articula el acceso equitativo, el desarrollo de competencias digitales, el pensamiento crítico y la participación activa en la sociedad digital.

Las estrategias para la inclusión digital deben abordar los desafíos socioeconómicos, educativos y culturales que limitan la equidad, al mismo tiempo que aprovechan las oportunidades que

ofrece la innovación tecnológica y la expansión de la conectividad. La colaboración multisectorial, la educación formal y no formal, el enfoque intercultural y de género, y la promoción de la ciudadanía digital responsable son elementos esenciales para avanzar hacia una sociedad digital más justa y democrática.

En suma, la alfabetización digital inclusiva emerge como una herramienta indispensable para garantizar que todas las personas puedan ejercer plenamente sus derechos, desarrollar su potencial y contribuir al bienestar colectivo en la era de la información y el conocimiento. Solo a través de políticas, programas y prácticas educativas orientadas a la inclusión se podrá superar la desigualdad tecnológica y construir un futuro digital accesible y sostenible para todos.

Referencias

- Banco Mundial. (2021). *Conectividad y desarrollo digital en América Latina y el Caribe*. <https://www.worldbank.org>
- Castells, M. (2001). *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (Vol. 1). Siglo XXI Editores.
- CEPAL. (2022). *Informe regional sobre brechas digitales y desarrollo sostenible*. Naciones Unidas.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Hargittai, E. (2002). Second-level digital divide: Differences in people's online skills. *First Monday*, 7(4). <https://doi.org/10.5210/fm.v7i4.942>
- Hilbert, M. (2011). The end justifies the definition: The manifold outlooks on the digital divide and their practical usefulness for policy-making. *Telecommunications Policy*, 35(8), 715-736. <https://doi.org/10.1016/j.telpol.2011.06.012>

ITU. (2020). *Disability and digital accessibility*. International Telecommunication Union. <https://www.itu.int/en>

Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MIT Press.

Jenkins, H., et al. (2020). *Participatory culture in a networked era*. Polity Press.

OECD. (2021). *Skills for a digital world: Digital literacy and competence*. OECD Publishing.

UN Women. (2021). *Gender equality in digital technology*. United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women. <https://www.unwomen.org>

UNESCO. (2018). *Digital literacy in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org>

Van Dijk, J. (2020). *The digital divide*. Polity Press.

World Economic Forum. (2020). *The future of jobs report*. <https://www.weforum.org>

USO DE TECNOLOGÍAS DIGITALES, APRENDIZAJE COLABORATIVO Y ENSEÑANZA DE COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Eliane Marques dos Santos
Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

Introducción

La creciente presencia de las tecnologías digitales y los medios interactivos ha modificado profundamente las formas de comunicación, enseñanza y aprendizaje, sobre todo en el contexto universitario. El aula contemporánea, atravesada por la cultura mediática, exige prácticas pedagógicas que dialoguen con los lenguajes digitales y promuevan la colaboración activa entre los estudiantes.

Las Directrices Curriculares Nacionales para la enseñanza superior brasileña (DCN) proponen una formación centrada en el desarrollo de competencias, superando los antiguos planes de

estudios mínimos y valorando la articulación entre conocimientos, habilidades y actitudes (TEIXEIRA JUNIOR, 2020). Este enfoque exige que los estudiantes sean capaces de actuar en contextos diversos, movilizandolos conocimientos de forma crítica y colaborativa. En este escenario, el aprendizaje colaborativo se convierte en una estrategia pedagógica esencial, ya que promueve la construcción colectiva del conocimiento, el diálogo entre pares y el desarrollo de competencias comunicativas y socioemocionales, en línea con los requisitos de las DCN.

Según Jenkins (2009), la convergencia no es solo un proceso tecnológico, sino también cultural y social, ya que implica la forma en que los individuos interactúan con los medios, construyen significados y participan activamente en la producción de contenidos. En este sentido, la educación superior debe incorporar esta cultura mediática como una forma de ampliar los espacios de expresión, crítica y aprendizaje. La valorización de estas prácticas en el entorno académico acerca el proceso educativo a la realidad que viven los estudiantes, haciéndolo más significativo y atractivo.

Además, la creciente presencia de la cultura mediática en la vida cotidiana de los estudiantes exige que la educación superior incorpore prácticas pedagógicas que dialoguen con los lenguajes digitales y los entornos interactivos. Las DCN reconocen la importancia de formar sujetos capaces de utilizar las tecnologías de forma ética, crítica y creativa. Al integrar los medios digitales en las actividades colaborativas de forma e , los docentes potencian el compromiso de los alumnos y amplían las posibilidades de un aprendizaje significativo. Esta articulación entre competencias, cultura mediática y colaboración fortalece el papel de la universidad en la formación de ciudadanos preparados para los retos de la sociedad contemporánea.

Lévy (1999) refuerza que la inteligencia colectiva es un nuevo poder de comunicación, reflexión y acción, alimentado por las tecnologías digitales. Al articularse con el aprendizaje colaborativo,

esta perspectiva permite que el conocimiento se construya conjuntamente en red, basándose en el intercambio de conocimientos y la mediación entre los sujetos. De esta manera, el profesor universitario asume el papel de mediador del aprendizaje, fomentando el protagonismo estudiantil y la construcción crítica del conocimiento.

Incorporar estos elementos en el proceso de enseñanza y aprendizaje exige una postura pedagógica crítica y dialógica, capaz de articular conocimientos formales e informales, valorando la participación activa de los alumnos en el proceso educativo. Para que esto ocurra de manera efectiva, es fundamental invertir en la formación continua de los docentes, especialmente en el ámbito de las tecnologías digitales, promoviendo prácticas reflexivas y contextualizadas que favorezcan la mediación pedagógica en este nuevo escenario mediático e interactivo.

Vygotsky (1984) ya indicaba que el aprendizaje se produce de manera más eficaz en contextos de interacción social, en los que los sujetos comparten experiencias y construyen significados conjuntamente. En este sentido, el aprendizaje colaborativo se configura como un enfoque potente, capaz de fomentar el desarrollo de competencias comunicativas, el pensamiento crítico y la construcción colectiva de conocimiento.

Según Johnson y Johnson (1999), cuando los alumnos trabajan de forma cooperativa, son más propensos a comprender profundamente los contenidos, desarrollar habilidades interpersonales y promover la responsabilidad individual y grupal.

Al asociarse con la cultura mediática, el aprendizaje colaborativo potencia prácticas educativas innovadoras y comprometidas, promoviendo la formación de ciudadanos críticos y conscientes del entorno digital en el que se insertan. Esta perspectiva valora la participación activa de los estudiantes y estimula prácticas pedagógicas que priorizan el diálogo, el intercambio de

conocimientos y el protagonismo estudiantil en el proceso educativo.

El objetivo de este artículo es discutir la integración de la cultura mediática y el aprendizaje colaborativo para potenciar en la educación superior el desarrollo de competencias comunicativas, profesionales y creativas que dialoguen con la realidad mediática de los estudiantes.

Itinerario metodológico

Este estudio se llevó a cabo a partir de un enfoque cualitativo, centrándose en un análisis reflexivo de la experiencia vivida durante un proceso formativo con estudiantes de la Universidad Federal de Tocantins (UFT). La metodología adoptada es la del relato de experiencia reflexiva, según las propuestas de Smyth (1992; 2000), que concibe la práctica reflexiva estructurada por cuatro acciones interdependientes: (i) descripción de los acontecimientos vividos en el aula, (ii) información sobre los principios teóricos que sustentan las prácticas pedagógicas, (iii) confrontación de las acciones realizadas, mediante preguntas sobre sus fundamentos e intenciones, y (iv) reconstrucción de los caminos futuros a partir del análisis crítico de las experiencias anteriores.

En el contexto de este análisis, las acciones interdependientes —describir, informar, confrontar y reconstruir (SMYTH 1992; 2000)— se adaptaron a un flujo continuo y dinámico, con un inicio y un final delimitados, pero cuya naturaleza cíclica no supone rupturas entre las etapas, según se muestra en la Figura 1. Esta dinámica reflexiva se configura como un proceso articulado, en el que las acciones se retroalimentan, a saber: 1. Descripción e información, 2. Confrontación y 3. Reconstrucción, promoviendo una comprensión profunda de la práctica pedagógica y el perfeccionamiento constante de las estrategias formativas.

Figura 1 – Flujo continuo y dinámico de los resultados.



Fuente: Smyth (1992; 2000). Organizado por los autores.

Este itinerario metodológico permite una comprensión profunda de la práctica docente, promoviendo la construcción de conocimientos basados en la articulación entre la teoría y la experiencia. El estudio se llevó a cabo en el contexto de los cursos de Enfermería y Nutrición de la UFT, teniendo como escenario las disciplinas de Políticas de Salud Contemporáneas y SUS (2º período) y Metodología Científica (4º período). Las actividades se desarrollaron entre agosto de 2021 y diciembre de 2024, con la participación de aproximadamente 60 estudiantes, en su mayoría de los cursos mencionados.

Durante este período formativo, marcado por las transformaciones provocadas por la pandemia de Covid-19, que terminó oficialmente en 2022 en Brasil, se puso de manifiesto la necesidad de adoptar estrategias pedagógicas que incorporaran el uso de medios digitales y dialogaran con el contexto mediático que vivían los estudiantes. Las experiencias relatadas en este estudio abarcan tanto el período pandémico como el pospandémico, reflejando una adaptación docente a las exigencias tecnológicas y comunicativas emergentes en el panorama educativo contemporáneo.

La recopilación de datos se realizó mediante la sistematización de las prácticas pedagógicas experimentadas por la autora, registradas en su base de datos personal. Este material incluye instrumentos desarrollados a lo largo de las disciplinas, así como productos generados por los estudiantes, observados en el contexto del proceso formativo. El análisis siguió los supuestos de la práctica reflexiva, según lo propuesto por Smyth (1992; 2000), lo que permitió una reconstrucción crítica de los itinerarios pedagógicos y la identificación de estrategias innovadoras de enseñanza.

Desde el punto de vista ético, las evidencias presentadas en este estudio se refieren al análisis de registros y anotaciones elaborados por la primera autora, derivados de su actuación docente. Estos datos fueron generados en un contexto pedagógico real, configurándose como reflexiones personales, memorias docentes y análisis de la propia práctica. Al tratarse exclusivamente del punto de vista de la autora, sin la participación directa de otros sujetos ni la recopilación sistemática de información de terceros, la investigación se ajusta a los principios éticos de la investigación educativa y no requiere la evaluación de un comité de ética, según lo establecido por la Resolución CNS n.º 510/2016.

La metodología desarrollada se ajusta a la siguiente pregunta orientadora: ¿cómo integrar la cultura mediática y el aprendizaje colaborativo para potenciar, en la enseñanza superior, el desarrollo de competencias comunicativas, profesionales y creativas? A partir de esta pregunta, se buscó un modelo de enseñanza que traspasara los límites de la transmisión de contenidos, favoreciendo el desarrollo de competencias cognitivas compatibles con los retos a los que se enfrentan los futuros profesionales de la salud.

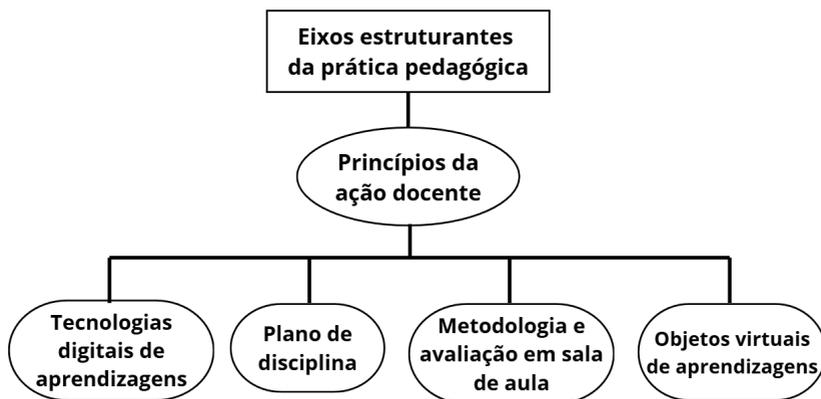
Resultados y discusiones

Los resultados de este estudio siguen un flujo continuo y dinámico a partir de la etapa 1 de *Descripción e información* (SMYTH 1992; 2000) y se describen basándose en los siguientes elementos

de la práctica docente: ejes estructurantes de la práctica pedagógica, los principios que orientan la acción docente, el plan de disciplina, la metodología y la evaluación adoptadas en el aula y los objetos virtuales de aprendizaje. Esta descripción tiene por objeto poner de relieve los fundamentos que, según , sustentan las elecciones pedagógicas, articulando la teoría y la práctica de forma coherente y contextualizada (figura 2).

Estos resultados dialogan con la discusión de Kenski (2007) sobre la apropiación crítica por parte de los docentes, que exige un cambio de postura: es necesario superar el uso instrumental y desarrollar competencias que permitan integrar las tecnologías de forma reflexiva, creativa y contextualizada a las prácticas pedagógicas. Y Brito y Purificação (2015) proponen una reflexión sobre la apropiación crítica que implica reconocer los límites y potencialidades de las tecnologías, promoviendo prácticas que favorezcan la autonomía, el protagonismo estudiantil y la construcción colectiva del conocimiento.

Figura 2 – Elementos de la práctica docente



Fuente: Elaborado por los autores.

Es fundamental distinguir los ejes estructurantes de la práctica pedagógica de los principios que orientan la acción

docente. Los ejes estructurantes tienen como función organizar el currículo, la metodología y los procesos de evaluación, y se definen a partir de supuestos teóricos, políticos y sociales que sustentan el proyecto educativo. Por su parte, los principios que guían la actuación del profesor están directamente relacionados con la ética profesional, la postura pedagógica y la intencionalidad educativa. Son estos principios los que orientan la forma en que el docente se relaciona con los estudiantes, conduce el proceso de enseñanza-aprendizaje y comprende su papel social en la formación humana.

Los ejes estructurantes de la práctica pedagógica analizados en este estudio son: problematización, competencias socioemocionales, competencias específicas de los cursos de Enfermería y Nutrición, grupos colaborativos de aprendizaje y objetos virtuales de aprendizaje que se articulan de manera sinérgica en la construcción de una formación integral y contextualizada (figura 2).

La metodología activa favorece el protagonismo estudiantil y la resolución de problemas reales, mientras que el desarrollo de las competencias socioemocionales potencia la empatía, la comunicación y el equilibrio emocional, esenciales para la atención sanitaria.

Las competencias específicas de cada curso orientan la adquisición de conocimientos técnicos y científicos, alineados con las demandas del Sistema Único de Salud (SUS) y las directrices curriculares nacionales. Los grupos colaborativos promueven el aprendizaje entre pares y simulan la dinámica del trabajo en equipo interdisciplinario, fortaleciendo la cooperación y la corresponsabilidad.

Por último, los objetos virtuales de aprendizaje amplían el acceso al conocimiento, diversifican los recursos didácticos, desarrollan habilidades tecnológicas y estimulan la autonomía de los estudiantes, contribuyendo a una experiencia formativa innovadora y significativa.

Para esta experiencia formativa, algunos principios orientan de manera decisiva la acción docente, entre los que destaca el aprendizaje y la evaluación basados en competencias, tal y como señalan Zabala y Arnau (2010), el aprendizaje de competencias implica la articulación de tres componentes esenciales: contenidos conceptuales (conocimientos), procedimentales (habilidades) y actitudinales (actitudes), asegurando que el estudiante sea capaz de movilizar conocimientos de forma crítica y contextualizada.

A este principio se suma la valoración de diversas metodologías, capaces de atender a la pluralidad de estilos y ritmos de aprendizaje, promoviendo experiencias significativas y adaptadas a las necesidades del grupo, en diálogo directo con la educación inclusiva, otro pilar esencial, que garantiza la equidad y la plena participación de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones o especificidades.

Como principios, destaca el uso intencional de tecnologías digitales de aprendizaje, que amplían el acceso a la información, diversifican los recursos didácticos y potencian la autonomía de los estudiantes. Herramientas como *Jamboard*, *GPT*, *Kahoot*, *Google Meet*, *Mentimeter*, *Google Classroom*, *Instagram*, *TikTok*, *Canva*, *YouTube*, *Padlet* y *Thinkling* (figura 3) se incorporan de forma estratégica, promoviendo entornos interactivos y dinámicos que favorecen el compromiso y la personalización del proceso educativo.

Figura 3 - Tecnologías digitales para el aprendizaje



Fuente: Fuente: Elaborado por los autores.

Asociado a este principio, el aprendizaje colaborativo fortalece el trabajo en equipo, el intercambio de conocimientos y la construcción colectiva del conocimiento, acercando la práctica pedagógica a las exigencias del mundo contemporáneo, que valora las competencias socioemocionales y la actuación interdisciplinaria.

En este escenario, la curaduría estudiantil asume un papel central al reconocer a los estudiantes como sujetos activos de su aprendizaje, capaces de seleccionar, organizar y reinterpretar contenidos de forma crítica y contextualizada. De manera complementaria, la mediación docente activa transforma al profesor en facilitador del proceso formativo, estimulando la reflexión, la autonomía y el protagonismo estudiantil a través de prácticas pedagógicas intencionales, dialógicas e inclusivas.

Estos principios, integrados de forma articulada, configuran un enfoque educativo comprometido con la formación integral, crítica e innovadora, alineada con las demandas de una sociedad en constante transformación.

Este enfoque requiere una intencionalidad en la planificación del profesor, que debe orientar su práctica hacia el desarrollo de las

competencias de los alumnos en lugar de centrarse en la adquisición de contenidos. En este sentido, el plan del componente curricular o disciplina se estructuró a partir de los siguientes elementos: encabezamiento, programa, competencias de los alumnos, contenidos, metodología y evaluación, referencias y calendario (figura 4).

Figura 4 - Modelo de plan del componente curricular.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
 CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
 COORDENAÇÃO DO CURSO DE ENFERMAGEM



Avenida NS 15 ALCNO 14, 109 Norte | 77001-090 | Palmas/TO
 Complexo Laboratorial de Enfermagem – LAB 04, sala 02
 (63) 3229-4818 | www.ufpa.edu.br | enfermagem@ufpa.edu.br

PLANO DE DISCIPLINA			
Curso:			
Disciplina:			
Professora: Prof. Dra. Eliane Marques			
Código:	CH Teórica: 60h	Créditos: 4	
Período:	Ano letivo:	Horário:	
1. Ementa			
2. Competências discentes			
2.1. Competências gerais:			
2.2. Competências específicas do Eixo básico:			
2.3. Competência específica da disciplina:			
3. Conteúdos			
CONTEÚDOS CONCEITUAIS			
CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS			
CONTEÚDOS ATITUDINAIS			
4. Metodologia e avaliação			
5. Referências			
Bibliografia Básica			
Bibliografia Complementar:			
Aula	Dia	6. Cronograma	

Palmas, 01/08/2023

Prof. Dra. Eliane Marques dos Santos

Fuente: Elaborado por los autores.

El encabezado y el programa de cada componente curricular están registrados formalmente en el Proyecto Pedagógico del Curso,

constituyendo elementos fundamentales para la organización didáctico-pedagógica de la graduación. Las competencias que deben desarrollar los alumnos están definidas por las Directrices Curriculares Nacionales de los cursos de grado y deben ser seleccionadas por los profesores de acuerdo con la naturaleza y los objetivos específicos de cada disciplina. Esta selección tiene por objeto garantizar la articulación entre los contenidos programáticos y las competencias previstas, promoviendo una formación integral y contextualizada.

La metodología adoptada en el proceso de enseñanza y aprendizaje fue la metodología activa por problematización adaptada de Santos (2020, 2021) y se estructura en seis etapas interdependientes, concebidas para promover el protagonismo del estudiante, la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de competencias profesionales, según se muestra en la figura 5. A continuación, se describen estas etapas:

Figura 5- Metodología activa por problematización



Fuente: Adaptado de SANTOS (2020, 2021). Organizado por los autores.

1. Situaciones de la realidad: El proceso comienza con la problematización de situaciones extraídas de la vida cotidiana de los

estudiantes, que se discuten en grupo centrándose en los elementos comunes que surgen de la experiencia colectiva. Este enfoque tiene como objetivo estimular la comprensión crítica de la realidad y fomentar la formulación de preguntas de investigación pertinentes, lo que constituye el punto de partida para el desarrollo de las actividades pedagógicas.

2. Formación de grupos colaborativos: Los estudiantes se organizan en grupos colaborativos, teniendo en cuenta criterios de diversidad que favorecen la heterogeneidad de conocimientos, experiencias y perspectivas. Esta configuración busca potenciar el proceso de aprendizaje a través de la interacción dialógica y la construcción compartida del conocimiento. La formación de los grupos se orienta por las funciones que debe desempeñar cada componente, quienes deben reunirse por videoconferencia y cada integrante debe tener una función, a saber: mediador virtual, moderador, pacificador, secretario, facilitador digital.

3. Teorización: A partir de las situaciones problemáticas identificadas, los grupos elaboran respuestas basadas en referencias teóricas, investigaciones académicas y literatura especializada. Esta etapa promueve la articulación entre la teoría y la práctica, contribuyendo a la consolidación de conocimientos significativos y contextualizados.

4. Producción de objetos virtuales de aprendizaje: Los contenidos desarrollados por los grupos se sistematizan mediante objetos de aprendizaje, que se someten a la apreciación y el debate colectivo. Esta etapa estimula el protagonismo estudiantil y el uso de tecnologías digitales de la información y la comunicación, como vídeos, infografías, mapas conceptuales y otras plataformas digitales, ampliando las posibilidades de expresión y comunicación de los conocimientos construidos.

5. Aplicación práctica: Los conocimientos sistematizados se aplican en acciones concretas o simulaciones de situaciones reales, lo que permite a los estudiantes experimentar procesos e decisorios

y ejercitar competencias profesionales. Esta etapa favorece la experimentación y la reflexión sobre la práctica, consolidando el aprendizaje experiencial.

6. Socialización de los resultados: Por último, los grupos presentan los resultados obtenidos en formatos teórico-prácticos, utilizando tecnologías digitales como soporte para la exposición. Esta etapa valora la creatividad, la capacidad de síntesis y la comunicación eficaz, promoviendo la difusión de los conocimientos producidos en el contexto formativo.

Dando continuidad al enfoque metodológico descrito, la evaluación en este contexto asume un papel central en la perspectiva formativa, procesual y orientada al desarrollo de competencias, tal y como proponen Zabala y Arnau (2010). En este modelo, la evaluación deja de ser un mero instrumento de clasificación y pasa a integrarse en el proceso de aprendizaje como elemento regulador y reflexivo.

Se lleva a cabo de forma continua, articulada con las actividades pedagógicas, lo que permite al docente y al alumno identificar avances, dificultades y necesidades de reorientación. El énfasis recae en la observación cuidadosa de las competencias movilizadas en situaciones reales o simuladas, valorando no solo los resultados finales, sino sobre todo los procesos cognitivos, actitudinales y procedimentales involucrados. Así, la evaluación se convierte en una herramienta estratégica para promover la autonomía, la autorregulación y la construcción significativa del conocimiento, alineándose con los principios de una educación comprometida con la formación integral de los sujetos.

Para viabilizar este modelo de evaluación formativa y por competencias, es necesario establecer criterios objetivos que permitan cuantificar las acciones desarrolladas por los estudiantes, a fin de cumplir con los requisitos del sistema de evaluación aún predominantemente numérico vigente en la educación superior brasileña.

Estos criterios funcionan como indicadores de rendimiento, articulando dimensiones cualitativas y cuantitativas del proceso de aprendizaje, incluso ante la necesidad de atribuir calificaciones, se busca preservar la intencionalidad pedagógica de la evaluación. Garantizando que los instrumentos utilizados reflejen no solo el producto final, sino también el recorrido formativo, la participación activa, la capacidad de reflexión crítica y la movilización de las competencias previstas en el currículo.

Esta conciliación entre las exigencias institucionales y los principios pedagógicos constituyó un desafío en este estudio, ya que exige una planificación cuidadosa y la sensibilidad para reconocer las múltiples formas de aprender y expresar conocimientos, lo que conduce a una educación inclusiva basada en la diversidad de conocimientos.

La producción de objetos virtuales de aprendizaje pone de manifiesto el protagonismo del alumno como eje estructurante de la práctica pedagógica experimentada. La tarjeta con las funciones de los grupos colaborativos (Figura 6) representa no solo la organización funcional de los equipos, sino también la valoración de la autonomía, la corresponsabilidad y la construcción colectiva del conocimiento. Esta estructura favoreció el surgimiento de prácticas dialógicas y colaborativas, alineadas con los principios del aprendizaje activo.

Figura 6 – Tarjeta con las funciones de los grupos colaborativos



En la Figura 7 se observa la diversidad de objetos digitales desarrollados por los estudiantes, como Kahoot (A), juegos (B), cuestionarios interactivos en la plataforma Wordwall, mapas mentales, líneas de tiempo (C) y periódicos digitales (D). Estos recursos se concibieron como estrategias de mediación pedagógica, articulando contenidos curriculares con lenguajes multimodales y tecnologías digitales. La elección y elaboración de estos objetos revelan la capacidad de los alumnos para movilizar competencias cognitivas, comunicativas y creativas, además de demostrar un dominio progresivo de las herramientas digitales aplicadas al contexto educativo.

Estas producciones no solo enriquecieron el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también se configuraron como instrumentos de evaluación formativa, permitiendo a los docentes acompañar el desarrollo de las competencias previstas en el plan de estudios. Según lo discutido por Kenski (2007), Brito y Purificação

(2015) y Morozov (2018), la apropiación crítica de las tecnologías digitales por parte de los sujetos de la educación es fundamental para que estas herramientas trasciendan el uso instrumental y se conviertan en mediadoras de prácticas pedagógicas innovadoras, contextualizadas y socialmente comprometidas.

Figura 7 – Objetos digitales de aprendizaje: Kahoot (A), juego (B), cuestionario en Wordwall, mapa mental, línea de tiempo (C) y periódico digital (D).

Kahoot!

Novo no Kahoot? Seus amigos e colegas participaram desse jogo como convidado em uma partida. Tente jogar no próximo jogo para ganhar pontos, jogar, ganhar prêmios de kahoot! Também, criar seu próprio quiz e jogar sozinho ou com amigos.

Quiz AkatSUS

Quizzes sobre Desenvolvimento do SUS e avaliação de serviços

Perguntas (8)

1. Dica: Quiz AkatSUS
2. Dica: Qual é o modelo atual de gestão do Sistema Único de Saúde?
3. Verdadeiro ou Falso: Doações e doatantes não devem ser considerados como fontes de recursos financeiros para ações e serviços de SUS.
4. Dica: De acordo com a Lei no 8.080/90, a concessão dos serviços de vigilância sanitária é de responsabilidade inicial do

Heróis da Saúde: Políticas Públicas

New Game
Continue
Options

Wordwall 10000 palavras cruzadas disponíveis 10000 10000

0:14

Sobre o Cartão Nacional de Saúde também denominado de Cartão SUS, assinale a alternativa incorreta

- Ela impacta no processo de trabalho cotidiano das unidades assistenciais, das SMS e das SES.
- Requer recursos financeiros importantes para sua expansão em larga escala nos estados.
- Para sua completa efetivação, depende do uso intensivo de telecomunicação.
- Não envolve tecnologia informática em modo interativo.

3 de 6

Jornal Educativo 13 de Março

MARY SEACOLE

DE QUEM É O SUS?

DO GOVERNO? DA UNIVERSIDADE? DOS ENFERMOS? DAS ENFERMEIRAS? DO SUS? DO FUSO?

O CONTEXTO HISTÓRICO E CONTEMPORÂNEO DAS POLÍTICAS DE SAÚDE DO BRASIL CONTRIBUÍM PARA A SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Entretanto, foi somente com a Independência que se estabeleceram políticas públicas específicas para a população. Com o estabelecimento da República, um episódio que marca a história da saúde no Brasil foi o da Vacina no ano de 1904. Em 1904, o primeiro instrumento de garantia social para os trabalhadores com o passar do tempo foram modificados para melhorar a população. Entretanto, esses institutos não atuaram com o princípio de universalidade social, aqueles indivíduos que podiam pelo serviço na rede particular e atendido, mas os trabalhadores que convencionados por suas empresas individuais eram praticados descartados, ficando a merda disponibilidade de atendimento em Santos Casas.

VOLUME 1 JORNAL EDUCATIVO MARY SEACOLE

C

Atividade Gestão SUS

A INFLUÊNCIA DA POLÍTICA BRASILEIRA NA HISTÓRIA DA SAÚDE PÚBLICA

- O sistema único de saúde (SUS) foi implementado no Brasil em 1988 com esta a saúde pública entra universal e equitativa.
- A saúde pública foi reorganizada por dois governos, primeiro a saúde e depois a segurança.
- No governo de Getúlio Vargas, Ministério reformado à saúde, Programa de Educação e Saúde Pública e um departamento para o SUS, o Hospital, em 1937, oficialmente constituído como.
- No Brasil da República Velha, instituições associadas a saúde de distribuição mais desigual para serviços médicos e saúde disponíveis.
- Após o término da escravidão e abolição que não dá direito a quem escravos e saúde do império, de origem também constituído dentro regras.

1937 **1937** **1937** **1937** **1937** **1937** **1937** **1937**

Getúlio Vargas assume a presidência com foco nas obras e organizações. Criação do Departamento de Aproveitamento e Proteção da Saúde e início do SUS industrializado no Brasil.

Crise de saúde e morte de Getúlio Vargas.

Reorganização de serviços médicos com tecnologia avançada e melhores equipamentos.

Getúlio Vargas é eleito presidente pelo voto popular.

Integração do SUS.

Criação do Ministério da Saúde.

Brasil Nova República.

Retomando el flujo continuo y dinámico de este estudio, en la etapa 2 de *Confrontación o análisis de los resultados* (SMYTH, 1992; 2000), se constata que el enfoque metodológico adoptado favoreció no solo la gestión pedagógica de clases numerosas, sino también la ampliación de la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La constitución de grupos colaborativos resultó estratégica para promover la cooperación, la escucha activa y la corresponsabilidad, elementos esenciales para la construcción colectiva del conocimiento. La problematización como eje estructurante de la metodología permitió que los contenidos se contextualizaran a partir de las experiencias de los propios alumnos, promoviendo un mayor compromiso y sentido a las actividades propuestas.

La producción de objetos digitales de aprendizaje, como cuestionarios interactivos, mapas mentales, juegos, periódicos digitales y otros, puso de manifiesto la capacidad de los estudiantes para movilizar competencias cognitivas, comunicativas y tecnológicas en situaciones reales de aprendizaje. Estos recursos funcionaron como mediadores de la práctica pedagógica, articulando la teoría y la práctica de forma dinámica y significativa. Además, el uso de tecnologías digitales contribuyó a fortalecer el vínculo entre el currículo formal y las experiencias académicas, ampliando las posibilidades de expresión, autoría y protagonismo estudiantil.

Estos resultados corroboran las hipótesis de Zabala y Arnau (2010), al poner de manifiesto que el desarrollo de competencias requiere prácticas pedagógicas intencionadas, contextualizadas y evaluativas en su dimensión formativa y procesual. La integración de las tecnologías digitales en la práctica docente, cuando se lleva a cabo de forma crítica y planificada, potencia el aprendizaje significativo y promueve la formación de sujetos autónomos, reflexivos y socialmente comprometidos.

En la etapa final del itinerario metodológico, correspondiente a la fase de *Reconstrucción* (SMYTH, 1992; 2000), se observó la necesidad de reorganizar y ampliar las etapas de la metodología aplicada en el aula (figura 8), con miras a mejorar el enfoque activo orientado al desarrollo de competencias profesionales en el contexto de la educación superior.

Esta reformulación metodológica surgió como respuesta a las demandas observadas a lo largo de la práctica docente, consolidando un recorrido más estructurado, dinámico y coherente con los principios del aprendizaje significativo y colaborativo. Cabe destacar, sin embargo, que dicha propuesta aún no se ha implementado en el contexto real del aula, permaneciendo en este estudio como una sugerencia de práctica pedagógica a explorar en futuras intervenciones.



La nueva configuración metodológica pasó a contemplar ocho etapas integradas y secuenciales:

1. Observación de la realidad: identificación de situaciones concretas vividas por los estudiantes como punto de partida para el aprendizaje contextualizado.
2. Problematización: formulación de preguntas críticas a partir de las situaciones observadas, promoviendo el compromiso reflexivo;
3. Formación de grupos colaborativos: organización de los estudiantes en equipos heterogéneos para favorecer el intercambio de conocimientos y experiencias;
4. Objetos de conocimiento y aprendizaje colaborativo: elaboración de mapas mentales y preguntas orientativas que guían la investigación colectiva;
5. Fundamento teórico: discusión de los mapas mentales a la luz de referencias académicas y producción de objetos virtuales de aprendizaje.
6. Clases prácticas: aplicación de los conocimientos en actividades experimentales y simulaciones.
7. Simulación de la práctica profesional: vivencia de situaciones reales o simuladas que acercan a los estudiantes al contexto profesional.
8. Respuesta teórico-práctica al problema: síntesis de los aprendizajes mediante la elaboración de soluciones fundamentadas y contextualizadas.

Consideraciones finales

La experiencia pedagógica descrita en este estudio pone de manifiesto el potencial transformador de las metodologías activas y colaborativas en la enseñanza superior, especialmente cuando se articulan con el uso crítico y creativo de las tecnologías digitales. La estructura metodológica experimentada en el aula demostró ser eficaz para promover el protagonismo de los estudiantes, la

construcción significativa del conocimiento y el desarrollo de competencias profesionales.

El análisis de los resultados reveló que, incluso en contextos desafiantes como clases numerosas, es posible llevar a cabo prácticas educativas innovadoras, centradas en la autonomía, la autoría y la interacción. La producción de objetos virtuales de aprendizaje por parte de los estudiantes no solo amplió las posibilidades de expresión y síntesis de conocimientos, sino que también funcionó como instrumento de evaluación formativa y procesual.

Por último, la reconstrucción del itinerario metodológico reafirma la importancia de las prácticas pedagógicas intencionales, reflexivas y contextualizadas, que dialoguen con la realidad de los estudiantes y con las exigencias contemporáneas de la formación académica. La integración entre teoría y práctica, mediada por las tecnologías digitales, se configura como un camino prometedor para la construcción de una educación superior más significativa, democrática y comprometida con la formación integral de los sujetos.

Referencias

- Brasil. Consejo Nacional de Educación. (2001). *Directrices Curriculares Nacionales de los cursos de grado*. Ministerio de Educación.
- Brito, L. M.; Purificação, A. A. (2015). Educación y nuevas tecnologías: un (re)pensamiento. *Revista Educación*, 40(1), 45–60.
- Jenkins, H. (2009). *Cultura de la convergencia*. Aleph.
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos: aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista* (5.ª ed.). Allyn & Bacon.
- Kenski, V. M. (2007). *Educación y tecnologías: El nuevo ritmo de la información* (6.ª ed.). Papirus.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Editora 34.

- Morozov, E. (2018). *Big tech y el futuro de la democracia*. Companhia das Letras.
- Santos, E. M. (2020). *Enseñanza y aprendizaje de las competencias y habilidades del Currículo Nacional Común*. *Diversitas Journal*, 5(4), 1–17.
- Santos, E. M. (Org.). (2021). *Metodología activa, tecnologías digitales y la BNCC: Una práctica en la enseñanza infantil y primaria*. Editora Fi.
- Smyth, J. (1992). El trabajo de los docentes y la política de la reflexión. *American Educational Research Journal*, 29(2), 267–300.
- Smyth, J. (2000). *La política de la enseñanza: Trabajo docente y cultura institucional*. Vozes.
- Teixeira Junior, Paulo Roberto. (2020). Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Superior: la lógica de las competencias en foco. *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), v. 6, p. 01–18, 2020.
- Vygotsky, L. S. (1984). *La formación social de la mente*. Martins Fontes.
- Zabala, A.; Arnau, L. (2010). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Artmed.

FOTOGRAFÍA NARRATIVA Y MEMORIA DEL CONFLICTO: recurso comunicativo contra el olvido del terrorismo en el Perú

Ruben Luis Gómez Díaz

Introducción

La fotografía narrativa cumple un papel fundamental en la reconstrucción de la memoria colectiva, especialmente en contextos marcados por la violencia política y los conflictos armados. En el Perú, entre 1980 y 2000, se desarrolló un conflicto interno protagonizado por los grupos subversivos Sendero Luminoso (SL) y el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA), cuyos actos de violencia desencadenaron una crisis humanitaria sin precedentes. De acuerdo con el Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR, 2003), este periodo dejó aproximadamente 69,000 víctimas entre muertos y desaparecidos. En ese escenario, la fotografía documental emergió no solo como instrumento de

registro de los hechos, sino también como medio de denuncia, memoria y reflexión ética.

Además, estudios recientes destacan cómo la fotografía narrativa traslada el conflicto armado al espacio simbólico, convirtiéndose en un **dispositivo de memoria activa**. El trabajo de Musuk Nolte, reconocido por su último fotolibro (2025), difumina los límites entre documental y arte para retratar ceremonias de duelo y prácticas de restitución, resignificando el trauma colectivo desde una perspectiva íntima y visual. Asimismo, fotógrafos como Stephen Ferry emplean el lenguaje fotográfico para documentar cambios sociales y políticos en América Latina, consolidando la imagen como herramienta de resistencia y testimonio en espacios públicos. Estas prácticas se alinean con el concepto de **lugar de memoria** (Nora, 1989), al integrar la imagen en museos, fotolibros y exposiciones que reavivan narrativas de violencia y reparación. En el caso peruano, esta tendencia contemporánea representa un avance sustantivo: la fotografía narrativa no solo documenta, sino que participa activamente en la **reconstrucción de memorias sociohistóricas**, ofreciendo espacios para la empatía, la reflexión ética y la construcción de memoria política que trasciende generaciones.

La teoría de la memoria visual, fundamentada en autores como Hirsch (posmemoria) y Barthes (mensaje sin código), explica cómo las imágenes cargan significados éticos, emocionales y culturales que autorizan narrativas del dolor, la resistencia y las ausencias. Esta investigación aporta novedad al combinar análisis visual y museográfico con evidencia empírica reciente, incluyendo un proyecto fotográfico de Nolte y Ollyns (2023–24) que documenta el proceso de restitución de restos y ceremonias de duelo, fortaleciendo la humanidad colectiva. Se cubre un vacío científico al integrar estudios académicos de alto impacto publicados entre 2021 y 2024, que indagan en el rol de la imagen en la memoria pública post-conflicto, como el análisis de prácticas de jóvenes en medios de memoria digital.

Las imágenes capturadas en ese contexto superan su valor testimonial: configuran discursos visuales que narran el dolor, la resistencia y las ausencias. Frente a ello, surge la pregunta de investigación: ¿Cómo se presenta la fotografía narrativa como recurso comunicativo sobre el terrorismo en el Perú? El objetivo general de este estudio es analizar cómo la fotografía narrativa opera como recurso comunicativo en la construcción de memoria sobre el terrorismo en el Perú. Los objetivos específicos son: a) identificar características narrativas de las imágenes; b) analizar su articulación espacio-temporal; c) examinar sus implicancias sociopolíticas; d) interpretar sus relatos desde la actualidad; y e) estudiar el fotolibro *Nunca Más* como documento visual del conflicto.

Marco teórico

La fotografía narrativa se inscribe en una convergencia interdisciplinaria entre la teoría del discurso, la memoria colectiva y la comunicación visual. Roland Barthes (1980) plantea que la imagen fotográfica transmite un "mensaje sin código", en el que el sentido no está dado de manera unívoca, sino que se construye en la interacción entre la imagen, el espectador y su contexto cultural. A partir de esta perspectiva, la fotografía no solo representa la realidad, sino que comunica significados ideológicos, éticos y emocionales (Calvo, 2020; Soutter, 2023).

Desde los estudios sobre memoria colectiva, Maurice Halbwachs (1950) propone que la memoria es una construcción social, sostenida en marcos grupales que configuran lo recordable. Esta noción ha sido ampliada por autoras como Aleida Assmann y Marianne Hirsch (2012), quienes exploran el papel de las representaciones culturales, especialmente visuales, en la transmisión del pasado traumático. En este marco, Hirsch introduce el concepto de posmemoria, entendido como la relación que establecen las generaciones posteriores con eventos traumáticos que no vivieron directamente, pero que heredan emocional y

narrativamente a través de imágenes, testimonios y relatos familiares.

La fotografía, por tanto, adquiere una función de archivo no solo documental, sino emocional, político y cultural (García, 2023). En el contexto peruano, esta función se hace especialmente evidente en proyectos como la muestra Yuyanapaq. Para recordar, analizada por Vallejo (2019), donde la imagen fotográfica se convierte en un dispositivo testimonial que interpela a la memoria social frente a los horrores del terrorismo vivido entre 1980 y 2000.

Desde una perspectiva narratológica, Contursi y Ferro (2000) examinan cómo las imágenes participan en la configuración del relato histórico, en especial mediante la articulación de espacio, tiempo y discurso. Paul Ricoeur (1999) sostiene que la narrativa es un medio por excelencia para estructurar el tiempo vivido, facilitando la comprensión e interpretación de los acontecimientos históricos, lo cual aplica también a las narrativas visuales construidas a través de la fotografía.

Asimismo, los estudios sobre representación de la violencia (Prada, 2021) alertan sobre la dimensión ética del uso de imágenes del dolor ajeno, y subrayan la responsabilidad comunicativa de quienes capturan, editan y difunden estos registros visuales. En este sentido, el fotoperiodismo y la fotografía documental no solo informan, sino que modelan sensibilidades y discursos públicos sobre el pasado traumático.

En conjunto, estos enfoques permiten comprender a la fotografía narrativa como un recurso comunicativo esencial en los procesos de reconstrucción de memoria colectiva, especialmente en contextos marcados por la violencia política y el trauma social, como ocurrió en el Perú durante el conflicto armado interno de las últimas décadas del siglo XX

Metodología

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, con diseño fenomenológico (Fuster, 2019) y una perspectiva interpretativa. Se aplicaron dos técnicas de recolección de datos: entrevistas semiestructuradas dirigidas a fotoperiodistas, politólogos y especialistas en comunicación, y un análisis visual a través de la observación sistemática del fotolibro "Nunca Más. Los años de crueldad".

Los datos fueron procesados mediante análisis de contenido y triangulación teórica, asegurando así la validez de los resultados. Además, se respetaron los principios éticos fundamentales, como el consentimiento informado, la confidencialidad y la autonomía de los participantes.

Resultados e interpretación

Los resultados evidencian que la fotografía narrativa permite reconstruir hechos históricos desde una perspectiva testimonial. Las entrevistas revelaron que las imágenes no solo documentan, sino que también comunican emociones profundas y estructuran relatos que configuran una memoria visual colectiva.

Se identificaron cinco ejes temáticos fundamentales. En primer lugar, el carácter narrativo: las fotografías analizadas muestran secuencias que narran acontecimientos complejos, como la masacre de Uchuraccay o el atentado en la calle Tarata. En segundo lugar, la temporalidad y espacialidad, donde la representación del tiempo y el lugar aporta sentido a las vivencias socioculturales, activando procesos de reflexión, como señala Garretón (2020).

En tercer lugar, se evidencian discursos sociales y políticos implícitos en las imágenes, que funcionaron como herramientas de denuncia, pero también como vehículos de propaganda en algunos medios, donde la manipulación ideológica fue notoria. En cuarto lugar, las implicancias en el presente: la narrativa visual permite que

las nuevas generaciones construyan una posmemoria (Hirsch, 2012), es decir, una memoria que, sin haber sido vivida directamente, es comprendida y apropiada a través del testimonio visual.

Por último, el caso del fotolibro "Nunca Más" es emblemático. Las imágenes de Óscar Medrano documentan con crudeza la violencia sufrida en la época, y configuran una narrativa visual que combina denuncia, estética y memoria. Esta obra permite identificar rasgos polisémicos en las imágenes, que activan múltiples niveles de interpretación histórica y emocional.

Discusión

Los hallazgos confirman que la fotografía narrativa cumple un rol central en la configuración de la memoria colectiva, especialmente en contextos de violencia. En línea con Hirsch (2012), la fotografía permite generar *posmemoria* entre las nuevas generaciones, convirtiéndose en un puente emocional y ético que conecta experiencias traumáticas con los que no las vivieron directamente.

Además, investigaciones contemporáneas muestran cómo la fotografía puede provocar una respuesta activa en el espectador. Por ejemplo, un estudio de Berkeley (2024) resalta que "imágenes de guerra pueden conmovernos e inspirar acción", pero advierte sobre el riesgo de atrofia emocional por sobreexposición. Esto subraya la necesidad de una narrativa visual equilibrada: suficientemente impactante para interpelar, pero responsable para no fomentar la desensibilización.

En contextos post-conflicto, Reilly et al. (2024) identifican que muchas imágenes compartidas inducen narrativas rígidas con enfoques "cero-suma" que limitan nuevas interpretaciones y pueden obstaculizar procesos de reconciliación. Este hallazgo es relevante para el caso peruano: las secuencias fotográficas deben promover apertura interpretativa y diálogo, evitando reafirmar bloques ideológicos.

Investigaciones recientes también analizan la estabilidad de la memoria mediante imágenes en redes digitales. Un artículo de 2023 subraya que plataformas digitales multiplican el impacto memorial, pero podrían fragmentar la narrativa colectiva si no se gestionan críticamente. En este sentido, la fotografía impresa o curada (como en "Nunca Más") ofrece una estructura narrativa coherente que favorece la reflexión profunda.

Desde una perspectiva fenomenológica, un estudio de Greenwood et al. (2024) resalta cómo las imágenes de violencia extrema generan experiencias traumáticas vividas tanto por los protagonistas como por los observadores, modificando la forma en que percibimos la realidad social. Esto implica que la fotografía narrativa no es neutral: su registro puede tener efectos catárticos o re-traumatizadores, dependiendo de la mediación pedagógica y contextualización que se ofrezca.

En síntesis, la discusión muestra que la fotografía narrativa en el Perú cumple tres funciones esenciales: Memorial: genera posmemoria y mantiene vivo el recuerdo entre las generaciones que no vivieron directamente el conflicto. Comunicativa: provoca emociones, impulsa el diálogo y actúa como registro activo de denuncia y reflexión, pero debe ser dosificada para evitar fatiga emocional y Ética-pedagógica: exige una mediación contextualizada, en soportes como libros o exposiciones, que ofrezcan una narrativa visual coherente, genere apertura interpretativa y evite la instrumentalización ideológica de las imágenes.

Conclusiones

A partir de los hallazgos, se concluye que la fotografía narrativa es un recurso comunicacional clave para documentar, interpretar y sensibilizar sobre los hechos ocurridos durante el conflicto armado interno en el Perú. Lejos de ser una representación pasiva, la imagen fotográfica actúa como archivo visual activo y como dispositivo pedagógico que interpela al espectador.

En este sentido, se destaca la necesidad de una narrativa visual veraz, contextualizada y ética, así como de proteger la autenticidad de la imagen frente a la manipulación digital. La fotografía no solo cumple una función documental, sino que contribuye de manera significativa a la construcción de la memoria colectiva y a la promoción de una cultura de paz.

El libro "Nunca Más" constituye un documento histórico de alto valor testimonial y pedagógico. Su divulgación y uso en espacios educativos y culturales representa una oportunidad para que las nuevas generaciones comprendan, reflexionen y rechacen la violencia, asegurando así que estos episodios no se repitan ni se olviden.

Referencias

- Barthes, R. (1980). **La cámara lúcida: Nota sobre la fotografía**. Paidós.
- Contursi, M., & Ferro, M. (2000). **Imágenes del tiempo: Narrativas visuales y memorias colectivas**. Ediciones Al Margen.
- Halbwachs, M. (1950). **La memoria colectiva**. (Ed. en español: 2004). Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hirsch, M. (2012). **The generation of postmemory: Writing and visual culture after the Holocaust**. Columbia University Press.
- Ricoeur, P. (1999). **Tiempo y narración III: El tiempo narrado** (A. Neira, Trad.). Siglo XXI Editores.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201–229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García Ranedo, M. (2023). La naturaleza encubierta de la fotografía: Entre lo encriptado y lo revelado. *ARTxt. Revista de Experimentación Artística*, (1), 61–81. <https://doi.org/10.24310/artxt.vi1.15980>
- Greenwood, A., et al. (2024). Violence in mass-mediated images and memory: Phenomenological perspectives. *Phenomenological*

Studies in Visual Culture. <https://doi.org/10.1007/s11097-024-10027-6>

Kisna, A., Cristiane, M., Petala, D., & Duarte, S. (2021). Use of photography in qualitative research in the health area: Scoping review. *Ciência & Saúde Coletiva*, 26(2). <https://doi.org/10.1590/1413-81232021262.41052020>

Lissovsky, M. (2020). O Φ da fotografia (lado b). *Revista FAMECOS*, 27(1), e37902. <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2020.1.37902>

Olivares, C. (2021). Imagen fotográfica, residuo y fragmentación... *Revista de Letras*, 61(1), 23–35.

Patrouilleau, M. M. (2021). Las formas narrativas del populismo: un método de indagación. *Perfiles Latinoamericanos*, 29(57), 385–408. <https://doi.org/10.18504/pl2957-015-2021>

Piza, N., Amaiquema, F., & Beltrán Baquerizo, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. *Conrado*, 15(70), 455–459. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500455

Prada, J. (2021). La ética del fotoperiodismo... *Revista Latinoamericana de Comunicación*, 18(2), 55–71. <https://doi.org/10.26441/RC18.2.2021>

Reilly, P., et al. (2024). Random access memories... *Information, Communication & Society*. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2024.2332605>

Reilly, P., & Salojärvi, V. (2023). [Re]appearances online... *Journal of New Media Studies*, 13(2). <https://doi.org/10.1080/17540763.2022.2096679>

Rocha, D. (2022). Narrativas superpuestas... *Revistarquis*, 12(1), 168–180. <https://doi.org/10.15517/ra.v12i1.52198>

Sánchez-García, P., & Salaverría, R. (2019). Multimedia news storytelling... *El Profesional de la Información*, 28(3), e280303. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.03>

- Trezzi, C., Oliveira, M. R. B., & Berkenbrock-Rosito, M. (2019). Narrativas fotográficas... *Conhecimento & Diversidade*, 11(24), 91–103. <https://www.proquest.com/docview/2331214965>
- Vallejo, J. (2019). Narrativa visual y memoria social... *Revista Peruana de Ciencias Sociales*, 24(1), 88–105.
- Vallejo Moreno, J. A. (2019). Narrativa fotográfica de la época del terrorismo... *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 66, 141–162. <https://doi.org/10.46744/bapl.201902.006>
- Vanegas, O. (2023). Lo visual y lo sonoro como expresión estética... *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), 159–176. <https://doi.org/10.21500/22563202.5618>
- Volkmar Ossa, N. (2023). Extrema violencia contra civiles... *Historia Contemporánea*, 72, 699–738. <https://doi.org/10.1387/hc.22908>

Publicaciones en medios digitales / institucionales

- Berkeley University. (2024, enero 10). *Images of war are shocking. They also can strengthen our humanity*. Berkeley News. <https://news.berkeley.edu/2024/01/10/images-of-war-are-shocking-they-also-can-strengthen-our-humanity/>

A

- Acción comunicativa** – p. 21–24, 88
- Agencias de verificación de datos** – p. 65, 112–114
- Alfabetización Mediática** – p. 85–88, 126
- Algoritmos** – p. 42–45, 122
- América Latina** – p. 9–13, 35–37, 115
- Análisis del discurso** – p. 78–80
- Aprendizaje automático** – p. 43–44

B

- Burbujas de información** – p. 54–56
- Bots y automatización digital** – p. 43, 120–121

C

- Ciudadanía digital** – p. 60–62
- Ciencia abierta** – p. 118–119
- Ciencia ciudadana** – p. 118
- Clasificación conceptual** – p. 77–78
- Cocreación de conocimiento** – p. 94–95
- Confiabilidad** – p. 111–113
- Comunicación** – p. 14–18, 64–69, 100–102
 - Comunidad** – p. 67–68
 - Crítica** – p. 24–26
 - Pública** – p. 100–101
 - Institucional** – p. 102
- Comunicación y democracia** – p. 17–19, 71–75, 104–108
- Comunicación y desinformación** – p. 80–84, 120–124
- Comunicación política** – p. 90–92, 105–106
- Conectividad social** – p. 52–54

Conocimiento Local – p. 35–36
Contexto histórico – p. 10–11
Credibilidad periodística – p. 110–113
Cultura digital – págs. 48–51

D

Datos Abiertos – p. 116–117
Democracia – p. 15–20, 72–75, 103–108
 Participativa – p. 104–105
 Representativa – p. 106–107
Desinformación – p. 76–84, 109–114, 120–125
 En Redes Sociales – p. 80–82
 Como Estrategia Política – p. 110–112
 Impactos Sociales – p. 123–125
Diversidad de Medios – p. 67, 115–116

E

Empoderamiento Informativo – p. 88–89
Epistemologías latinoamericanas – p. 10–13, 35–36
Ética de la comunicación – p. 114–115
Extensión universitaria – p. 118–119

F

Educación ciudadana – p. 85–87
Educación crítica – p. 87–89

G

Gobernanza digital – p. 49–50, 124
Grupos de interés – p. 93–95

H

Hiperconectividad – p. 50–52

I

- Identidad latinoamericana** – p. 9-11, 37
- Impactos democráticos** – p. 111-113
- Inclusión digital** – p. 53, 89
- Infodemia** – p. 76, 122-124
- Información pública** – p. 98-100
- Innovación en la comunicación** – p. 48-49, 119
- Inteligencia artificial** – p. 42-45, 121-123
- Interdisciplinariedad** – p. 13, 117-118
- Integración de la comunicación** – p. 35-37

L

- Libertad de expresión** – p. 19, 104, 107

M

- Manipulación de la información** – p. 79-81, 111
- Medios alternativos** – p. 66-68
- Monitoreo de la información** – p. 113-114

N

- Noticias falsas** – p. 77-79, 109-113, 121

O

- Observatorios de medios** – p. 117-119
- Opinión pública** – p. 71-73, 105-106

P

- Participación social** – p. 19-20, 104-105
- Periodismo digital** – p. 108-110
- Periodismo de investigación** – p. 111-112
- Poder mediático** – p. 90-92
- Posverdad** – p. 78-80, 111
- Prácticas de comunicación** – p. 65-69

Producción de conocimiento – p. 93-95, 118
Protagonismo ciudadano – p. 88-89

R

Redes de Comunicación – p. 48-54, 136
Redes Sociales Digitales – p. 50-53, 80-82
Regulación de Medios – p. 106-108
Responsabilidad Periodística – p. 113-114

S

Sociedad de la Información – p. 46-48
Sostenibilidad de la Comunicación – p. 95-96

T

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) – p. 46-48,
50
Teoría de la Comunicación – p. 14-16
Transparencia de la Información – p. 98-99

U

Universidad Pública – págs. 117-119
Uso Ético de la Información – págs. 114-115

V

Verificación de Datos – págs. 65, 112-114
Vigilancia Digital – págs. 122-123
Voces Subalternas – págs. 35-36

Adriano Alves Silva

Estudiante de doctorado en Ciencia, Tecnología e Inclusión por la Universidad Federal Fluminense (UFF). Posee una Maestría en Comunicación y Sociedad por la Universidad Federal de Tocantins (UFT), un programa de Líderes del Aprendizaje certificado por Harvard, un MBA en Comunicación Empresarial y Marketing (ITOP) y un posgrado en Tecnologías Educativas Innovadoras (UniCatólica) y Arteterapia. También es licenciado en Comunicación Social con especialización en Publicidad y Publicidad, licenciado en Artes Visuales y actualmente cursa la licenciatura en Psicología. Adriano cuenta con experiencia docente, habiendo impartido docencia en el Centro Universitario UNITOP (2013-2015) y en la Facultad Católica de Tocantins (2015-2021), donde coordinó el Programa de Extensión de Arquitectura y Urbanismo, el Centro de Arte y Cultura, y participó en NADIME, el Centro de Apoyo Didáctico y Metodológico a la Docencia. También impartió docencia en el Centro Universitario Luterano de Palmas (2013-2017) en el curso de Comunicación Social - Publicidad y Propaganda, y en el Instituto de Docencia e Investigación Objetivo Palmas (2013-2014). Actualmente imparte módulos en cursos de posgrado en la Escuela Superior de la Judicatura de Tocantins (ESMAT) y en el Instituto IDASP.

Alejandra Walzer Moskovic

Doctora en Ciencias de la Información y Máster en Televisión Educativa por la Universidad Complutense de Madrid. Es profesora del Departamento de Periodismo y Comunicación Audiovisual de la Universidad Carlos III de Madrid y directora del grupo de cooperación "Memoria e Imagen de los Pueblos de África", que

desarrolla proyectos relacionados con la preservación audiovisual de la cultura popular negra africana desde 2014.

Alicia María Álvarez

Doctora por la Universidad Abat Oliba (CEU) y la Escuela Internacional de Doctorado de Barcelona, España. Es directora de la Escuela de Arte y Comunicación de la Universidad APEC. Trabaja como profesora investigadora en el Rectorado de Artes y Comunicación y en la Oficina de Estudios de Posgrado de la Universidad APEC, donde imparte diversas asignaturas de diseño gráfico, publicidad y comunicación corporativa. Es miembro fundador de REDIPUB, la Red Iberoamericana de DirCom y la Red Internacional de Historiadores de la Comunicación.

Aline dos Anjos Guimarães Samim

Estudiante de doctorado en el Programa de Posgrado en Ciencia, Tecnología e Inclusión (PGCTIn) de la Universidad Federal Fluminense (UFF). Es licenciada en Geografía por la Fundación Educativa de Além Paraíba (FEAP), licenciada en Pedagogía por la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (UNIRIO) y máster en Educación por la misma universidad. Cuenta con especialización en Educación y Gestión Educativa (FEAP), Orientación Educativa (UERJ) y Educación Especial e Inclusiva (UFRRJ). Actualmente es profesora de la SEEDUCRJ y pedagoga del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Río de Janeiro (IFRJ).

Cristiane Menezes Ferreira

Estudiante de doctorado en el Programa de Posgrado en Ciencia, Tecnología e Inclusión (PGCTIn) de la Universidad Federal Fluminense (UFF). Tiene una Maestría en Educación del Programa de Posgrado en Profesorado de Educación Básica del Instituto de Aplicación Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Se especializa en Medio Ambiente y Sostenibilidad y es licenciada en Ciencias

Biológicas por la Facultad de Formación Docente de la Universidad Estatal de Río de Janeiro (1999).

Danilo de Melo Souza

Estudiante de doctorado en el Programa de Posgrado en Ciencia, Tecnología e Inclusión de la Universidad Federal Fluminense. Tiene una maestría en Educación por la Universidad de Brasilia (UnB) (2002) y es profesor titular de la Fundación Universidad Federal de Tocantins (UFT). Su experiencia en educación, con énfasis en educación pública, se centra principalmente en educación básica, políticas públicas gubernamentales, formación docente, gestión escolar y cultura. Se desempeñó como Secretario de Cultura de Parnaíba, Piauí (1993-1996) y Secretario Municipal de Educación de Palmas, Tocantins (2005-2010 y de 2014 a 2018).

Elaide Martins

Periodista de la Universidad Federal de Pará (UFPA), tiene una maestría en Comunicación Social de la Universidad Metodista de São Paulo y un doctorado en Ciencias Socioambientales del Centro de Estudios Avanzados de la Amazonía (NAEA/UFPA). Tiene experiencia profesional en periodismo televisivo, cibernético, audiovisual e impreso. Imparte docencia en la Escuela de Comunicación (Facom) y en el Programa de Posgrado en Comunicación, Cultura y Amazonía (PPGCOM) de la UFPA, donde investiga sobre convergencia, internet, innovación, transmedia y activismo en el periodismo.

Eliane Marques dos Santos

Doctora en Ciencias Ambientales y Sostenibilidad Amazónica (UFAM), Maestría en Ciencias Ambientales (UFT) y Licenciatura en Ciencias Biológicas (UNITINS). Psicopedagoga Clínica e Institucional. Especialización en Análisis Aplicado del Comportamiento. Profesora del Programa de Enfermería de la UFT. Coordinadora del Laboratorio

de Neuroaprendizaje de la UFT. Profesora del Programa de Posgrado en TEA/Área.

Fernando Fuente-Alba Cariola

Periodista. Doctor en Comunicación Audiovisual por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor de la UCSC Chile. Coordinador del Grupo de Investigación en Comunicación e Imagen de ICONOS-UCSC.

Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior (Gilson Pôrto Jr.)

Doctor en Comunicación y Cultura Contemporánea por la Universidad Federal de Bahía (UFBA). Máster en Educación por la Universidad de Brasilia (UnB). Licenciado en Periodismo, Pedagogía, Historia y Literatura. Realizó estudios posdoctorales en las universidades de Coímbra (Portugal), Cádiz (España), Brasilia (UnB) y Unesp. Es profesor de la Universidad Federal de Tocantins (UFT), del Programa de Posgrado en Ciencia, Tecnología e Inclusión de la Universidad Federal Fluminense (PGCTIn-UFF), del Programa de Posgrado en Educación en Ciencias y Salud (PPGECS-UFT) y del Programa de Posgrado en Museología (PPGMuseu-UFBA). Coordinador del Observatorio de Investigación Aplicada en Periodismo y Educación (Opaje).

Jorge Salazar

Periodista. Doctor. Profesor de la Universidad Javeriana de Colombia. Ex Director de Felafacs.

José Lauro Martins

Es licenciado en Filosofía y tiene una maestría y un doctorado en Ciencias de la Educación. Realizó estudios posdoctorales en el Programa de Posgrado en Ciencia, Tecnología e Inclusión (PGCTIn) de la Universidad Federal Fluminense. Es profesor asociado de la Universidad Federal de Tocantins. Imparte docencia de periodismo y

del Programa de Posgrado en Educación en Ciencias y Salud (PPGECS/UFT). Es miembro del Centro de Investigación y Extensión "Observatorio de Investigación Aplicada en Periodismo y Docencia" (Opaje). Investiga en innovación pedagógica y gestión del aprendizaje.

Leonardo Pinheiro da Silva

Profesional afiliado a la Fundación Getulio Vargas (FGV/DGPE), trabaja desde agosto de 2025 como Analista Sénior de Negocios Corporativos en la Superintendencia Regional de Educación (SRE) de Porto Nacional, con énfasis en el monitoreo de indicadores educativos y el apoyo a la gestión estratégica para la mejora continua. Trabajó como Agente Local de Innovación (ALI) durante 36 meses en el ecosistema del Valle de Araguaína/Chambary, donde desarrolló iniciativas de gobernanza, apoyó a emprendedores y fortaleció el ecosistema local de innovación. Es Estudiante de doctorado en Ciencia, Tecnología e Inclusión (PGCTIn/UFF), tiene una maestría en Propiedad Intelectual y Transferencia de Tecnología para la Innovación (PROFNIT/UFT), es especialista en Gestión Empresarial (BBI de Chicago), licenciado en Logística (UFT) y actualmente cursa una licenciatura en Gestión de la Producción Industrial (IFTO).

Luiz Claudio Fernandes

Estudiante de Doctorado en Comunicación en el Programa de Posgrado en Comunicación, Cultura y Amazonía (UFPA) y Máster en Comunicación en el mismo programa. Es Especialista en Educación para las Relaciones Étnico-Raciales (ERER) del Instituto Federal de Pará (IFPA). Es Licenciado en Comunicación Social (Relaciones Públicas/Periodismo) por la Facultad de Estudios Avanzados de Pará (FEAPA). Es profesor de Faci Wyden y Coordinador de Comunicaciones del Centro Cultural Bienal de la Amazonía.

Mónica Echeverría Burbano

Doctora en Investigación en Medios, Investigadora Postdoctoral en la Red de Víctimas y Profesionales del Ministerio de Ciencia.

Rubén Luis Gómez Díaz

Profesor de doctorado en la Universidad César Vallejo. Investigador del Grupo de Paradigmas en Comunicación Social de la misma universidad.

Sindy Chapa

Profesora de doctorado en la Facultad de Comunicación de la FSU y directora del Centro de Comunicaciones de Marketing Hispano (HMC) de la Facultad. Con más de 10 años de experiencia docente, Chapa ha impartido cursos de marketing en Estados Unidos, México y Chile. Anteriormente, se desempeñó como profesora adjunta y directora asociada del Centro de Estudios de Medios y Mercados Latinos en la Facultad de Periodismo y Comunicación de Masas de la Universidad Estatal de Texas (TSU) desde 2008.

Sinomar Soares de Carvalho Silva

Doctorado en Ciencia, Tecnología e Inclusión (PGCTIn) por la Universidad Federal Fluminense. Tiene una maestría en Comunicación y Sociedad por la Universidad Federal de Tocantins, una especialización en Docencia de Comunicación/Periodismo: Temas Contemporáneos (UFT) y una licenciatura en Comunicación Social - Periodismo, también por la Universidad Federal de Tocantins (2009).

COMUNICACIÓN, DEMOCRACIA Y DESINFORMACIÓN EN AMÉRICA LATINA

ORGANIZADORES:

Gilson Pôrto Jr.

Sinomar Soares de Carvalho Silva

José Lauro Martins

Leonardo Pinheiro da Silva

Adriano Alves Silva


FELAFACS
Federación Latinoamericana de
Facultades de Comunicación Social


Observatório
Edições

