

Universidad de Huelva

Departamento de Pedagogía



Competencia mediática de mujeres bolivianas para la comprensión crítica de la violencia de género en programaciones informativas televisivas nacionales

**Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:**

Rigliana Ximena Portugal Escobar

Fecha de lectura: 12 de abril de 2023

Bajo la dirección de los doctores:

Ignacio Aguaded

René Jesús Zaballos Clavijo

Huelva, 2023



Competencia mediática de mujeres bolivianas para la comprensión crítica de la violencia de género en programaciones informativas televisivas nacionales

Tesis Doctoral
Rigliana Portugal



Directores:
Dr. Ignacio Aguaded
Dr. René-Jesús Zeballos-Clavijo



Universidad
de Huelva



UCA | Universidad
de Cádiz



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



Competencia mediática de mujeres bolivianas para la comprensión crítica de la violencia de género en programaciones informativas televisivas nacionales



Tesis Doctoral
Rigiana Portugal

Directores

Dr. Ignacio Aguaded

Dr. René-Jesús Zeballos-Clavijo



Doctorado Interuniversitario en Comunicación
Huelva, España
2023

Competencia mediática de mujeres bolivianas para la comprensión crítica de la violencia de género en programaciones informativas televisivas nacionales

Rigliana Portugal (ORCID 0000-0002-4174-2911)

Directores:

Dr. Ignacio Aguaded (ORCID 0000-0002-0229-1118)

Dr. René-Jesús Zeballos-Clavijo (ORCID 0000-0002-6310-8436)

Programa de Doctorado Interuniversitario en Comunicación

Línea de Investigación: Educomunicación y Alfabetización Mediática (Media Literacy)

Universidad de Huelva, 2023

ÍNDICE

PRELIMINARES	1
RESUMEN	5
ABSTRACT	7
INTRODUCCIÓN	9
PARTE 1 MARCO TEÓRICO	13
1. INICIANDO EL RECORRIDO HISTÓRICO DE LA COMPETENCIA MEDIÁTICA	15
1.1. Declaración de Grünwald	15
1.2. Hitos que enriquecen la competencia mediática	17
1.3. El lente feminista y la competencia mediática	28
1.3.1. Monitoreo Global de Medios	30
1.3.2. Chance for Change	31
1.3.3. UE Kids Online	32
2. CONCEPTUALIZACIÓN Y DELIMITACIÓN TERMINOLÓGICA	35
2.1. Distinción de términos	35
2.1.1. Educación mediática	35
2.1.2. Alfabetización mediática	38
2.1.2.1. Alfabetización mediática e informacional AMI	48
2.1.3. Competencia mediática	53
2.1.3.1. El aporte de Pérez-Tornero y Varis	55
2.1.3.2. Competencia mediática desde diversos aportes teóricos	62
2.1.4. Competencia comunicativa	68
2.1.5. Competencia digital	69
2.1.5.1. El aporte de Manuel Area en la reflexión sobre competencia digital	73

2.1.5.2. Dimensiones propuestas por Marqués	74
2.1.5.3. Taxonomía digital de Churches en el análisis de habilidades	75
2.1.6. La competencia audiovisual	80
2.1.6.1. Mediación icónica de la competencia audiovisual.....	83
2.1.7. Competencia (trans)mediática	84
3. DIMENSIONES E INDICADORES	87
3.1. Dimensiones de competencia en comunicación audiovisual	87
3.1.1. Dimensiones propuestas por Ferrés.....	87
3.1.2. Dimensiones de Ferrés y Piscitelli	94
3.1.3. Dimensiones e indicadores de Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce.....	102
3.2. Construcción teórica: categoría competencia mediática	110
4. COMPRENSIÓN CRÍTICA EN LA COMPETENCIA MEDIÁTICA.....	125
4.1. Referentes en la teoría crítica.....	125
4.1.1. El aporte de Immanuel Kant a la noción crítica.....	125
4.1.2. La crítica desde Karl Marx	128
4.1.3. Escuela de Frankfurt.....	130
4.1.4. Ampliación de la teoría crítica: feminismo descolonial y patriarcado.....	134
4.1.5. Ampliación de la teoría crítica: (re)pensamiento crítico y (de)colonialidad	137
4.2. Precisiones conceptuales	141
4.2.1. Pensamiento crítico.....	141
4.2.2. Comprensión crítica	148
4.2.3. Análisis crítico	151
4.3. Experiencias que promueven la comprensión crítica	173
4.3.1. Ludoteca virtual: Rostros de Mujer	173
4.3.2. Experiencia Bubuskiski píldoras audiovisuales.....	174
5. REFLEXIÓN SOBRE GÉNERO Y VIOLENCIA EN LA CULTURA PATRIARCAL.....	177
5.1. Género como categoría de análisis.....	177
5.2. Sistema sexo-género.....	179
5.3. Patriarcado	183
5.4. El enfoque de género hacia la transformación	186
5.5. Violencia de género	188
5.5.1. ¿Qué es la violencia?.....	188
5.5.2. La violencia de género y el ciclo de la violencia	190
5.5.3. Violencia mediática	193
5.5.3.1. Violencia expresada a través del lenguaje.....	193
5.5.3.2. ¿Qué se entiende por violencia mediática?	196
5.6. Avances en el marco normativo en género, derechos humanos y lucha contra la violencia	200
5.6.1. Declaración Universal de los Derechos Humanos	200
5.6.2. Plan de Acción Mundial.....	201

5.6.3. Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)	201
5.6.4. Segunda Conferencia Mundial en Copenhague	202
5.6.5. Primer Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe	202
5.6.6. Tercera Conferencia Mundial de las Naciones Unidas, Nairobi.....	203
5.6.7. Conferencia Mundial sobre los Derechos Humanos, Viena	203
5.6.8. Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer (Belém do Pará).....	204
5.6.9. Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo, El Cairo.....	204
5.6.10. Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, Beijing.....	205
5.6.11. Objetivos de Desarrollo del Milenio. ODM 3	208
5.6.12. Objetivos de Desarrollo Sostenible. ODS 5.....	209
5.6.13. Importancia de los derechos.....	212
6. RASGOS EN TORNO A LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN BOLIVIA	213
6.1. Avances en la legislación boliviana.....	214
6.1.1. Agenda de las Mujeres en el Proceso Constituyente de Bolivia.....	214
6.1.2. Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia	216
6.1.3. Plan Nacional para la Igualdad de Oportunidades “Mujeres construyendo la nueva Bolivia para Vivir Bien”	217
6.1.4. Plan General de Desarrollo Económico y Social – Agenda 2015 y su compromiso con la igualdad de género.....	221
6.1.5. Ley Contra el Acoso y Violencia Política	222
6.1.6. Ley 348 para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia	222
6.1.6.1. Formas de violencia reconocidas en la Ley 348	223
6.1.7. Erradicando la violencia desde las Entidades Territoriales Autónomas	234
6.1.8. Ley General de los Derechos de las Usuarias y los Usuarios y de las Consumidoras y los Consumidores – Ley 453	235
6.1.9. Obligatoriedad de los medios de comunicación en relación a género.....	235
6.2. Violencia de género en Bolivia expresada en cifras.....	237
6.2.1. Mujeres en contextos violentos en La Paz	246
6.3. Violencia de género y medios de comunicación en Bolivia.....	249
6.3.1. Representación mediática de la mujer y la violencia de género	249
6.3.2. La violencia de género y los medios.....	251
7. LA NOTICIA.....	255
7.1. ¿Qué es la noticia?	255
7.2. Redacción de la nota informativa	257
7.3. Estructura de la noticia.....	258
7.3.1. Clasificación de las entradas de la noticia	258

1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y JUSTIFICACIÓN	263
1.1. Investigación de la parrilla informativa	265
1.1.1. Revisión de parrilla bajo metodología de Monitoreo Global de Medios ...	265
1.1.2. Análisis preliminar de parrilla informativa, con aplicación de la metodología GMMP	265
1.1.2.1. Del contenido de las noticias televisivas	266
1.1.2.2. Del segmento de horarios y programas	267
1.1.2.3. Presencia de mujeres y hombres en las noticias.....	267
1.1.2.4. Mujeres como fuente y protagonistas de la información	268
1.1.2.5. Rol de presentadoras, presentadores y conductores	270
1.1.2.6. Protagonistas de las noticias	271
1.1.3. Análisis del lenguaje: escrito, hablado y visual	273
1.1.3.1. Lenguaje en las entradas informativas	273
1.1.3.2. Lenguaje utilizado por periodistas	275
1.1.4. Manejo del lenguaje de fuentes y sellos de pantalla	276
1.1.5. Lenguaje de lo visual y sonoro	278
1.1.6. Reforzamiento de estereotipos	279
1.1.7. Procesos de interacción desde lo emocional	279
1.1.8. Información para la prevención	281
1.1.9. Adopción de actitud crítica ante la violencia	281
2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	283
2.1. Etapas del proceso de investigación.....	284
2.2. Estructura de la investigación	285
3. METODOLOGÍA	289
3.1. Preocupaciones e interrogantes.....	289
3.2. Objeto, problema y objetivos de la investigación	290
3.2.1. Objeto de estudio.....	290
3.2.2. Objetivos de la investigación	290
3.2.3. Problema de investigación	291
3.2.4. Hipótesis.....	293
3.3. El proceso investigador: el método	293
3.4. Elaboración de la metodología para el análisis	294
3.4.1. Selección de los instrumentos de análisis	294
3.4.2. Cuestionario de encuesta y sus características	294
3.4.2.1. Validación del instrumento (cuestionario)	308
3.4.2.2. Prueba piloto del instrumento: coeficiente alfa de Cronbach.....	311
3.4.2.3. Muestra	312
3.4.2.4. Periodo de levantamiento de los datos.....	313
3.4.2.5. Marco muestral	313

3.4.2.6. Características generales del diseño de Muestra	314
3.4.2.7. Nivel de desagregación de la información.....	314
3.4.2.8. Selección de la Muestra	314
3.4.2.9. Cálculo del Tamaño de Muestra	314
3.4.2.10. Distribución de la Muestra	315
3.4.3. Grupos de discusión y sus características	315
3.4.3.1. Validación del instrumento (Grupo de Discusión)	316
3.4.3.2. Muestra.....	317

PARTE 3 RESULTADOS 319

1. RESULTADOS OBTENIDOS EN LAS ENCUESTAS.....	321
1.1. Datos sociodemográficos y medios.....	321
1.2. Análisis e interpretación Dimensión Acceso y Uso.....	328
1.3. Análisis e interpretación Dimensión Comprensión Crítica	333
1.4. Análisis e interpretación Dimensión Comunicativa y Producción Creativa	346
1.5. Calificaciones de los resultados – Total y por Dimensión.....	349
1.5.1. Rangos de porcentaje de categoría de puntajes sobre el máximo.....	349
1.5.2. Puntajes promedio y porcentuales según variables sociodemográficas	351
1.6. Verificación de la hipótesis.....	361
1.6.1. Dimensión de Acceso y Uso	362
1.6.2. Dimensión Comprensión Crítica.....	363
1.6.3. Dimensión Comunicativa y Producción Creativa.....	364
2. RESULTADOS OBTENIDOS EN LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN.....	365
2.1. Convocatoria.	365
2.2. Disposición de los grupos y registro de las sesiones	365
2.3. Intervención inicial	366
2.4. Ejecución de los Grupos de Discusión.....	367
2.4.1. Proceso de análisis	367
2.5. Dimensiones de la competencia mediática	369
2.5.1. Contenidos de televisión que se consumen	370
2.5.2. Dimensión de Acceso y Uso	371
2.5.3. Dimensión Comprensión Crítica.....	371
2.5.4. Dimensión Comunicativa y Producción Creativa.....	376
3. TRIANGULACIÓN DE LOS RESULTADOS CUANTITATIVOS - CUALITATIVOS	379
3.1. Relación cuantitativa y cualitativa respecto a la dimensión Acceso y Uso	380
3.2. Relación cuantitativa y cualitativa respecto a la dimensión Comprensión Crítica.....	381
3.3. Relación cuantitativa y cualitativa respecto a la dimensión Comunicativa y Producción Creativa.....	385

PARTE 4 CONCLUSIONES	387
1. CONCLUSIONES.....	389
2. PROSPECTIVAS	397
3. LIMITACIONES Y RETOS	399
4. IMPLICACIONES PRÁCTICAS	401
5. RECOMENDACIONES.....	403
REFERENCIAS	405
ANEXOS	437
ANEXO 1. Formulario de encuesta.....	439
ANEXO 2. Guía de evaluación de expertos.....	447
ANEXO 3. Guía de discusión - Guion de preguntas.....	449

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. <i>Elementos clave de la alfabetización informacional</i>	51
Tabla 2. <i>Elementos clave de la alfabetización mediática</i>	51
Tabla 3. <i>Relación de ejes y dimensiones propuestos por Pérez-Tornero (2013)</i>	58
Tabla 4. <i>Síntesis de las dimensiones de la competencia mediática</i>	100
Tabla 5. <i>Construcción teórica de la categoría competencia</i>	110
Tabla 6. <i>Relación entre construcción analítica, conceptos, preguntas sobre educación en medios</i>	154
Tabla 7. <i>Ámbitos susceptibles de haber provocado reacciones</i>	159
Tabla 8. <i>Mecanismos de implicación emotiva</i>	159
Tabla 9. <i>Reacciones vinculadas a las dimensiones</i>	160
Tabla 10. <i>Modelo Actancial de Greimas</i>	163
Tabla 11. <i>Los componentes narrativos, según la semiótica</i>	164
Tabla 12. <i>Entornos físicos</i>	164
Tabla 13. <i>Estructura narrativa</i>	165
Tabla 14. <i>Los recursos formales y su función</i>	165
Tabla 15. <i>La adscripción al género</i>	166
Tabla 16. <i>El estilo y el tono</i>	166
Tabla 17. <i>Correlación entre emoción y significación</i>	166
Tabla 18. <i>Adecuación de la historia</i>	167
Tabla 19. <i>Adecuación de los entornos físicos</i>	167
Tabla 20. <i>El tratamiento formal</i>	168
Tabla 21. <i>Ideología y valores</i>	168
Tabla 22. <i>Niveles de placer</i>	169
Tabla 23. <i>Adecuación o discrepancia</i>	169
Tabla 24. <i>Mecanismos de implicación emotiva</i>	169
Tabla 25. <i>Otras probables discrepancias</i>	169
Tabla 26. <i>Modificaciones producidas</i>	170

Tabla 27. <i>Parámetros para la evaluación de la información en línea</i>	171
Tabla 28. <i>Tipología de la violencia</i>	188
Tabla 29. <i>Obligaciones establecidas para los medios de comunicación en Bolivia</i> ...	236
Tabla 30. <i>Número de feminicidios por gestión desde 2013 a noviembre 2022</i>	237
Tabla 31. <i>Registro de feminicidios de 2014 a 2022</i>	247
Tabla 32. <i>Número de casos en el municipio de El Alto. Gestión 2020</i>	248
Tabla 33. <i>Número de casos registrados por la FELCV en el El Alto</i>	248
Tabla 34. <i>Horario y programas de noticias</i>	267
Tabla 35. <i>Género en la presentación de noticias sobre violencia</i>	268
Tabla 36. <i>Fuentes informativas</i>	269
Tabla 37. <i>Rol de las fuentes informativas</i>	270
Tabla 38. <i>Participación de hombres y mujeres en el programa de noticias</i>	271
Tabla 39. <i>Protagonistas noticias UNITEL</i>	272
Tabla 40. <i>Protagonistas noticias Bolivia TV</i>	272
Tabla 41. <i>Protagonistas noticias Red Uno</i>	273
Tabla 42. <i>Lenguaje de fuentes informativas y sellos de pantalla</i>	277
Tabla 43. <i>Lenguaje visual y sonoro</i>	279
Tabla 44. <i>Análisis de estereotipos e interacción</i>	280
Tabla 45. <i>Relación entre dimensión, cantidad de preguntas y puntaje asignado por dimensión</i>	298
Tabla 46. <i>Expertos que evaluaron el cuestionario</i>	309
Tabla 47. <i>Resultados de evaluación de expertos al cuestionario</i>	309
Tabla 48. <i>Distribución de la muestra</i>	315
Tabla 49. <i>Expertos que validaron las preguntas de los Grupos de Discusión</i>	317
Tabla 50. <i>Grupos de Discusión</i>	317
Tabla 51. <i>Resultados Pregunta 1</i>	322
Tabla 52. <i>Resultados Pregunta 2</i>	322
Tabla 53. <i>Resultados Pregunta 3</i>	323
Tabla 54. <i>Universidad a la que perteneces según edad</i>	324
Tabla 55. <i>Universidad a la que perteneces según año de estudio</i>	325
Tabla 56. <i>Resultados Pregunta 4</i>	325
Tabla 57. <i>Resultados Pregunta 5</i>	326
Tabla 58. <i>Resultados Pregunta 6</i>	326
Tabla 59. <i>Resultados Pregunta 7</i>	327
Tabla 60. <i>Resultados Pregunta 8</i>	328
Tabla 61. <i>Resultados Pregunta 9</i>	329
Tabla 62. <i>Resultados Pregunta 10</i>	329
Tabla 63. <i>Resultados Pregunta 11</i>	330
Tabla 64. <i>Resultados Pregunta 12</i>	331
Tabla 65. <i>Resultados Pregunta 13</i>	331
Tabla 66. <i>Resultados Pregunta 14</i>	332
Tabla 67. <i>Resultados Pregunta 15</i>	332

Tabla 68. <i>Resultados Pregunta 16</i>	333
Tabla 69. <i>Resultados Pregunta 17</i>	334
Tabla 70. <i>Resultados Pregunta 18</i>	335
Tabla 71. <i>Resultados Pregunta 19</i>	336
Tabla 72. <i>Resultados Pregunta 20</i>	336
Tabla 73. <i>Resultados Pregunta 21</i>	337
Tabla 74. <i>Resultados Pregunta 22</i>	338
Tabla 75. <i>Resultados Pregunta 23</i>	338
Tabla 76. <i>Resultados Pregunta 24</i>	339
Tabla 77. <i>Resultados Pregunta 25</i>	340
Tabla 78. <i>Resultados Pregunta 26</i>	340
Tabla 79. <i>Resultados Pregunta 27</i>	341
Tabla 80. <i>Resultados Pregunta 31</i>	342
Tabla 81. <i>Resultados Pregunta 32</i>	342
Tabla 82. <i>Resultados Pregunta 33</i>	343
Tabla 83. <i>Resultados Pregunta 34</i>	344
Tabla 84. <i>Resultados Pregunta 35</i>	344
Tabla 85. <i>Resultados Pregunta 36</i>	345
Tabla 86. <i>Resultados Pregunta 37</i>	345
Tabla 87. <i>Resultados Pregunta 38</i>	346
Tabla 88. <i>Resultados Pregunta 28</i>	347
Tabla 89. <i>Resultados Pregunta 29</i>	347
Tabla 90. <i>Resultados Pregunta 30</i>	348
Tabla 91. <i>Estadísticas del puntaje total y por dimensión</i>	349
Tabla 92. <i>Rango Puntaje Total</i>	350
Tabla 93. <i>Rango Dimensión Acceso y Uso</i>	350
Tabla 94. <i>Rango Dimensión Comprensión Crítica</i>	350
Tabla 95. <i>Rango Dimensión Comunicativa y Producción Creativa</i>	351
Tabla 96. <i>Puntajes Promedio por Dimensión y Total</i>	351
Tabla 97. <i>Porcentajes Promedio sobre el 100% por Dimensión y Total</i>	353
Tabla 98. <i>Rango de Puntaje Total según edad</i>	353
Tabla 99. <i>Dimensión Acceso y Uso según edad</i>	354
Tabla 100. <i>Dimensión Comprensión Crítica según edad</i>	354
Tabla 101. <i>Dimensión Comunicativa y Producción Creativa según edad</i>	354
Tabla 102. <i>Puntajes Promedio por Dimensión y Total</i>	355
Tabla 103. <i>Porcentajes Promedio sobre el 100% por Dimensión y Total</i>	356
Tabla 104. <i>Dimensión Acceso y Uso según año de estudio</i>	357
Tabla 105. <i>Dimensión Comprensión Crítica según año de estudio</i>	357
Tabla 106. <i>Dimensión Comunicativa y Producción Creativa según año de estudio</i>	357
Tabla 107. <i>Puntajes Promedio por Dimensión y Total según Universidad</i>	358

Tabla 108. <i>Porcentajes Promedio sobre el 100% por Dimensión y Total</i>	359
Tabla 109. <i>Rango de Puntaje Total según Universidad</i>	360
Tabla 110. <i>Dimensión Acceso y Uso según Universidad</i>	360
Tabla 111. <i>Dimensión Comprensión Crítica según Universidad</i>	360
Tabla 112. <i>Dimensión Comunicativa y Producción Creativa según Universidad</i>	361
Tabla 113. <i>Estadísticos para una muestra</i>	362
Tabla 114. <i>Prueba para una muestra</i>	362
Tabla 115. <i>Estadísticas del puntaje total y por dimensión</i>	362
Tabla 116. <i>Estadísticos para una muestra</i>	362
Tabla 117. <i>Prueba para una muestra</i>	363
Tabla 118. <i>Estadísticos para una muestra</i>	363
Tabla 119. <i>Prueba para una muestra</i>	363
Tabla 120. <i>Estadísticos para una muestra</i>	364
Tabla 121. <i>Prueba para una muestra</i>	364
Tabla 122. <i>Grupos de Discusión realizados por Zoom</i>	366

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. <i>Las 5 Leyes de la Alfabetización Mediática e Informativa</i>	51
Figura 2. <i>Relación entre dimensiones y actividades</i>	67
Figura 3. <i>Taxonomía de Bloom</i>	76
Figura 4. <i>Habilidades de la competencia digital</i>	78
Figura 5. <i>Características alfabetismo mediático y transmedia</i>	85
Figura 6. <i>Dimensiones y competencia mediática</i>	95
Figura 7. <i>Ámbitos y dimensiones propuestos</i>	104
Figura 8. <i>Relación entre dimensiones y actividades</i>	107
Figura 9. <i>Relación entre ámbitos, dimensiones e indicadores</i>	108
Figura 10. <i>Niveles de pensamiento</i>	143
Figura 11. <i>Los elementos del pensamiento</i>	144
Figura 12. <i>Pasos del desarrollo del pensamiento crítico</i>	145
Figura 13. <i>Dimensión 1: Competencias individuales</i>	150
Figura 14. <i>Dimensión 2: Factores contextuales</i>	151
Figura 15. <i>Esquema Actancial de Greimas</i>	163
Figura 16. <i>Proceso de abordaje de género</i>	187
Figura 17. <i>Ciclo de la violencia (Walker, 1979)</i>	192
Figura 18. <i>El desarrollo sostenible y sus dimensiones</i>	209
Figura 19. <i>Vinculación de los ODS con los compromisos de la CEDAW</i>	210
Figura 20. <i>Metas para la igualdad de género</i>	211
Figura 21. <i>Violencia contra la mujer</i>	239
Figura 22. <i>Tipos de violencia sufrida por mujeres casadas o en unión libre</i>	240
Figura 23. <i>Mujeres casadas o en unión libre que sufrieron violencia</i>	241
Figura 24. <i>Comparación de datos de mujeres separadas, divorciadas y viudas</i>	242
Figura 25. <i>Mujeres solteras de 15 años o más, según situación de violencia</i>	242
Figura 26. <i>Tipo de violencia ejercida por el enamora o exenamorado</i>	243
Figura 27. <i>Mujeres casadas o en unión libre que sufrieron violencia</i>	244

Figura 28. Ámbitos donde se ejerce la violencia	245
Figura 29. Mujeres agredidas por su pareja, por tipo de violencia combinada	245
Figura 30. Temas noticiosos.....	266
Figura 31. Número de fuentes informativas	269
Figura 32. Fases del proceso investigativo.....	285
Figura 33. Estructura de la investigación con definición de tareas.....	286
Figura 34. Puntaje promedio - Dimensión Acceso y Uso según edad	352
Figura 35. Puntaje promedio - Dimensión Comprensión Crítica según edad	352
Figura 36. Puntaje promedio - Dimensión Comunicativa y Producción Creativa según edad	352
Figura 37. Puntaje promedio - Dimensión Acceso y Uso según año de estudio	355
Figura 38. Puntaje promedio - Dimensión Comprensión Crítica según año de estudio.....	355
Figura 39. Puntaje promedio - Dimensión Comunicación y Producción Creativa según año de estudio	356
Figura 40. Puntaje promedio - Dimensión Acceso y Uso según Universidad	358
Figura 41. Puntaje promedio - Dimensión Comprensión Crítica según Universidad	358
Figura 42. Puntaje promedio - Dimensión Comunicativa y Producción Creativa según Universidad	359

PRELIMINARES

DEDICATORIA

A Josito, Sandri, Valita y Álvaro mi fuente de vida y de inspiración.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por la vida y por las oportunidades que me regala cada día.

Al Dr. Ignacio Aguaded mi director de tesis, por su permanente motivación, acompañamiento y orientación, que permitieron realizar la tesis doctoral.

Al Dr. René Zaballos-Clavijo, mi director de tesis, quien me motivó paso a paso en el camino investigativo, aportando significativamente en el abordaje teórico y metodológico de la tesis.

A la Universidad de Huelva, por abrirme las puertas para ser parte del doctorado interuniversitario en comunicación, y de esta forma permitirme aportar en la investigación en materia de comunicación y educación.

A mi papá (+) que siempre creyó en mí.

A mis hermosas Nilda mi madre, y Elenita mi guía, a mis hermanos Sandrita, René, Erick, Faby y familia toda por estar presentes a cada instante y apoyarme con amor.

A las autoridades, docentes y sobre todo estudiantes mujeres de las universidades donde tuve a bien llevar adelante la investigación.

A mis queridos cómplices en este camino de investigación, gracias por sus reflexiones y su apoyo sincero: Édgar Dávila-Navarro, Mónica Bonilla-Del Río, Arantxa Vizcaíno-Verdú, Eddy Cejas, Mariela Paredes, Sandra Aliaga (+), Sandra Villegas, Mónica Mendizabal, Marianela Díaz, Wendy McFarren, Amparo Ergueta y Riccardo Riccardi.

RESUMEN

La violencia es un problema estructural en Bolivia, que tiene como sustento el poder patriarcal y machista que permea instituciones y sociedad en su conjunto. Frente al contexto de vulneración de derechos, diversas investigaciones establecen que los medios de comunicación no visibilizan a las mujeres como agentes sociales de cambio (Vega, 2014a), sino desde la reproducción de estereotipos sexistas que las exponen como objetos de consumo, o desde roles reproductivos vinculados con el ámbito doméstico. Por ello, resulta prioritario el fortalecimiento de competencias mediáticas que permitan el ejercicio de la alfabetización mediática, como proceso poderoso de toma de conciencia con sentido crítico, para el cambio (Hobbs, 2016; Scolari, 2018; Aguaded et al., 2021).

La tesis tiene una estructura que vincula el nivel epistemológico, teórico, metodológico y técnico, donde el objetivo general del estudio fue medir el nivel de competencia mediática de mujeres estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Pública de El Alto, Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Universidad Mayor de San Andrés de la ciudad de La Paz, para la comprensión crítica de la violencia de género presentada en noticias difundidas por medios televisivos de alcance nacional.

El sustento de la tesis reside en el enfoque teórico de la competencia mediática propuesto por Pérez-Tornero y Varis (2012) que agrupa tres dimensiones que deben ser manejadas por la ciudadanía: el “Acceso y Uso”, “Comprensión Crítica” y “Comunicativa y Producción Creativa”. Se abordan las mencionadas dimensiones, con especial interés en la Comprensión Crítica. El enfoque metodológico es mixto, cuantitativo y cualitativo, con aplicación de la técnica de la encuesta a 833 estudiantes mujeres de la Carrera de Comunicación Social de las mencionadas universidades. El enfoque cualitativo se expresa en el desarrollo de tres grupos de discusión con empleo de un cuestionario que promovió el diálogo, y aportó en el proceso de triangulación, brindando validez y confiabilidad a los resultados obtenidos.

El estudio concluye que existe competencia mediática (Favorable) en el conjunto de mujeres universitarias de las instituciones de educación superior donde se llevó a cabo el estudio. A su vez, la hipótesis de investigación planteada fue acertada por cuanto la competencia mediática de mujeres estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de las tres universidades estudiadas es menor al 75%, alcanzando el 69,9% que corresponde a una calificación de “Favorable” o “Positivo” dentro una escala de evaluación de competencias mediáticas que la sitúa entre el 50,01% y el 75%. Pese al contexto complejo de machismo y patriarcado manifiesto y latente en Bolivia, con cifras que visibilizan vulneración de derechos de mujeres, destaca como favorable que las estudiantes universitarias de la Carrera de Comunicación de las universidades señaladas tengan el nivel de competencia mediática que vincula las dimensiones de Acceso y Uso, Comprensión Crítica, y Comunicativa y Producción Creativa. En el trabajo la dimensión de Comprensión Crítica tiene una proporción que alcanza el 77% sobre el valor total de la calificación del cuestionario. A su vez la calificación para dicha dimensión fue de 71,06% que corresponde a “Favorable” o “Positivo”. Por tanto, se evidencia la capacidad de las mujeres universitarias de contar con lectura crítica para identificar estereotipos de género, así como un sentido de autonomía y toma de decisión que se expresa de forma favorable al momento de clasificar los tipos de violencia expuestos desde el medio televisivo. Se identifican como acciones pendientes a investigar la multidimensionalidad e interseccionalidad que comprende género e interculturalidad; así como la formación de docentes y estudiantes en educación mediática con enfoque de género.

Palabras clave: competencia mediática, alfabetización mediática, comprensión crítica, violencia de género.

ABSTRACT

Violence is a structural problem in Bolivia, based on the patriarchal and sexist power that permeates institutions and society. In the context of violation of rights, several investigations establish that the media do not make women visible as social agents of change (Vega, 2014a), but rather from the reproduction of sexist stereotypes that expose them as objects of consumption, or from reproductive roles linked to the domestic sphere. Therefore, it is a priority to strengthen media competencies that allow the exercise of media literacy, as a powerful process of awareness with a critical sense, for change (Hobbs, 2016; Scolari, 2018; Aguaded et al., 2021).

The thesis has a structure that links the epistemological, theoretical, methodological and technical level, where the general objective of the study was to measure the level of media competence of women students of the Social Communication career of the Public University of El Alto, Bolivian Catholic University "San Pablo", Universidad Mayor de San Andrés of La Paz, for the critical understanding of gender violence presented in news broadcast by national television media.

The basis of the thesis lies in the theoretical approach to media competence proposed by Pérez-Tornero and Varis (2012), which groups three dimensions that should be handled by citizens: "Access and Use", "Critical Understanding" and "Communicative and Creative Production". The dimensions are addressed, with special interest in Critical Understanding. The methodological approach is mixed, quantitative and qualitative, with the application of the survey technique to 833 female students of the Social Communication career of the mentioned universities. The qualitative approach is expressed in the development of three discussion groups with the use of a questionnaire that promoted dialogue and contributed to the triangulation process, providing validity and reliability to the results obtained.

The study concludes that there is media competence (favorable) in the group of female university students of the higher education institutions where the study was carried out. At the same time, the research hypothesis proposed was correct in that the media competence of women students of the Social Communication career of the three universities studied is less than 75%, reaching 69.9% which corresponds to a rating of “Favorable” or “Positive” within a scale of evaluation of media competence that places it between 50.01% and 75%. Despite the complex context of machismo and manifest and latent patriarchy in Bolivia, with figures that make visible the violation of women’s rights, it stands out as favorable that the university students of the Communication career of the universities mentioned have the level of media competence that links the dimensions of Access and Use, Critical Comprehension, and Communicative and Creative Production. In the work, the Critical Understanding dimension has a proportion that reaches 77% of the total value of the questionnaire score. In turn, the rating for this dimension was 71.06%, which corresponds to “Favorable” or “Positive”. Therefore, it is evident the capacity of university women to have a critical reading to identify gender stereotypes, as well as a sense of autonomy and decision making that is expressed in a favorable way when classifying the types of violence exposed from the television media. The multidimensionality and intersectionality that includes gender and interculturality are identified as pending actions to be investigated, as well as the training of teachers and students in media education with a gender approach.

Keywords: media competence, media literacy, critical understanding, gender violence.

INTRODUCCIÓN

Cada tres días muere una mujer víctima de feminicidio en Bolivia. Hasta noviembre de 2022, 85 mujeres fueron víctimas de ese tipo de violencia (Tapia, 2022). Esta situación muestra la complejidad de una sociedad en la cual coexisten enraizadas las normas sociales (Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2022) y la estructura de poder patriarcal y machista donde se visibiliza a las mujeres desde el lente androcentrista de superioridad. Las audiencias están expuestas a los contenidos mediáticos informativos, de distracción y de diversa índole (Sandóval-Romero, 2016), donde la violencia ejercida en contra de las mujeres -en sus diversas formas- se hace patente de manera diaria.

La información generada que circula y llega a las audiencias, proveniente de los medios, así como de otros proveedores, incide en las elecciones y en las acciones de la ciudadanía a nivel de una comunicación responsable. En ese marco, es importante el desarrollo de una serie de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que no sólo faciliten de forma equilibrada la interacción entre las personas, y entre ellas y el entorno, sino aporten en el intercambio de ideas, conocimientos, construcción de diálogo social entre los pueblos como se sustenta en la Constitución de las Naciones Unidas (Unesco, 1945).

En ese contexto el desarrollo y fortalecimiento de las competencias mediáticas implica además el ejercicio de la alfabetización mediática, forma valiosa y poderosa de inspiración y toma de conciencia de las personas con sentido crítico (Hobbs, 2016; Scollari, 2018).

La tesis doctoral tiene por objetivo medir el nivel de competencia mediática de mujeres estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Pública de El Alto, Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Universidad Mayor de San Andrés de la ciudad de La Paz, para la comprensión crítica de la violencia de género presentada en noticias difundidas por medios televisivos de alcance nacional.

Tras un trabajo exhaustivo de revisión de propuestas teórico-metodológicas vinculadas a la competencia mediática se eligió trabajar con el enfoque teórico propuesto por Pérez-Tornero y Varis (2012) que puntualiza en tres dimensiones que conforman la competencia mediática. “Acceso y Uso”, “Comprensión Crítica” y “Comunicación y Producción Creativa”. El “Acceso y Uso” entendido como el conocimiento y la práctica técnica capaz de permitir el ingreso apropiado a los contenidos mediáticos, para su uso básico por parte de usuarios y receptores de estos; la “Comprensión Crítica” constituye un eje central en la tesis por cuanto implica el desarrollo autónomo a nivel de la actitud y el comportamiento crítico frente a los mensajes y los medios, considerando la capacidad de lectura crítica, comprensión y evaluación de contenidos; finalmente la “Comunicación y Producción Creativa” implica la utilización de los medios para comunicarse a nivel privado o público, de crear mensajes y expresarlos de forma clara.

En ese sentido el estudio se enmarca de forma coherente en la vinculación del nivel epistemológico, teórico, metodológico y técnico. A su vez, sobre la base del enfoque teórico señalado y en cumplimiento a la coherencia y criterios de calidad del estudio, se aborda el objeto de estudio, el problema de investigación, los objetivos, la metodología, los instrumentos de investigación, llegando a precisar los resultados y las conclusiones a las que aterriza el estudio.

La primera parte de la tesis intitula Marco Teórico, donde inicia el recorrido histórico de la competencia mediática, asimismo se considera importante la conceptualización y delimitación terminológica que permite la distinción de términos, fortaleciendo luego la precisión con relación a las dimensiones e indicadores de la competencia mediática. Es en este capítulo donde se aborda la Comprensión Crítica y para ello se recurre a la reflexión y revisión de los referentes en la teoría crítica. Las precisiones conceptuales que permiten la diferenciación entre pensamiento crítico, comprensión crítica, y análisis crítico son fundamentales. A su vez en esta parte se identifican y recuperan las experiencias que promueven la comprensión crítica. Un acápite importante en esta parte de la tesis es la reflexión sobre género y violencia de género en la cultura patriarcal, donde además de enriquecer el estudio con el abordaje del enfoque de género hacia la transformación, se establecen los avances en el marco normativo que sustenta género, derechos humanos y lucha contra la violencia. Desde una precisión inductiva se aterriza en la reflexión respecto a los avances en la legislación boliviana y la violencia de género; para luego identificar las características de esta violencia en Bolivia y más propiamente en La Paz. El aporte teórico de esta parte concluye con el acápite referido a la noticia, sus características, estructura y proceso de producción.

La segunda parte de la tesis se denomina Método. Destaca el diseño de la investigación, cuyo proceso implica partir de la contextualización de la investigación y la justificación del estudio. En este punto se presentan los resultados de la investigación de la parrilla informativa realizada con el aporte de la aplicación de la metodología del Monitoreo Global de Medios (GMMP) cuyas puntualizaciones fueron enriquecidas con

dimensiones propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012), y donde se evidencia la violencia de género existente en la programación de televisión en el caso boliviano.

Es en la segunda parte donde se realiza el diseño de la investigación con el desarrollo de las etapas del proceso de investigación y la estructura del estudio. Asimismo, destaca el objeto de estudio, el problema de investigación, los objetivos tanto general como específicos, la hipótesis o posible respuesta al problema planteado. Posteriormente se aborda el proceso investigador con el método cuyo enfoque es mixto cuantitativo-cualitativo. Aquí se desarrolla la metodología para el análisis con la respectiva selección de los instrumentos, desde el cuestionario de la encuesta, la respectiva validación del instrumento, la prueba piloto del coeficiente alfa de Cronbach y la selección de la muestra. Para lo que concierne al ámbito cualitativo se trabaja los Grupos de Discusión con sus características, la validación del instrumento y la selección de la muestra.

La tercera parte del trabajo explicita los resultados de la investigación. Las diversas instancias desde familiares, educativas, culturales, entre otras tienen vital importancia al momento de abordar el tema de la violencia de género sobre todo considerando el eje de la prevención, íntimamente vinculado con el reconocimiento crítico de la violencia.

La investigación tiene un énfasis importante en la competencia mediática que se presenta en orden según los hallazgos tras la aplicación de los instrumentos. Se desarrolla el análisis e interpretación de los resultados habiendo obtenido la mirada cuantitativa y cualitativa, bajo la brújula del problema de investigación, los objetivos y las hipótesis propuestas.

La cuarta parte se denomina Conclusiones. En este acápite se atiende a cada uno de los objetivos específicos que permitieron el logro del objetivo general. También es atendido el problema que dio origen a la investigación, así como las hipótesis planteadas. Es preciso recalcar que los objetivos se vincularon de forma clara a cada dimensión de la competencia mediática que fue analizada, es decir: “Acceso y Uso”, “Comprensión Crítica”, y “Comunicación y Producción Creativa”; por ende, las conclusiones dan cuenta de cada una de las dimensiones de la competencia, con especial énfasis en la Comprensión Crítica.

El desarrollo del trabajo investigativo presentó diversos retos entre los que se destaca la presencia de hechos de conflictividad extrema que se dio en Bolivia en los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2019, por temas de orden político y social principalmente, que limitaron el normal desarrollo del proceso investigativo (Molina, 2021). Asimismo, la pandemia por COVID-19 fue otro reto de resiliencia lleno de aprendizaje que tocó sopesar en el proceso de desarrollo de la tesis (Mateus et al., 2022). Algunos obstáculos propios del estudio se presentaron en cuanto a la falta de información visible de forma oficial sobre el alumnado en las universidades que fueron estudiadas; asimismo el Ministerio de Educación y Deportes de Bolivia carece de información actualizada al respecto de la cantidad de alumnos y otra información propia de los estudiantes.

La tesis será de gran utilidad para continuar estudios que profundicen la mirada de las competencias mediáticas en estudiantes universitarios, probablemente considerando otros criterios como la riqueza de diversidad cultural a nivel de pueblos indígena originario-campesinos que tiene Bolivia, que a su vez puede ser una puerta abierta para abordar otras dimensiones cruzando las variables de diversidades, interculturalidad, inclusividad y el enfoque generacional. De igual modo, el estudio puede aportar como base para futuras investigaciones que aborden desde la interseccionalidad, los enfoques de género, raza, etnia, religión y cultura, entre otros, y que hacen patente la necesidad de la mirada crítica frente a estructuras patriarcales, adultocentristas, androcéntricas existentes en Bolivia.

La competencia mediática implica el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades que los ciudadanos deben desarrollar para interactuar de forma crítica, activa y responsable ante los medios y las tecnologías de la información y comunicación (Contreras-Pulido et al., 2014). En contextos donde la violencia es evidente, naturalizada y potenciada, llegando a trascender las pantallas, es vital el fortalecimiento de las competencias mediáticas para la acción autónoma, responsable y sobre todo crítica de los ciudadanos, con equidad e igualdad.

PARTE 1

MARCO TEÓRICO

1. INICIANDO EL RECORRIDO HISTÓRICO DE LA COMPETENCIA MEDIÁTICA

Para referirse a la competencia mediática, se requiere conocer el trayecto histórico de la misma, para entender la evolución que se ha dado entorno a la temática, y su estrecha vinculación con el desarrollo de las personas. Son diversas las expresiones y enfoques con relación a ella, tal el caso de la denominada alfabetización informacional, alfabetización audiovisual, alfabetización digital, educación en medios, educación en comunicación audiovisual, entre otros.

1.1. Declaración de Grünwald

En 1982 se marcó un hito importante en la relación entre educación y comunicación, cuando por iniciativa de la Unesco se llevó adelante un Simposio de carácter Internacional con presencia de diecinueve países. Las discusiones y análisis dieron fruto a la Declaración de Grünwald sobre educación relativa a los medios de comunicación, la cual constituye un referente clave en la educación mediática (Aguaded et al., 2016), así como el inicio a nivel teórico conceptual del desarrollo en materia de competencia mediática (Pérez-Rodríguez et al., 2016).

En ese contexto se destacó el rol de los medios de comunicación en la vida de las personas, tomando en cuenta el tiempo dedicado por ellas a mirar televisión, dar lectura a impresos desde periódicos hasta revistas, así como escuchar radio. Estas reflexiones derivaron en la importancia que se les otorgó a los medios en la cultura. En esa cita mundial además se discutió el hecho de que no se trataba de condenar o aprobar el poder de los medios de comunicación, sino reconocer su impacto a nivel mundial, lo cual demandaba tomar acciones coherentes con los hechos que se iban suscitando. En ese marco, reconocer el impacto de los medios masivos de comunicación, su amplia propagación e incidencia en la cultura, justificaba la importancia de la educación.

La Declaración de Grünwald, dio importantes insumos para la reflexión tomando en cuenta el aporte de la comunicación, de los medios y su vínculo con el desarrollo, así como la participación de la ciudadanía (Declaración de Unesco en Grünwald, 1982). De esta forma surgió la necesidad de que se considerara que los sistemas tanto políticos cuanto educativos debían ser responsables en propiciar procesos orientados a promover la comprensión crítica de los ciudadanos hacia los fenómenos de la comunicación.

En ese momento histórico, de manera reflexiva se hizo hincapié en que la mayor parte de los sistemas de educación tanto formales, como no formales, apenas realizaban un desarrollo de carácter educativo que se refería a los medios de comunicación o a la educación para la comunicación. Esto derivó en reconocer que había una brecha entre las propuestas de los sistemas educativos y la realidad que enfrentan las personas que son formadas en dichos ámbitos.

Por consiguiente, la educación en medios de comunicación resulta ser altamente justificada, según expresa la Declaración de Grünwald, no sólo porque permite a los ciudadanos prepararse para un ejercicio responsable, sino porque dado el contexto de desarrollo tecnológico, el espectro de usuarios de los medios se va ampliando, a la par que sus necesidades (Declaración de Unesco en Grünwald, 1982).

Grünwald precisó los retos respecto a la responsabilidad de la escuela y la familia en preparar a las personas para vivir en un mundo donde imágenes, palabras y sonidos ejercían dominio. Estos sistemas simbólicos implicaban transformaciones en cuanto a las prioridades educativas.

La Declaración de Grünwald marca el hito de expresar la importancia de reforzar la integración de los sistemas tanto de educación como de comunicación, promoviendo la participación de carácter activo de juntas escolares, padres y madres de familia, educadores, operadores de medios de comunicación y tomadores de decisión, avanzando en la “creación de una conciencia crítica” de las audiencias.

La Declaración convoca a las autoridades a promover el desarrollo de conocimientos, técnicas y actitudes que permitan la creación de una conciencia crítica y una mayor competencia de los usuarios de los medios de comunicación. Por ello establece como fundamental la organización y apoyo de programas integrados de educación que se refieran a los medios de comunicación, y que se apliquen desde el nivel preescolar, escolar, llegando al universitario y de educación de adultos (Declaración de Unesco en Grünwald, 1982).

Se considera la formación de docentes un factor no menos decisivo en el proceso y por ello convoca a formar a educadores, para de esta forma fortalecer conocimientos y destrezas en métodos de enseñanza que consideren la relación con los medios de comunicación. La investigación vinculada con la generación de conocimiento es reconocida en su valor y ello plantea la necesidad de contar con estímulos permanentes que propicien las actividades de investigación referidas a educación en medios de comunicación.

La Declaración es integral y multidimensional, considerando distintos actores inmiscuidos en procesos de educación y comunicación, a quienes hace un llamamiento a desplegar acciones desde un sentido crítico ante los medios de comunicación y su empleo. La Declaración marca el inicio de la conceptualización respecto a la competencia mediática a nivel mundial (Pérez-Rodríguez et al., 2016) considerando el lente crítico.

1.2. Hitos que enriquecen la competencia mediática

Las instituciones de corte internacional han brindado su apoyo al desarrollo de la educación en competencia mediática. Dan cuenta de ello las medidas y la producción de documentos generados desde la Comisión Europea, el Consejo de Europa y la Organización de las Naciones Unidas (ONU), así como la Alianza de Civilizaciones (Comisión Europea, 2017; Comisión Europea, 2017a).

A partir de la Declaración de Grünwald (1982) se muestra la necesidad de que los sistemas de educación promuevan la comprensión crítica respecto a los medios de comunicación (Aguaded et al., 2016). Esto a su vez promovió el desarrollo de una serie de eventos académicos en diferentes países, como iniciativas que permitieron nutrir la discusión e ir sentando las bases para la educación en medios y la alfabetización mediática.

Entre los hitos importantes como explicita Perez-Tornero (2007) destaca en 1989 la 25ª Conferencia General de la Unesco realizada en París que incluyó como un eje central de la discusión el desarrollo crítico de la educación en medios (Paris Agenda, 2007). En esta instancia se enfatizó en el desarrollo de la conciencia crítica, así como en la capacidad de respuesta frente a diversos tipos de información. En esa cita internacional se explicitó la importancia de la educación por parte de los usuarios para poder ejercer la defensa de sus derechos. Más adelante en 1990 se desarrolló en Francia la Conferencia Internacional de Toulouse denominada “Nuevas Direcciones en la Educación de Medios: Nuevos planteamientos metodológicos para la educación en medios”. Fue en el evento desplegado en Toulouse donde se dotó de significado a la alfabetización mediática en su conjunto (Aguaded et al., 2016).

En criterio de Aguaded et al. (2016) en 1991 el Programa Media continuó su trabajo teniendo como eje la alfabetización mediática y la educación en la imagen. En este contexto se fueron generando y organizando espacios como festivales juveniles y otros esfuerzos importantes orientados al cine, que aportaron en el cometido hacia esta forma de educación.

Entre 1996 y 1998 con el Plan de Acción de la Comisión Europea “Aprender en la sociedad de la información: Iniciativa *Netd@s Europe*” para promover la utilización de los nuevos medios de comunicación en la educación y la cultura, se priorizó en la discusión el contenido pedagógico antes que la tecnología. En la palestra de discusión estuvieron presentes diversos temas referidos a educación como: el desarrollo de capacidades de docentes, la riqueza del intercambio de información, el programa y sistema de enseñanza, así como la red de información, y la tecnología de la información.

Más tarde en 1997, precisa Pérez-Tornero (2007) que, en el marco de la celebración de la 29ª Conferencia General de la Unesco, al adoptar la Resolución 61 se aprobó para el Programa 1998-1999, brindar apoyo a la educación en medios, así como llevar adelante la creación de un espacio mediático destinado a jóvenes, con diversas acciones y modalidades. El sustento de esta propuesta descansa en el trabajo de la Unesco y sus Estados Miembros, la Declaración de Grünwald en Educación en Medios (1982) y el Coloquio de Toulouse Nuevas Direcciones en Educación en Medios (1990), así como la Conferencia Internacional de Viena *“Educating for the Media and the Digital Age”* (1999) sobre educación en medios para la era digital.

Explica Pérez-Tornero (2007) que la Conferencia Internacional de Viena (1999) amplió la perspectiva con relación a la educación en medios, porque abrió el abordaje a cualquier tipo de medio. Es decir, el abanico consideró también las letras, el sonido e imagen, tanto estática como en movimiento; así como la tecnología a través de la cual se distribuía contenido. A su vez, se hizo hincapié en la necesidad de capacitar a las personas para que puedan tener conciencia sobre los medios de comunicación, y el desarrollo de habilidades y aptitudes para su uso.

En esta importante Conferencia se precisó que la educación en medios persigue que las personas puedan identificar las fuentes donde se originan los mensajes que reciben, así como poder ubicar los contextos e intereses a los que responden dichas fuentes y en los cuáles se sustentan. De igual forma, priorizó la necesidad de asumir una postura de análisis y reflexión crítica ante los medios, para que se desarrollen capacidades que permitan crear en y con los medios; así como efectuar la interpretación de los mensajes, precisar los valores que entrañan; y ser capaces de acceder y seleccionar los medios; así como desarrollar las capacidades que permitan recibir y producir contenido (Pérez-Tornero, 2007). La Conferencia de Viena replantea ciertos principios de la Educación en Medios, precisando que ésta forma parte fundamental del derecho ciudadano a la libertad de expresión y el derecho a la información (De-Fontcuberta-Balaguer, 2005; Gutiérrez y Tyner, 2012b; Aguaded et al., 2016), los cuáles son fundamentales en el marco del ejercicio democrático.

A decir de Pérez-Tornero (2007) la discusión en Viena de 1999 muestra la importancia del cambio paradigmático que brinda las condiciones para considerar el ingreso en la era digital, en una nueva era donde Internet cambia el escenario, ampliando retos y oportunidades. Esto procura que la educación en medios deba fundarse en nuevos principios, con un cambio de paradigma y de orden epistemológico, por cuanto la nueva era con Internet trae consigo formas diversas y novedosas de ver e interpretar la realidad, así como demanda cambios en conceptos, constructos, definiciones y prácticas en materia de comunicación. La Conferencia de Viena contribuyó en la orientación de la educación mediática no sólo a nivel del sector educativo, sino desde tomadores de decisión, autoridades, medios públicos, familias, empresas y ciudadanía en general (Pérez-Rodríguez et al., 2016).

En 2000, el Consejo Europeo de Lisboa, planteó como reto importante, el establecimiento de un objetivo estratégico para la Unión Europea, el constituirse en la economía más competitiva y dinámica del mundo, cuya base estuviese asentada en el conocimiento. Para ello determinó que los sistemas de educación y formación debían adaptarse a las demandas de la sociedad del conocimiento, mejorando la calidad de su trabajo. Esta instancia destacó como fundamental para lograr aquello, la promoción de habilidades y destrezas básicas. Por consiguiente, el Concilio de Lisboa de la Unión Europea hizo un llamamiento a los Estados Miembros de la Unión Europea, al Consejo y a la Comisión para establecer el marco europeo que permitiera definir nuevas destrezas que siendo “básicas”, serían proporcionadas a través de un aprendizaje que se diera a lo largo de la vida. Y bajo ese mandato las instancias de la Unión Europea dedicaron esfuerzos en trabajar la temática. Como resultado de esta priorización destaca el programa *Safer Internet* que tuvo como eje de su propuesta el acceso a Internet y los recursos multimedia, así como el desarrollo de capacidades de los docentes.

Otro hito histórico se marca en mayo de 2000, cuando la Comisión Europea adopta la iniciativa “*eLearning*, concebir la educación del futuro” que precisó la línea de principios, objetivos y acción de eLearning. Esta iniciativa comprendía el empleo de las nuevas tecnologías multimediales y de Internet orientadas a mejorar la calidad del aprendizaje, y también la accesibilidad a recursos, pero también a servicios. En ese marco se precisaba como importante el potenciar intercambios que fortalezcan los procesos de colaboración a distancia (Comisión Europea, 2001).

La iniciativa eLearning se constituyó en el complemento integral del Plan de Acción Global eEurope. El mismo marcaba como punto central el valor de avanzar de forma rápida en el despliegue, a nivel de la Unión Europea, de una infraestructura tecnológica capaz de permitir el acceso tanto a Internet como a los recursos multimediales. De esta forma se ampliaba la conexión de escuelas a redes de investigación, las mismas que llegarían a tener a disposición servicios de apoyo y recursos educativos en Internet, así como calidad y accesibilidad de costos para los estudiantes. Por su parte, el profesorado, desde una cultura digital se profundizaría en la formación permanente de docentes, para que ellos alcanzaran un importante manejo tecnológico. En el tema de contenidos se identificó la importancia de crear condiciones aptas para su desarrollo en entornos de aprendizaje. Aquí destacan las iniciativas de aprendizaje multiactor y multinivel donde se potencia la interacción de forma integral (Comisión Europea, 2001).

Más tarde en 2002 se llevó adelante el Seminario de Sevilla, un evento que recuperó los aportes de la Conferencia de Viena (1999) apuntando que la educación en medios “trata de la enseñanza y el aprendizaje con y sobre los medios, más que a través de los medios; implica el análisis crítico y la producción creativa” (Pérez-Tornero, 2007, p. 127). En ese marco se sintetizó la reflexión al respecto de que la educación en medios podía desarrollarse en contextos formales o informales; pudiendo promover el sentido de comunidad que permite vincular la responsabilidad social con la realización a nivel

personal. Fue en Sevilla donde se planteó que la educación en medios debía orientarse a trabajar con jóvenes entre 12 y 18 años, y niños de 5 a 12 años. Como apunta Pérez-Tornero (2007) referirse al desarrollo involucra también considerar los conocimientos que tienen los jóvenes, su capacidad de diferenciación sobre lo que es realidad y ficción, así como la construcción de su identidad y su conciencia como ciudadanos. Asimismo, es importante tomar en cuenta las preferencias de los jóvenes a nivel mediático (López-Vidales, 2012).

La Conferencia que lleva el nombre de la ciudad andaluza, se constituye en el ámbito donde a decir de Pérez-Tornero (2007) se aportó en la distinción entre “educación en medios” y “educación con los medios”. Se recalca “en hacer inseparable el análisis crítico de los medios de su uso en cuanto a producción creativa” (Pérez-Tornero, 2007, p. 129).

En 2003 se llevó adelante la Conferencia de Praga cuyo aporte está contenido en la Declaración de Praga “Hacia una sociedad alfabetizada en información” (Declaración de Praga, 2003).

En 2003 también destaca la Decisión 2318/2003/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de diciembre de 2003 que adopta un programa plurianual de 2004 al 2006 (Comisión Europea, 2003). El mismo establece la importancia de integrar de forma efectiva las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los sistemas educativos y de formación en Europa. Como Programa *eLearning* establece el objetivo de promover el empleo, con eficacia, de las tecnologías de la información y la comunicación en sistemas educativos y de formación en Europa (Comisión Europea, 2001). El mencionado programa incide en la educación de calidad en sistemas de educación y formación, tomando en consideración las necesidades de la sociedad del conocimiento. A su vez, la Comisión Europea en 2004 puntualiza en la necesidad del desarrollo de competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida, señalando que todo individuo necesita para su desarrollo personal, de conocimientos, destrezas y actitudes, las cuales deberían ser transferibles y aplicables (Comisión Europea, 2004).

Siguiendo en la línea de las contribuciones e hitos históricos destaca la producción de conocimiento expresada en “Alfabetización Informacional y el Aprendizaje de por vida” conocida como la Proclamación de Alejandría de 2005. Dicha Declaración marcó línea en lo que se refiere a la defensa de la alfabetización informacional y el aprendizaje que se va desarrollando a lo largo de la vida.

El trayecto histórico marca otro hito importante en 2006 cuando se firma la Carta Europea de Educación en Medios cuyo objetivo era promover el fomento de la alfabetización mediática y la educación en medios en el continente europeo (Bazalgette, 2007). En ese año se conformó el Grupo de Expertos en alfabetización mediática cuya premisa era analizar la situación de los países de Europa en cuanto a esta alfabetización para -según los resultados obtenidos- poder proponer su implementación oficial a nivel del sistema.

Este proceso se inició con una consulta de carácter público para evaluar los niveles de alfabetización mediática en la población. El proceso que se llevó adelante permitió en 2007, mediante la Directiva de Servicios Audiovisuales (Dir. 2007/65/EC, de 11 de diciembre de 2007), el establecimiento de la promoción de la alfabetización mediática.

En 2007 surgió la Agenda de París para la Educación en Medios, la cual marcaría hito en el escenario educativo y comunicacional, con la llamada Agenda de París de la Unesco. La misma es el resultado del análisis y reflexión desarrollados por expertos, tomadores de decisión, responsables de la política educativa, docentes e investigadores, instancias de cooperación desde Organizaciones No Gubernamentales (ONG), representantes y profesionales de los medios de comunicación provenientes de distintas regiones del mundo, a quienes convocó como común denominador la importancia de la educación mediática.

La Agenda establece doce recomendaciones prioritarias, las cuales están destinadas a fomentar la implementación operativa de cuatro pautas establecidas en Grünwald: el desarrollo de programas integrales de educación en medios que abarquen todos los niveles educativos; la formación de docentes; la sensibilización de personas interesadas en el ámbito social; la investigación y sus redes de difusión; y la cooperación internacional (París Agenda, 2007). La Agenda de París (2007) detalla entre sus recomendaciones el desarrollo de programas que permitan la educación mediática en distintos niveles, así como la permanente integración de la educación sobre los medios de comunicación, en la formación de docentes (Aguaded et al., 2016). Entre las recomendaciones también se puntualiza en la necesidad de la adopción de una definición de la educación mediática que sea inclusiva, capaz de definir competencias básicas y precisar sistemas de evaluación (Pérez-Rodríguez et al., 2016).

Haciendo una síntesis de hitos históricos René Zeballos (2017) identifica que entre los años 2006 y 2007, la Unión Europea y sus instituciones se dieron la valiosa tarea de elaborar y difundir tres documentos que marcaron el trabajo en materia de educación mediática:

- Carta Europea para la Alfabetización en Medios (2006)
- Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo con una propuesta sobre la alfabetización mediática en el entorno digital (2007)
- Directiva del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea sobre el ejercicio de la radiodifusión televisiva (2007)

Para el investigador boliviano, las propuestas de estos documentos permitieron fortalecer la idea de que las personas están en diversos momentos de la vida, ante la presencia intensa de medios de comunicación, lo cual expresa cambios en las formas de consumo mediático. Esto sin duda demanda la necesidad de tener una formación que permita dar lectura de contenidos desde un enfoque crítico ante los mismos, que fortalezca el empoderamiento con autonomía, soberanía e inclusión (Hoechsmann & Poyntz, 2012; Cuervo & Medrano, 2013; Camarero et al., 2017; Camilli-Trujillo y Römer-Pieretti, 2017).

Las experiencias de reflexión y trabajo de las instancias de la Unión Europea proponen la importancia de realizar un trabajo en materia de alfabetización mediática, sin distinción de edad o condición de uso de las tecnologías de la comunicación (European Commision Media, 2010). Por ello, resulta pertinente en criterio de Zeballos (2017) el análisis del acceso a la información mediática e institucional, pero también la evaluación de los medios y sus contenidos, así como reflexionar en torno a la regulación de los medios, su financiamiento; plantear preguntas sobre el comportamiento a nivel de consumo de contenidos; y la participación pública de los ciudadanos desde el ejercicio de derechos y deberes.

Casi al epílogo de 2007, más propiamente el 20 de diciembre se presentó la Comunicación de la Comisión, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, bajo el denominativo “Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital”. En esta propuesta se reconocía que tanto la producción como el consumo mediático en el entorno digital, planteaban cambios radicales en el ámbito de los medios de comunicación. En ese contexto, ya existía una democratización en las redes de banda ancha y también era evidente el crecimiento exponencial en lo que concierne a la cantidad de información y contenidos en línea. La Comisión en 2007 guiada por la premisa de garantizar la eficacia de la alfabetización mediática, decide tomar en cuenta tres puntos de vista: el contenido existente en línea, la presencia de la comunicación comercial, y las obras audiovisuales producidas. En ese sentido se establece que la alfabetización mediática es eficaz cuando permite que los usuarios accedan al contenido en línea con sentido crítico; a su vez se puntualiza en la necesidad de promover la accesibilidad electrónica como medida para evitar la discriminación de personas por diversos factores como sexo, raza, origen étnico, edad, religión que profesa, orientación sexual. Finalmente, considera que esta alfabetización apoya y promueve la creatividad audiovisual.

Sin duda, las iniciativas desde el ámbito europeo se fueron sumando para avanzar en el fortalecimiento de la ciudadanía a nivel de comprensión crítica de la comunicación (Kotilainen, 2009). Como señalan Sánchez y Aguaded (2013) son destacadas las experiencias como la que presenta la Organización de las Naciones Unidas, a través de la Alianza para las Civilizaciones a través del *Kid de Educación en Medios* (Media Education Kit) de la Unesco para profesores, estudiantes, padres y profesionales (Frau-Meigs & Torrent, 2009).

Esta suerte de caja de herramientas ofrece documentos que siendo guías y manuales aportan en el currículum escolar para la integración de la educación en medios y sus dimensiones. Desde una perspectiva integral, cada manual presenta un breve resumen del contexto, así como el desarrollo del contenido referido al medio ambiente, sea escuela, familia o medios; contribuyendo con el desarrollo de conceptos clave. A su vez brinda módulos para producción, también aquellos referidos al lenguaje, la representación y el público; y de forma clara contribuye con una propuesta respecto a la manera

en la cual estos conceptos pueden ser abordados en la escuela e implementados en la cotidianeidad. Finalmente, desde actividades diseñadas de forma didáctica se sugiere su aplicación para la formación en medios, del conjunto docente (Frau-Meigs, 2006).

Como se observa, la Unesco ha aportado significativamente de forma integral con acciones orientadas a promover sociedades alfabetizadas para una relación responsable de la ciudadanía con los medios y con la información.

Siguiendo con el repaso de los hitos históricos destaca la I Conferencia de Oriente Medio sobre la Educación en Medios realizada en Arabia Saudita, misma que muestra valiosos aportes. También cobra relevancia el Foro Internacional de Investigación sobre Medios (Londres y Hong Kong, 2008), y en 2008 la Conferencia en Nigeria sobre Medios en África (Frau-Meigs & Torrent, 2009; Sánchez y Aguaded, 2013).

En ese panorama revisten importancia las Recomendaciones del Parlamento Europeo sobre la Alfabetización Mediática (Comisión Europea, 2009; Parlamento Europeo, 2009a). En agosto de 2009 destaca la Recomendación de la Comisión Europea 2009/625/CE que se refiere al fomento de la alfabetización mediática tomando en cuenta el entorno digital para la industria del audiovisual y de contenidos, con una orientación importante a la competitividad desde una perspectiva incluyente en la sociedad del conocimiento (Recomendación 2009; Comisión Europea, 2009a; Parlamento Europeo, 2009b). La citada Recomendación precisa que la alfabetización mediática aporta en la comprensión de mensajes de los medios, el ejercicio de ciudadanía asimismo contribuye con el desarrollo de valores, con sentido pluralista e independiente. Explicita además que esta alfabetización es capaz de potenciar la concienciación respecto del patrimonio audiovisual y las identidades culturales. Entre las Recomendaciones destacan las de orden deontológico y las de autorregulación vinculadas con códigos de conducta aplicables en medios de comunicación. También es destacable el acento que se da a la necesidad de potenciar el financiamiento de investigaciones relacionadas a la alfabetización mediática en entorno digital; y promocionar espacios que permitan la discusión participativa sobre la alfabetización mediática a nivel de la currícula en los planes de estudio. No está ausente la necesidad de generar procesos orientados a la sensibilización en materia de riesgos, considerando que los mismos están presentes en las redes tanto de información como de comunicación.

A su vez se efectúan recomendaciones a la industria de los medios de comunicación en la perspectiva de mejorar el nivel de alfabetización mediática. Para ello se plantea el desarrollo de campañas informativas sobre contenido digital y motores de búsqueda; el empleo responsable de técnicas publicitarias; tratamiento de datos personales; e información sobre derechos de autor.

En 2009 la Comisión Europea al poner en palestra la “Recomendación sobre la alfabetización mediática”, planteó a países de la Unión Europea y a medios de comunicación, la importancia de potenciar su compromiso para mejorar la alfabetización mediática.

ca, abriendo la discusión para su inclusión a nivel formativo, en lo que corresponde a los planes de estudio (Besalú, 2014; Pérez-Rodríguez et al., 2015).

Con el transcurrir del tiempo, se fueron profundizando los aportes y los análisis se abrieron al nivel de la comunicación audiovisual y la formación que se necesitaba para el público que cada vez más se encontraba enfrentado a esta forma de comunicación. La Directiva 2010/13/UE del Parlamento Europeo y del Consejo hizo referencia a las disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados Miembros relativas a la prestación de servicios de comunicación audiovisual (Comisión Europea, 2010). La Directiva puntualizó en la importancia de la política de regulación del sector audiovisual, misma que debía ser cuidadosa con los intereses públicos, y la diversidad cultural, procurando aportar en el crecimiento del nivel de conocimiento del público respecto a los medios de comunicación. El acápite 45 de esta Directiva reconoce como primordial que todo usuario de servicio de comunicación audiovisual tenga información acerca del prestador del servicio. En el punto 46 se hace referencia a la accesibilidad de los servicios de comunicación audiovisual, de forma tal que sean sencillos, considerando el lenguaje que se maneja y los signos que se emplean, entre otros.

Es el punto 47 de la Directiva 2010/13/UE (2010) el que hace directa alusión a la alfabetización mediática señalando que la misma aborda habilidades, conocimientos y capacidades de comprensión que contribuyen a que las personas que consumen contenidos puedan emplear de forma eficaz y segura los medios. Se apunta en el hecho de que las personas competentes en el empleo de medios tienen la capacidad de tomar decisiones, realizar su elección de manera informada, comprender los contenidos desde su misma naturaleza, aprovechando las oportunidades que les brindan las tecnologías de la comunicación, pudiendo ser capaces de identificar contenido que pudiese ser ofensivo.

Tras la formación de un grupo de trabajo de competencias clave, en 2010 la Comisión Europea difundió los resultados alcanzados por este grupo. El mismo logró definir un marco compuesto por ocho dominios de competencias clave, que se constituían en prioritarias para la realización personal de los individuos en la sociedad del conocimiento, así como para su inclusión social y empleo (Comisión Europea, 2010).

Un hito importante en este espacio de reflexión fue el hecho de que los términos “competencias” y “competencia clave”, fueron de mayor preferencia con relación al de “destrezas básicas”, por considerar limitativa esta denominación estando orientado su empleo a la alfabetización, y a la de orden numérico básico. Las consideraciones desarrolladas en este contexto permitieron establecer que la competencia es un término que hace referencia a la combinación tanto de “destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes” (Comisión Europea, 2010, p. 5) así como la disposición por aprender.

Con este análisis se estableció que una “competencia clave” es fundamental para la vida en cuanto a lo cultural, social y humano. Siendo el capital cultural el que se refiere a la realización de la persona a lo largo de su vida; por su parte el capital social

tiene que ver con la inclusión y la ciudadanía; y finalmente el que se refiere a la aptitud para el empleo es el capital humano.

La Comisión Europea (2010) determinó que la “competencia clave” abordaba un paquete de múltiples funciones tanto de conocimientos como destrezas y actitudes capaces de permitir que las personas puedan tener un desarrollo personal integral con inclusión y empleo. Los mismos debían desarrollarse a lo largo de la formación obligatoria, siendo a su vez la base para el aprendizaje a lo largo de la vida. Estas competencias se podían transferir, de forma tal que pudiesen ser aplicables según la situación o el contexto.

En ese marco de análisis, dos eran consideradas las competencias clave: la competencia digital y las competencias denominadas interpersonales, interculturales y sociales. Cada competencia clave se expresa a nivel de conocimientos, destrezas y actitudes. Para el caso de la competencia digital, esta abordaba el uso -confiado y crítico- tanto en el ocio, el trabajo y la comunicación de las denominadas Tecnologías de la Sociedad de la Información (Acosta, 2010). Del mismo modo estas competencias se relacionaban con el pensamiento lógico y crítico, por ende, con aquellas destrezas ya desarrolladas para el manejo de información. En cuanto al nivel más básico, este hacía referencia a destrezas de TIC para utilizar tecnología multimedia que aportara en el almacenaje, recuperación, evaluación, intercambio y producción de información. Las competencias interpersonales abordaban comportamientos que permitían la resolución de conflictos e interacción en diversos contextos, desde el ámbito personal hasta el público (Parlamento Europeo, 2006; Comisión Europea, 2010).

En 2011, destaca otro hito importante y es la conformación de un Grupo de expertos en alfabetización mediática, constituido por representantes de todos los Estados miembros de la Unión Europea. El objetivo era la presentación de buenas prácticas y experiencias centradas en las escuelas, para poder identificar el lugar que ocupaba la alfabetización mediática en las mismas, y de esta manera también tener el sustento para abrir el debate respecto a la inclusión de esta en la educación formal. Coincidentemente, ese año la Declaración de Braga (2011) hizo incidencia en la importancia de la educación para la ciudadanía, siendo fundamental para ello el uso informado y crítico de los medios de comunicación (Gabinete de Comunicación y Educación, 2011; Pérez-Rodríguez et al., 2015). De igual modo incorporó propuestas orientadas al fomento del trabajo en sinergia entre organizaciones y programas para tender puentes entre investigadores en educación en medios, incorporando nuevos actores en la palestra de la alfabetización mediática, facilitando de esta forma la educación mediática (Aguaded, 2011; Literat, 2014; Aguaded et al., 2016; Ligurgo, 2016; Eristi & Erdem, 2017).

En 2013 se desarrolló en Abuja, Nigeria el Foro Global para colaboraciones en Alfabetización Mediática e Informativa, que en inglés se denomina *Media and Information Literacy (MIL)*. El Foro se celebró bajo el lema “Promoción de la Alfabetización Mediática e Informativa como medio para la diversidad cultural”, donde organizaciones de más de ochenta países decidieron llegar al acuerdo para apoyar procesos de

cambio a través de la Alianza Mundial para Colaboraciones en Alfabetización Mediática e Informacionales, conocida en inglés por el nombre de *Global Alliance for Partnerships on Media and Information Literacy (GAPMIL)*. GAPMIL es un esfuerzo innovador que trabaja para promover cooperación internacional garantizando que los ciudadanos accedan a competencias mediáticas e informacionales (Unesco, 2014).

Un año más tarde, la Unesco y la Comisión Europea celebraron el París el “*I Foro European Media and Information Literacy*” (2014), conocido como Declaración de París sobre la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) en la Era Digital, cuyo objetivo planteaba promover políticas en Europa y a nivel global para que tanto en la educación formal, informal y de grupos desfavorecidos, se incluya la competencia mediática, así como se dé su incorporación en la formación de docentes en el ámbito investigativo y de la cooperación internacional (Pérez-Rodríguez et al., 2015; Aguaded et al., 2016; Pérez-Rodríguez et al., 2016; Lopatovska et al., 2018). La Declaración de París sobre Alfabetización Mediática e Informacional en la Era Digital, visibilizó el valor de la MIL en cuanto a innovación desde la comunicación, las prácticas educativas y la cultura (Grupo Comunicar, 2018c).

En 2016 se celebró en Riga, Letonia el II Foro Europeo de Alfabetización Mediática e Informacional. Este evento contó con el apoyo del gobierno de ese país, la Comisión Europea y la Unesco. Como resultado del Foro destaca la Declaración de Riga que reafirma lo que se conoce como Media and Information Literacy (MIL), tomando el aporte de las declaraciones que le antecedieron, tal el caso de Grünwald (1982), Praga (2003), Alexandria (2005), la Agenda de París (2007), la Declaración de Fez sobre Media and Information Literacy (2011), de Moscú (2012), el GAPMIL (2013) y la Declaración de París sobre MIL en la era digital (2014). A su vez, incorpora en la reflexión el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 16 sobre Paz, Justicia e Instituciones fuertes, cuya Meta 10 precisa la importancia de garantizar el acceso público a la información, protegiendo de esta forma las libertades, conforme a las legislaciones de carácter nacional y los acuerdos de corte internacional (Organización de las Naciones Unidas, 2018). En síntesis, destaca el hecho de que la alfabetización mediática e informacional es un código de vida que puede afianzar el desarrollo sostenible, sin dejar a nadie atrás.

En la Declaración se reconoce que las personas alfabetizadas en información y medios también son necesarias para el desarrollo sostenible. Precisando que, para generar procesos tomando como paraguas la Agenda 2030, son cada vez más esenciales tanto los medios de comunicación como la alfabetización informacional, porque permiten de forma ética y eficiente usar la tecnología digital y los recursos de los medios, en un contexto de avance tecnológico. La Declaración de Riga, observa que la MIL es indispensable para un proceso crítico que empodere e involucre a las personas y que permita crear una cultura de comunicación que sea incluyente y respetuosa con los derechos humanos y la democracia (Unesco, 2016).

En la segunda década del siglo XXI, el investigador Le Voci-Sayad (2019) precisa que la Alianza Global para la Alfabetización Mediática e Informacional de la Unesco (GA-PMIL) tiene como próximo paso y en el marco de la educación mediática, el acompañamiento para la reconquista de la escuela en su interacción y relación con la ciudad y con otros espacios donde la educación informal cobra relevancia.

Por consiguiente, el trayecto histórico denota cómo la alfabetización de la audiencia cada vez es más prioritaria, sobre todo para promover una actuación pedagógica con autonomía, comprensión crítica y cuya mirada sea cada vez más crítica hacia los procesos de consumo mediático (Aguaded, 2012; Gozávez, 2013; Bebea, 2015; Alcolea-Díaz et al., 2020), considerando el contexto cambiante en el cual nos desarrollamos. Como explica Xing Qu, Director General Adjunto de la Unesco, la alfabetización mediática e informacional tiene el potencial de dotar a los ciudadanos de las competencias necesarias para abordar los problemas clave de nuestro tiempo (Unesco, 2021). En esa misma línea precisa Stefania Giannini, Sub Directora General de Educación de la Unesco, que se podrá ayudar a los estudiantes a comprobar rápidamente la información e investigar las opiniones contrarias y diversas, en la medida en que se fortalezca la AMI.

A nivel de comprobación y contrastación de información, justamente la segunda edición del modelo de Currículo de Alfabetización Mediática e Informacional de la Unesco para educadores y alumnos, 'Media and Information Literate Citizens: Think critically, Click Wisely', presentado en abril de 2021, establece una respuesta desde la 'desinfodemia' que sugiere la combinación de competencias informativas, mediáticas y digitales, es decir, la alfabetización mediática e informacional para los ciudadanos, capaz de promover el desarrollo crítico ante los contenidos a los que se accede (Unesco, 2021). A propósito de ello, en 2022, la Semana Mundial de la Alfabetización Mediática e Informacional se sustentó en el imperativo de alimentar la confianza, considerando la necesidad de difundir información accesible, con evidencia, objetividad y oportunidad. Se consideró que a pesar de que el 70% de los jóvenes utiliza Internet, todavía falta formación que sea sostenible y que permita la alfabetización tanto mediática como informacional (Unesco, 2022).

En el evento mundial también se reconoció como un gran reto, la brecha digital que es cada vez mayor, y que por ende demanda la importancia de mejorar las competencias de las personas para que busquen, reciban y difundan información considerando el actual ámbito digital en el que nos desenvolvemos. A su vez se analizó el incremento de la desinformación en línea y fuera de línea, así como la presencia de teorías conspirativas, de discursos del odio y el uso incorrecto de las redes sociales.

Además, en la Semana Mundial de la AMI realizada del 24 al 31 de octubre de 2022 se hizo referencia al hecho de que en América Latina la confianza de las personas en el gobierno y en los medios de comunicación se desgasta de forma paulatina y la credibilidad va en caída (Edelman, 2022). Entre los factores que tienen que ver con este

hecho destacan la desinformación y la división, ambas explotadas por fines comerciales y políticos, al interior de los gobiernos y los medios. Este hecho sin duda refuerza la importancia de trabajar la Alfabetización Mediática e Informativa, tal como afirmó en su momento Le-Voci-Sayad (2019).

1.3. El lente feminista y la competencia mediática

Existen estudios que consideran que es en el contexto educativo y de los medios de comunicación, donde se van reforzando patrones que fortalecen las brechas de género, bajo relaciones de poder. En 1999, la estudiosa Carmen Luke, en su trabajo intitulado “Feminismos y pedagogías de la vida cotidiana” destacó la necesidad de una pedagogía que introdujera la deconstrucción de las prácticas por las cuales mujeres y hombres construyen su identidad de género, bajo fuerte incidencia del patriarcado. En ese sentido Luke afirmaba que las pedagogías que están encaminadas a conformar la identidad sexual y sus relaciones con las otras personas terminan otorgando poder, bajo un paraguas patriarcal. Estas pedagogías, marcadas por un predominio masculino lo que hacen es construir relatos mediáticos, donde se silencia, descalifica y desautoriza a las mujeres a transmitir sus propias inquietudes (Fueyo & De Andrés, 2017; Fueyo et al., 2015). En esos espacios Luke ubica a las instituciones educativas y de los medios de comunicación (Luke, 1999), espacios donde las relaciones de poder se hacen evidentes.

En consideración a los medios de comunicación, para Belmonte y Guillamón (2008) los mismos han adquirido un papel valioso como agentes socializadores que construyen identidades y establecen sistemas simbólicos desde los discursos e imaginarios que transmiten. Esto no es ajeno a la ideología de género que se transmite y cuyas representaciones se normalizan y naturalizan. Para ambos investigadores es importante identificar las configuraciones de género que circulan a través de los medios, de forma tal que se puedan detectar estereotipos de género, así como contenidos discursivos discriminatorios (Belmonte y Guillamón, 2008). Tras el análisis efectuado por los estudiosos a series de televisión española, se afirma que los contenidos mediáticos son portadores de discursos reproductores de desigualdad en la representación que hacen de lo masculino y femenino, en el contexto laboral, público y privado. Resulta importante comprender de manera crítica el contenido discursivo y lo que expresa el mismo (Verón, 1987; Braga, 2005; Rodríguez-Magda, 2019). La riqueza de los resultados del estudio, refuerza la importancia de vincular las competencias mediáticas con el género. En ese sentido, es interesante observar que existen diversos aportes desplegados desde el lente feminista y las competencias mediáticas.

En esa línea, tras la revisión teórica y metodológica se observa que se proponen herramientas validadas como los grupos de autoconciencia feminista, investigación acción feminista, pedagogía crítica feminista (Ramírez, 2016; Lagarde, 2000) que, situadas en el marco de un enfoque de pedagogía feminista, incorporan una educación mediática con enfoque crítico de la realidad y desde la perspectiva de género (Navarro, 2016). Bajo

esa premisa se afirma que el ejercicio de la igualdad de las personas pasa por la alfabetización mediática con enfoque de género desde la igualdad (Martín et al., 2016; Unión Europea, 2016).

El proceso de generación de conocimiento al respecto de la educación mediática y el género está en avance. Un estudio desarrollado por Fueyo y De Andrés (2017) afirma que, si bien se han desarrollado en el ámbito de la educación mediática en los últimos años una serie de congresos, eventos de análisis, así como investigaciones que han permitido conformar un cuerpo teórico valioso (Fueyo et al., 2015; Fueyo, 2016) todavía la producción de contenido que profundice en el enfoque feminista con lentes de género sobre los medios y la educación mediática es reducido. Esta ausencia en criterio de las investigadoras incide en el tratamiento que los medios de comunicación hacen a temas como los derechos sexuales y reproductivos, la violencia de género, entre otros. Para Fueyo (2016) avanzar en la igualdad requiere que la educación mediática asuma un enfoque feminista desde la investigación pasando por la práctica educativa, para analizar si los lenguajes mediáticos y nuevas narrativas transmedia continúan aportando en construir una sociedad desigual y violenta.

En correspondencia con esta reflexión, Navarro (2016) afirma que es importante introducir la perspectiva de género en el proceso de producción, recepción y análisis de los contenidos generados en los medios de comunicación. El trabajo de investigación realizado por Navarro da cuenta de un diagnóstico centrado en la participación, visibilización y representación de las mujeres en los medios. El investigador aborda estudios efectuados en España y Portugal donde se caracteriza la situación de las mujeres con relación a los medios de comunicación, así como la posición de los profesionales de la comunicación respecto a la necesidad de la formación en competencia mediática. El estudio aborda cómo se crean identidades de género en los medios; y cómo esas identidades se dan en las aulas donde se forman futuros profesionales en comunicación. Afirma Navarro (2016) que al momento de crear contenido y transmitir el mismo, los profesionales de la comunicación no toman en consideración lo que es la competencia mediática, a lo cual se suma que el sistema educativo no promueve la educación mediática, y carece de perspectiva inclusiva de género que haga frente al mantenimiento de una cultura patriarcal y antropocéntrica. El campo de la comunicación y de la educación deberían ser espacios que garanticen igualdad de oportunidades para mujeres y hombres (Fueyo y Navarro, 2011) sin embargo refuerza la subalternidad de las mujeres. De ahí que en los medios de comunicación se produce desigualdad en la representación de mujeres y hombres (Navarro, 2016), siendo las mujeres infrarrepresentadas, con una tendencia a vincularlas con contenidos sexuales y violentos (Bleakley et al., 2012).

Navarro (2016) observa que diversas investigaciones respecto al papel de la mujer en los medios de comunicación identifican tres problemas: la participación, la visibilización y la representación. En la participación está presente la desigualdad entre profesionales del periodismo y la comunicación, mujeres y hombres, desde el acceso a

posiciones directivas, como a redacciones, principalmente. Asimismo, en la participación destaca la cantidad de veces que las mujeres están presentes en espacios mediáticos y el tipo de participación que se les asigna considerando programas, temáticas, etc. Ejemplificando, aparecen como expertas en espacios de opinión, o entrevistadas dando cuenta de su vida privada. La visibilización se refiere a la cantidad de los contenidos, mensajes y noticias que muestran los logros de las mujeres en diversas áreas. Finalmente, la representación se vislumbra respecto a como son representadas.

La representación de las mujeres en los medios de comunicación constituye un tema de interés a nivel investigativo. Con antelación Gena Corea, citada por Abril (2005) había destacado tres tipos de representaciones comunes: las mujeres neutrales en la que convergen personalidades que siendo públicas, son visibilizadas por sus logros profesionales; las mujeres estereotipadas que son representadas a partir de su belleza física o por ser “mujeres de” un personaje que es público; y las víctimas que están en noticias de corte sensacionalista y cuya representación se da en su entorno de vida privada, vinculada a temas afectivos, tareas de cuidado familiar y tareas propias del hogar. El contraste entre esta representación de las mujeres y la de los hombres es distante, pues mientras los segundos son protagonistas del ámbito público y visibles por logros profesionales; las mujeres son representadas, a decir de Tuchman (1978) como objeto de deseo o ángel del hogar. O bien la mujer se muestra en la televisión como víctima o como eje del espacio doméstico; o en el caso publicitario como estereotipo de figura de adorno.

Los roles reproductivos con los cuales se representan a las mujeres no reflejan la realidad, sino soportan y reproducen patrones que invisibilizan los logros de las mujeres en diversos campos. En criterio de Alexanian (2009) las mujeres son representadas como amas de casa, emotivas, subordinadas, pasivas, y como objetos de placer que se miden por su aspecto físico; ante la representación masculina estereotipada en cánones de fuerza, dominio y acción. El éxito a nivel profesional, así como el poder, todavía se vinculan con la masculinidad, frente a la vida íntima y familiar que está intrínsecamente relacionada con la femineidad (Lopes, 2007). Este tema es central porque la representación de mujeres en los medios de comunicación tiene diversos efectos en las actitudes sociales y en el reforzamiento de roles de género, como afirma Phumzile Mlambo-Ngcuka, Directora Ejecutiva de ONU Mujeres. Para Mlambo-Ngcuka (2018) es necesario que las mujeres sean retratadas en los medios de comunicación como lideresas, responsables de la toma de decisiones y como sobrevivientes, no así desde estereotipos que las reducen a víctimas, pasivas y subordinadas.

1.3.1. Monitoreo Global de Medios

Entre las investigaciones que han aportado valiosos insumos respecto a la relación género y medios de comunicación se encuentra el Monitoreo Global de Medios (GMMP). Este resulta ser un estudio cuidadoso a nivel mundial sobre género en los medios de comunicación, a partir de la captura de un día noticioso ordinario. En ese marco,

es interesante la comparación de los hallazgos obtenidos a lo largo del tiempo, para determinar los avances y retrocesos.

El GMMP inició en 1995 con aporte de voluntarios de 71 países del mundo que hicieron el monitoreo de la presencia de mujeres en noticias de radio, televisión y prensa. En ese año el resultado mostró que sólo el 17% de los sujetos de noticias eran mujeres, ya sea como entrevistadas o sobre las que se trataban las noticias. Posteriormente en 2005, las mujeres representaron el 21% de los temas de noticias, con un aumento de tres puntos porcentuales en lo que concierne al período 2000 a 2005. Pero, en ese lapso, solo el 10% de los contenidos en género como reportajes estaban centrados en mujeres. En 2015 el estudio efectuado en 114 países mostró disparidades de género en el contenido de los medios; pues el camino recorrido en cuanto a progresos hacia la igualdad de género, perdió impulso (Global Media Monitoring Project, 2020). Las mujeres en 2015 continuaban siendo el 24% de personas visibles en medios, al igual que lo fueron en 2010 (Macharia, 2015). En cuanto a su participación como reporteras, mostró que sólo el 37% de los reportajes fueron reportados por ellas, lo cual visibilizó que no hubo cambio en el indicador en 2005, 2010 y 2015 (Global Media Monitoring Project, 2020). Esta situación palpable en medios tradicionales, también se hizo presente en los de carácter digital, porque las mujeres sólo ocuparon el 26% en los reportajes de páginas web de noticias y tweets. Esto develó que el sexismo en los medios, los estereotipos y prejuicios de género continuaban presentes.

Los estereotipos de género que persisten, así como las imágenes negativas de las mujeres que se proyectan a través de los medios de comunicación, son factores que contribuyen a la desigualdad de género, así como al ejercicio de violencia en contra de las mujeres y niñas (Consejo Económico y Social, 2020).

En el caso de Bolivia, el Reporte de GMMP observa que sólo el 10% de las noticias en medios que fueron monitoreados tienen la presencia femenina como tema central, por tanto, concluye que se mantiene el carácter de sujeción al interés del medio respecto a otras temáticas, así como al rol masculino. Asimismo, la presencia de la mujer no llega ni al 30% como fuente de noticias, “no se recoge su testimonio como voceras o expertas” (Global Media Monitoring Project, 2020, p. 41). Explica el informe que ante el volumen de noticias que fueron analizadas, solo el 3% puede tener la calificación de desafiante a los estereotipos de género, por ende, se mantiene la información bajo esquemas patriarcales.

1.3.2. Chance for Change

En la línea de aportes que enriquecen el análisis de este acápite, en 2020 se publicó el “Marco de competencias para profesionales en el ámbito de la juventud: justicia restaurativa y educación mediática para prevenir la violencia de género”. Esta producción es fruto del proyecto “Chance for Change” (C4C) donde se recupera la importancia de la integración de la justicia restaurativa y la educación mediática para la pedagogía

del género y la prevención de la violencia de género (Restorative Justice for All International Institute, 2020). El proyecto desarrolló sinergia contando con el apoyo del programa Erasmus+ en el marco de KA205 Asociaciones Estratégicas para la Juventud, y la coordinación de Restorative Justice for All International Institute (Reino Unido) en colaboración con One Terrene International (OIT) de Chipre, EPIMORFOTIKI KILKIS Single Member III de Grecia, ASAD Cooperativa Sociale de Italia, GIDE de Francia y la Universidad de Huelva de España.

C4C desarrolló métodos e instrumentos de orden educativo e innovador, centrados en los jóvenes que combinan de forma integral tanto la justicia restaurativa para prevenir la violencia de género, como las actividades de intervención tras un evento violento. El proyecto aborda las causas principales que conllevan a la violencia de género y la discriminación basada en género en contextos juveniles.

El proyecto C4C reconoce la importancia de la educación y alfabetización mediática en los jóvenes sobre todo por la presencia de los medios de comunicación en la vida de las personas. Por esta razón trata con los jóvenes afectados por la violencia de género, proporcionándoles un conjunto de habilidades actualizadas basadas en la competencia para inspirar el pensamiento crítico en relación a los medios digitales, fortaleciendo de esta forma la educación para el reconocimiento y la acción ante situaciones de violencia de género. Y es que el abordaje de la afectación de la violencia en los jóvenes es una tarea de larga data (Anderson et al., 2003).

El estudio realizó entrevistas de campo a jóvenes de Grecia, Italia, España, Reino Unido y Chipre, permitiendo comprender sus necesidades, así como la forma en la que visibilizan su apoyo en la prevención de la violencia de género. El C4C desarrolla un marco de competencias del trabajador juvenil, así como una herramienta de autoevaluación para ser aplicada al personal de organizaciones juveniles. El marco de competencias está organizado en materia de violencia de género y pedagogía de género; de justicia restaurativa; y de educación mediática. A su vez la herramienta de autoevaluación permite conocer las falencias para ayudar a los jóvenes a desarrollar un plan de aprendizaje individual que fortalezca su formación hacia la prevención de la violencia. Esta experiencia muestra la importancia del fortalecimiento de capacidades de jóvenes desde la educación mediática.

1.3.3. UE Kids Online

Una experiencia interesante de estudios sobre educación mediática, considerando como uno de los elementos clave el género, es la desarrollada por UE Kids Online, una red de investigación multinacional que desarrolla acciones con el objetivo de mejorar el conocimiento a nivel de las oportunidades, los riesgos y la seguridad en línea de los niños europeos. Para ello emplea métodos que permiten un mapa de las experiencias tanto de niños como de padres en Internet, así como con las partes interesadas de las políticas nacionales y europeas.

Con más de 30 años, UE Kids Online trabaja en más de 30 países, integrando conocimientos de investigación en múltiples disciplinas. En 2020 presentó un informe tras la aplicación de una encuesta realizada a niños de entre 9 y 16 años de 19 países europeos. Los datos fueron recogidos entre 2017 y 2019 a 25.101 niños. En este estudio se desarrolló un modelo teórico y una metodología común en: Acceso, Prácticas y Habilidades, Riesgos y Oportunidades, y Contexto Social. En cuanto a los riesgos y oportunidades el informe presenta experiencias negativas generales encontradas en línea, agresión en línea y ciberacoso, exposición a contenidos potencialmente nocivos, uso indebido de datos experimentados, uso excesivo de Internet, sexting, exposición a contenidos sexuales y encuentro de nuevas personas en línea (Smahel, et al., 2020). El estudio presenta una veta interesante por la información que brinda en cuanto a competencias que hacen a la educación mediática, pero también la relación con información referida a género y, las necesarias acciones de prevención considerando el ejercicio de violencia expresada en sexting, ciberacoso, entre otros. UE Kids Online presenta desde la experiencia, la importancia de la educación mediática privilegiando el tema de género en su abordaje.

2. CONCEPTUALIZACIÓN Y DELIMITACIÓN TERMINOLÓGICA

2.1. Distinción de términos

La investigación tiene un importante sustento teórico que considera la claridad de conceptos, definiciones y constructos que han sido trabajados en materia de educación mediática, alfabetización mediática y competencias. A continuación, se explicitan cada uno de ellos.

2.1.1. Educación mediática

Los términos de Educación, Alfabetización y Competencia si bien se hallan íntimamente relacionados, presentan sustanciales diferencias. Según la Real Academia Española, educación viene del latín *educatio*, cuyo significado deviene en: “Acción o efecto de educar; crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes; instrucción por medio de la acción docente; Cortesía, urbanidad” (Real Academia Española, 2018).

Son diversas las definiciones respecto a lo que es la educación, desde aquellas que señalan que ésta presupone una visión del mundo, también de la vida, hasta aquellas que la vinculan con la concepción de la mente, del conocimiento, y la manera en la cual los individuos piensan y conciben el futuro (León, 2007).

Al referirnos a la educación destaca la postura crítica de Paulo Freire (1969) para quien la educación implica praxis, reflexión y acción para la transformación. Quien considera prioritaria la lectura crítica, en un mundo configurado dentro un patrón desigual correspondiente con el sistema capitalista (Freire, 1993). Con Freire se entiende que la educación es instrumento de cambio para el logro de un mundo más solidario y humano (Verdeja, 2015) con ejercicio de diálogo. Y con pensamiento crítico y dialógico

(Bermejo-Berros, 2021). Por cuanto la educación es el proceso que contribuye al verdadero cambio social (García-Ruiz et al., 2016).

Desde la postura humanista y ético-democrática de Freire (Lens, 2001) la reflexión con lente crítico propicia la relación dialéctica entre el conocimiento de la realidad, para la transformación de esta (Verdeja, 2018; Verdeja y González-Riaño, 2016), lo cual está intrínseca en el entramado educativo.

Según Freire es importante tener en cuenta la concepción problematizadora que lleva a la superación de la contradicción existente entre educador-educando (Krohling, 2021), pues como señaló el pedagogo brasileño “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan unos a otros, mediados por el mundo” (Freire, 1979, p. 79). El aporte de Freire al ámbito reflexivo de la educación ha trascendido no sólo fronteras sino líneas de pensamiento. Autores como Ocampo (2021) afirman que los rasgos que distinguen el pensamiento de Freire en el debate de la educación tienen hoy como sello, sobre todo en Latinoamérica los verbos descolonizar e incluir; ambos mandatos centrales para la transformación del mundo desde el pensamiento con acciones orientadas al desarme.

Al referirnos a la educación ciertamente hay quiénes desde su vivencia personal consideran que ésta es la clave del empoderamiento, porque brinda oportunidades para vivir mejor, ese es el caso de la estudiosa Esther Wojcicki (BBVA, 2018).

En esta tesis la educación constituye un término que abarca la alfabetización y las competencias, ámbitos sobre los cuales -más adelante- efectuaremos el respectivo abordaje y explicación.

Para abordar la educación mediática es pertinente recuperar los diversos aportes de estudiosos en la materia, que desde distintas miradas han enriquecido la base conceptual de la misma. Es el caso de Buckingham (2003) quien identifica como aspectos clave a tomar en cuenta en la educación mediática los referidos a las agencias de los medios, así como los lenguajes que se manejan, las categorías y representaciones existentes, y las técnicas de producción de contenido, como también las audiencias. Precizando además la importancia que tiene la experiencia de la producción de medios de comunicación, para el desarrollo de la comprensión crítica (Buckingham, 2006).

Por su parte, también existen investigaciones que ponen en consideración el hecho de que la educación mediática no puede convertirse “en un medio para crear consumidores y usuarios de tecnología” (Gutiérrez & Tyner, 2012a, p. 32), trascendiendo con ello de forma reflexiva la mirada que puede caer en el mero determinismo tecnológico (Gutiérrez-Martín, 2003; Buckingham, 2008). Lo cierto es que esta educación involucra la presencia de los medios de comunicación, pero donde los sujetos requieren el desarrollo de competencias mediáticas, independientemente si son profesionales o no, o si forman parte del público de masas (Fedorov & Levitskaya, 2015).

La educación mediática también es reconocida como herramienta cuya capacidad permite el fortalecimiento de la ciudadanía a nivel mediático, considerando el pertinente uso de la tecnología llamada comunicativa (García-Ruiz et al., 2014c).

Investigadores como Joan Ferrés (2014) desde un enfoque crítico y reflexivo dan cuenta de que el tema de la educación mediática va más allá de la preocupación respecto a la cantidad de personas que son más críticas al estar expuestas a las pantallas y sus contenidos. Para Ferrés es prioritario tomar en cuenta las emociones y sensaciones que fluyen en las personas de manera desapercibida. Por ello, establece que el objetivo de la educación mediática es dar el poder a quien, siendo ciudadano, puede enfrentarse con autonomía ante las pantallas que también tiene poder, siendo además capaz de transmitir con el uso de ellas, mensajes que sean potentes en conocimiento y procuren aprendizaje. La autonomía implica una relación de responsabilidad para con uno mismo y con la sociedad, siendo una vinculación indivisible que también se expresa en la relación con los medios (Krucsay, 2007). En ese marco, la educación mediática debe incorporar la educación emocional, puntualiza Ferrés, desde la definición y reconocimiento de cada emoción, hasta su gestión (Ferrés, 2003a; Ferrés, 2003b).

Considerando el contexto actual mediatizado, donde las tecnologías emergentes y el entorno digital influyen en la vida de las personas y sobre todo el ámbito educativo, la educación mediática, constituye una posibilidad y valiosa oportunidad para mejorar la calidad de formación y del mismo proceso de enseñanza (Gutiérrez y Tyner, 2012b; Marín et al., 2015; Ramírez-García et al., 2016; Ramírez-García et al., 2017; Hui & Campbell, 2018; García-Ruiz y Contreras-Pulido, 2018: 30; Ferrés, 2018a), la cual a su vez permite promover la actitud crítica de la ciudadanía ante los medios, con participación e igualdad de oportunidades.

El desarrollo del sentido crítico ante los medios, de parte de la ciudadanía, es una construcción que implica trabajar competencias en las personas que conforman la sociedad. Por ello, Muñoz (2018) precisa que la educación mediática es la puerta que permite el acceso a información, pero también al conocimiento, en procura de fortalecer una ciudadanía activa y crítica en cuanto a la producción de contenidos que son posteriormente compartidos.

La educación mediática implica capacidades críticas y también creativas que aportan en la interacción con los medios (Marta-Lazo et al., 2016; Nupairoj, 2016; Mateus et al., 2022) y que a su vez potencian la accesibilidad de la ciudadanía, la presencia de medios plurales, y sin duda el componente formativo de quienes ejercen la docencia (Mateus et al., 2019).

La pandemia por COVID-19 ha configurado una mayor cercanía con los medios (Saíz-Manzanares et al., 2022), lo cual implícitamente demanda como prioritario potenciar la educación mediática. Sin embargo, es preciso tomar en cuenta los cambios que a nivel de las prácticas pedagógicas ha promovido la emergencia sanitaria (Mateus y Andrada, 2021).

En este contexto de crisis sanitaria se constituye en común denominador la convivencia con la infoxicación e infodemia; así como la brecha digital entre docentes y alumnos (Sáiz-Manzanares et al., 2021). Esta distancia marca, por ejemplo, el reto de la necesaria integralidad entre educación presencial y aquella desplegada en entornos virtuales (Gutiérrez-Martín, et al., 2022). En este panorama, la formación de docentes en educación mediática resulta de alta prioridad (Rivera-Rogel, 2017). Para el caso propuestas innovadoras como la del Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática resulta ser una valiosa oportunidad para potenciar el fortalecimiento de capacidades de los educadores en cuanto a competencias, en la era post COVID-19 (Aguaded et al., 2021).

2.1.2. Alfabetización mediática

Para comprender el concepto de alfabetización mediática es necesario entender lo que significa la alfabetización. Asimismo, es importante considerar que la alfabetización “puede servir como medio para empoderar, pero también como tecnología de control social” (Scolari, 2018).

Manuel Area (2008) precisaba en décadas pasadas que la alfabetización se entendía como la enseñanza de la lectura y escritura, haciendo uso de códigos textuales que se empleaban en materiales que eran impresos. Es decir, la alfabetización era considerada sólo desde el ámbito vinculado a la lectoescritura, donde la lógica estaba relacionada al texto impreso (Buckingham, 2008).

Sin embargo, con el transcurrir del tiempo, el campo semántico de este término se fue ampliando. Este hecho fue dado debido a la presencia de los medios masivos de información como la radio, televisión, cine, prensa; y posteriormente las tecnologías de la información y la comunicación y su uso a través de Internet, redes sociales, entre otros (Hoechsmann & Poyntz, 2012).

Esto sin duda marcó una apertura al concepto de alfabetización que ya no pudo quedar limitado a la lectoescritura solamente, sino que dio inicio al abordaje e incorporación de otras fuentes de acceso a la información, así como de otras competencias para decodificar y comprender formas simbólicas con las cuáles se representaba el conocimiento y se asumía el carácter multimedial (Area, 2008). La alfabetización entonces fue entendida como el proceso a través del cual el sujeto se capacita para poder acceder y comprender contenidos, transmitir conocimientos y también tener dominio de herramientas, así como de códigos para poder comunicarse.

Lo señalado cobra mayor fuerza considerando el surgimiento de la Web 1.0 inicialmente de lectura, donde los usuarios consumían productos presentados a través de páginas que eran estáticas. Posteriormente, la Web 2.0 sitúa al usuario en el terreno digital, en un escenario donde destaca la comunicación multimedia y audiovisual, y donde los diversos entornos virtuales son interactivos (Area & Pessoa, 2012; Pereira et al.,

2012), siendo además necesaria la adaptación de contenidos (Rodríguez-Martínez et al., 2012). En este marco la meta de la alfabetización era lograr que cada persona desarrolle la capacidad de participar autónoma y críticamente en la denominada cultura ciberespacial, donde los usuarios conversan, interactúan, y navegan de forma personalizada (Bernal, 2009).

La investigadora Livingstone (2004) al hacer un análisis sobre la alfabetización mediática y el desafío de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, enfatizó que esta alfabetización puede ser entendida como la capacidad para acceder, así como analizar, poder evaluar y crear mensajes en diversas formas. De manera integral los cuatro componentes: acceso, análisis, evaluación y creación de contenidos, constituyen habilidades de base de la alfabetización mediática, compatibles con los demás, cuya dinámica no es lineal.

A su vez, la Comisión Europea (2007) había precisado que la alfabetización mediática tenía que ver con las habilidades de acceso, análisis y evaluación del poder que tienen los mensajes, así como de las destrezas para comunicar de forma competente en un ámbito mediático.

Más tarde y en la misma línea, la Unesco (2008) llegó a explicitar que para los miembros del grupo de expertos de la *European Network on Information Literacy*, la alfabetización mediática es definida generalmente como la capacidad para acceder, así como llegar a comprender y evaluar de forma crítica los medios y contenidos, creando además comunicaciones en diversos contextos. Asimismo, apunta que para el *Centre for Media Literacy*, la alfabetización mediática es un enfoque educativo del siglo XXI, que proporciona un marco para acceder, analizar, evaluar y crear mensajes de diversas formas, desde el impreso, hasta el video e Internet. Por ende, la alfabetización mediática puede aportar en la conformación y construcción de la comprensión, con relación al rol de los medios en la sociedad, así como el desarrollo de las habilidades de investigación de la ciudadanía en contextos democráticos (Unesco, 2008; Buckingham, 2009; Piette, 2009). Por ende, no se puede perder de vista el hecho que los medios de comunicación son mecanismos clave a nivel de expresión, interacción y comunicación cultural (Buckingham y Domaille, 2009).

Explica Frías-Guzmán (2015) tras el análisis que efectúa a las principales tendencias de la multialfabetización, que tanto los conceptos como las definiciones de alfabetización resultan ser productos culturales de la postmodernidad, que muestra la forma que se tiene de ver el mundo (Tyner et al., 2015). Señala que la Unesco desde mediados del siglo XX cambió paulatinamente el concepto de alfabetización, puntualizando en cuatro concepciones diferentes (Unesco, 2006): alfabetización como conjunto autónomo de competencias; alfabetización tal como se aplica, practica y sitúa; como proceso de aprendizaje; y como texto (Frías-Guzmán, 2015, p. 18).

Ingresar en el terreno de la alfabetización mediática propiamente dicha, demanda conocer los aportes que la misma ha brindado, a lo largo de su trayecto histórico.

Como establece Hobbs (2016) las raíces de la alfabetización mediática surgen de un legado tanto intelectual como creativo que proviene de un grupo de académicos y escritores del siglo XX, quienes a través de su experiencia y práctica de vida aportaron en la historia y raíces de la alfabetización mediática.

En criterio de Hobbs (2016) la alfabetización mediática tiene una forma poderosa de involucrar la cabeza, el corazón, las manos y el espíritu; en el entendido que puede inspirar a los individuos a tomar conciencia y preocuparse por los problemas sociales. Para la investigadora es fundamental que la alfabetización mediática sea entendida en su vinculación con la revitalización de la humanidad (Aguaded, 2014).

Es pertinente en ese sentido señalar los aportes de Hobbs (2004), Hobbs y Jensen (2009) cuando destacan que en materia de alfabetización mediática sí existieron avances orientados a superar la visión y enfoque instrumental, poniendo el acento en temas de desarrollo del pensamiento crítico y de colaboración entre los individuos. En correspondencia con ello, es puntual el aporte de Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez (2018), cuando precisan que la alfabetización mediática implica habilidades de aprendizaje, que van orientadas hacia el proceso cognitivo, así como de comunicación y de desarrollo de destrezas para resolución de problemas. Destacan además el empleo de herramientas de aprendizaje entre las que se incorporan las tecnologías de la información y de la comunicación. Lo expuesto permite ver el avance de la alfabetización mediática desde un lente instrumental a uno que privilegia lo cognitivo. A decir de Pérez-Rodríguez et al. (2016) la alfabetización mediática permite incrementar la conciencia de los ciudadanos sobre diversas formas en las cuales los medios de comunicación, a través de mensajes contenidos en múltiples formatos, inciden en la vida de las personas. Pues, no se trata sólo de poseer destrezas y habilidades sobre herramientas tecnológicas, sino tener conocimiento en cuanto a las normas y prácticas de uso adecuadas (Meyers et al., 2013), así como procurar el potenciamiento de actitudes y valores.

Son distintas las experiencias de estudios e investigaciones que tomaron como sustento la alfabetización mediática. En ese marco, se sitúa el aporte de los investigadores Paolo Celot y Pérez-Tornero (2009) quienes desarrollaron la investigación denominada “Study on assessment criteria for media literacy levels” que desde el abordaje de la alfabetización mediática también aportó al estudio reflexivo de la misma. En esa investigación Celot siendo Coordinador del Proyecto y Pérez-Tornero, Coordinador Científico del mismo, realizaron un estudio de corte internacional, bajo dirección de la Comisión Europea, la Dirección General de Sociedad de la Información, Medios y la Unidad de Alfabetización Mediática, European Association for Viewers’ Interests EAVI, CLEMI, el Ministerio de Educación de Francia, la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad Católica de Louvain y la Universidad de Tampere. En la investigación se planteó un marco para la medición, en toda Europa, de los niveles de alfabetización mediática individual y colectiva.

Los estudiosos consideran que la alfabetización mediática, puede ser entendida como la capacidad de una persona para poder interpretar con autonomía, y de forma

crítica el valor de los medios, y las consecuencias de estos en sus diversas formas. La alfabetización mediática es una capacidad esencial necesaria para el ser humano y su desarrollo (Kim & Lee, 2013). En el estudio la alfabetización mediática fue abordada como “la construcción compleja que expresa intrínsecamente diferentes ideas y corrientes de pensamiento e investigación” (Celot & Pérez-Tornero, 2009, p. 4).

El punto de partida de la investigación consideró el análisis del conjunto de conceptos, constructos y definiciones de alfabetización mediática, así como su evaluación y comparación. La finalidad de aquello fue poder determinar un modelo práctico y cuya aplicabilidad sea universal, lo cual resultó inviable.

Entre los diversos aportes del estudio destaca la identificación de dos dimensiones dentro de la alfabetización mediática: una que involucra la capacidad del individuo para utilizar los medios, y la otra que toma en cuenta los factores tanto de contexto como de ambiente. Es decir, los primeros serán las competencias individuales y los segundos los factores ambientales o del entorno.

Los investigadores llegaron a definir la competencia individual como aquella capacidad personal que permite ejercer ciertas habilidades, tales como el procesamiento cognitivo, el análisis, la comunicación, etc. A su vez, se establece que las competencias se basan en un diverso abanico de capacidades, que permiten aumentar los niveles de conciencia, de capacidad crítica y de capacidades para producción y comunicación de mensajes. A su vez, los factores ambientales conforman un conjunto de elementos de contexto que guardan relación de afectación con las competencias individuales, y que llegan a impactar en el amplio espectro de la alfabetización mediática. Es decir, llegan a afectar en diversas dimensiones como la informativa, la política de los medios, educativa, la de los roles a nivel de los operadores de medios, entre otros.

Explican Celot y Pérez-Tornero (2009) que entre los criterios relacionados con la dimensión de las habilidades individuales destacan el “uso” entendido como habilidad técnica e individual que permite la utilización; mientras que la “comprensión crítica” implica a nivel individual la comprensión e interpretación. En cuanto a las habilidades comunicativas, estas se constituyen en la capacidad para el establecimiento de relaciones sociales a través de los medios. Los factores ambientales tienen su representación en la sociedad civil, en la educación en medios, la industria mediática, la política de alfabetización mediática. Siendo estos factores los que se vinculan de forma directa con los derechos de comunicación, la libertad de expresión, el pluralismo y la disponibilidad de medios.

El estudio contribuyó en la reflexión y la precisión del estado del arte en materia de alfabetización mediática, aportando con el análisis de diversas definiciones planteadas por estudiosos e instituciones europeas, al respecto de esta alfabetización. A su vez aportó en la consideración de que la alfabetización mediática implica competencias para hacer frente, de manera autónoma y crítica, al entorno de comunicación y de medios en el marco de la sociedad de la información (Celot & Pérez-Tornero, 2009).

En ese sentido, para comprender la alfabetización mediática, es necesario entender el contexto en el que se desarrolla. Por cuanto, esta alfabetización resulta de un proceso fluido entre la disponibilidad, el contexto, así como las competencias mediáticas que tengan las personas y el desarrollo de sus habilidades en materia de comunicación (Pérez-Rodríguez & Delgado-Ponce, 2012).

El trabajo de Celot y Pérez-Tornero (2009) establece que la alfabetización mediática considera a todos los medios, tanto los denominados tradicionales, como novedoso, así como su convergencia. Por esta razón, destacan la importancia de la competencia mediática para poder comprender el contexto donde coexisten lo analógico y lo digital (Prensky, 2001). Esta reflexión encuentra más tarde correspondencia con el aporte de Gutiérrez y Tyner (2012a) cuando establecen que la alfabetización mediática, o mejor, la alfabetización (sin calificativo), por su actual condición de “mediática”, debería abordar todo aquello que está vinculado con la importancia de los medios en la sociedad, es decir objetivos, contenidos, entre otros. Esto no implica que sólo tenga que centrarse en el enfoque tecnológico desde una perspectiva instrumental y reduccionista, sino por el contrario demanda una perspectiva integral y holística.

En este repaso teórico que recupera los aportes de diversos autores e investigadores y para fines de la tesis, es importante destacar la contribución de Pérez-Tornero y Varis (2012) al respecto de la alfabetización mediática, al establecer que esta coloca en la mesa una oferta de conceptos, constructos, así como reglas y también competencias para uso correcto de la información que es socializada y difundida a través de los medios.

Así pues, la alfabetización mediática incluye los siguientes aspectos: saber acceder y encontrar la mejor información disponible –usando las fuentes oportunas, las más diversas y practicables-; verificar su fiabilidad y su valor; saberla evaluar con criterios precisos y rigurosos; contextualizarla y entenderla en función de la fuente de la cual ha sido producida y difundida –lo que implica a su vez el conocimiento de las características del medio, de su aspecto informativo; conocer si existe, la orientación ideológica y cultural que se promueve; finalmente integrarla en un conjunto de informaciones y conocimientos previos de modo que resulte significativa. (Pérez-Tornero y Varis, 2012, p. 10).

Pérez-Tornero (2013a) y Celot (2015) a su vez aportaron dimensiones correspondientes a competencias individuales, expresadas en habilidades de uso, comprensión crítica y habilidades de comunicación; y también factores de entorno que expresan disponibilidad de medios y contexto. Y como afirman Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez (2018) la contribución de los estudiosos reside en la inserción de factores contextuales y de criterios que se relacionan con la competencia de orden digital.

Los indicadores que aportaron ambos investigadores sirvieron para medir en diversos estudios, el grado de alfabetización mediática de países europeos, contribu-

yendo de esta forma con recomendaciones que, de ser consideradas, enriquecerían la producción investigativa de manera clarificadora. Entre ellas destacan las de identificar y reconocer que la comprensión crítica es clave en el desarrollo de políticas públicas para promover la alfabetización mediática. Asimismo, el promover la participación ciudadana como fundamental para el ejercicio de ciudadanía plena y activa; el impulsar en instancias de gobierno y reguladores de medios la inclusión del monitoreo y el potenciamiento de la alfabetización mediática; el potenciar el intercambio de buenas prácticas y lecciones aprendidas que desde la gestión del conocimiento aporten al desarrollo en esta materia desde contextos nacionales hasta internacionales; el facilitar la accesibilidad a las TIC e Internet en un contexto donde las brechas se acrecientan; y el propiciar acciones de información y sensibilización respecto a la alfabetización mediática.

De igual forma, destaca la visibilización de la importancia de trabajar en la currícula incorporando en ella la educación mediática. También está el potenciar desde el derecho humano a la educación, el fomento a una cultura democrática y colaborativa desde organizaciones de la sociedad civil. Así como impulsar de manera activa la participación de los medios audiovisuales.

Entre los aportes al concepto de alfabetización mediática, también destaca la Comisión Europea (2009b) que establece esta como la capacidad de acceder a los medios de comunicación, pero también de comprender y evaluar críticamente sus contenidos, así como las formas de comunicación en diversos contextos.

Fruto de diversas investigaciones realizadas por Alice Lee se precisa que la alfabetización mediática comprende “una serie de competencias comunicativas, que incluyen la capacidad de acceder, analizar, evaluar y comunicar información en una variedad de formas” (Lee & So, 2014, p. 138), considerando además que esta alfabetización guarda relación con el contenido de los medios, la industria mediática y también los efectos sociales que se generan.

Un estudio comparativo entre alfabetización informacional y alfabetización mediática realizado por los investigadores Lee y So (2014) develó que la alfabetización mediática implica el compromiso crítico con los mensajes mediáticos, y también el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades de los individuos para acceder, lograr comprender, y producir contenidos. Los hallazgos de Lee y So se generaron a partir de un estudio que empleó la base de datos Web of Science y que abarcó una temporalidad desde 1956 al 2012. El mismo permitió precisar cuándo aparece el concepto de alfabetización mediática, quedando como resultado que es a principios de 1995 cuando este término incursiona con mayor fuerza en las producciones investigativas. Según el estudio, la alfabetización mediática tiene su origen a partir de los medios de comunicación, y los ámbitos de educación y ciencias sociales. Entre los resultados se observa que esta alfabetización posee un conocimiento académico íntimamente vinculado al estudio de los medios y de las ciencias sociales, y se dirige al análisis de aspectos centrales de los medios masivos, como son los contenidos mediáticos, las industrias y audiencias, así

como los efectos de los medios, provocando que la alfabetización mediática “adopte enfoques más analíticos” (Lee & So, 2014, p. 144).

A su vez, lo que no se puede dejar de lado es el riesgo que diversos estudios develan y que fue anticipado por Buckingham (2011) en el sentido de que también existe una visión reduccionista de la alfabetización mediática, marcada por una fuerte influencia de la tecnología y del “saber cómo”. En esa misma línea reflexiva Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012) señalan que referirse a la alfabetización mediática demanda ampliar el concepto considerando no sólo el saber hacer, es decir las destrezas en cuanto a procedimientos a desarrollar, sino también los conocimientos y actitudes que permiten a los individuos comunicarse de forma integral con empleo de diversos soportes tanto mediáticos como tecnológicos.

En este marco de revisión teórica de la alfabetización mediática, se recupera un estudio desarrollado por Fedorov y Levitskaya (2015) donde se considera que los objetivos de ésta pueden alcanzarse en clases de educación y alfabetización mediática donde se promueva el desarrollo de un pensamiento crítico y analítico, que sea autónomo ante los medios. Siendo importante el potenciamiento de destrezas para analizar los medios de comunicación a nivel político e ideológico (Aguaded-Gómez et al., 2015). Precisan además el valor central de procurar que las audiencias desarrollen habilidades que les permitan hacer el análisis del lenguaje contenido en textos mediáticos, de forma tal que contribuya al desarrollo crítico en acción directa con el mensaje. Por otra parte, destacan como central el análisis que debe efectuarse al contexto cultural y social que está inmerso en los textos mediáticos, lo cual demanda también un desarrollo de capacidades de observación y comprensión del entorno diverso y cambiante. También establecen que es importante el ejercicio de protección que se debe efectuar ante situaciones donde los medios pueden impactar negativamente. Otro aspecto es el establecimiento de la necesidad de preparar a la audiencia para que pueda desenvolverse en ejercicio democrático. A su vez señala que en un contexto mediático se debe desarrollar la preparación de la audiencia para una buena percepción desde lo estético que permita un aprecio por lo artístico. Finalmente, desde el sentido creativo los investigadores sugieren el potenciamiento de las capacidades del público para poder crear contenido y también realizar la publicación de textos mediáticos.

Las precisiones al respecto de las personas que desarrollan la alfabetización mediática, establecen que éstas pueden tener un mayor análisis crítico e integral de la realidad mediática que les rodea. En esa línea Potter (2011) afirmaba que los individuos que están a un nivel más alto de alfabetización mediática llegan a tener mayor nivel de comprensión, gestión y evaluación en relación a los medios de comunicación. Este dato es interesante, considerado el valor multidimensional de la alfabetización mediática (Potter, 2010), el cual a su vez tiene como cimiento las dimensiones cognitiva, emocional, estética y moral, que actúan en el marco de la competencia mediática (Friesem, 2016; Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez, 2018).

En esa interacción cotidiana con los medios de comunicación, la alfabetización mediática contribuye en el incremento de la conciencia de los individuos, respecto a las múltiples formas en las cuales los mensajes de los medios impactan en la vida cotidiana, desde las películas que uno observa, los sonidos que escucha, los programas que atiende, hasta las páginas web que visita.

Exponen Caldeiro y Aguaded (2015) que la alfabetización ha evolucionado a nivel terminológico y de significado. Es evidente que el desarrollo de los medios y las tecnologías de la información ha demandado que los individuos superen no sólo la brecha de la lectoescritura, sino lo que implica la utilización de los medios y la comprensión de los mensajes que son emitidos a través de ellos. Por esta razón superar el analfabetismo digital y tecnológico es una muestra de evolución de ciudadanos que alcanzan una actitud crítica y de reflexión en procesos de participación e interacción social (Caldeiro y Aguaded, 2015). La evolución además no sólo ha sido a nivel conceptual, sino en el proceso mismo que implica, lo cual guarda relación con el contexto y la cultura donde se desarrolla. Es por eso, que las transformaciones que se van dando a nivel social, en el orden tecnológico e informativo requieren que las personas tengan competencias críticas que les permitan “expresarse, explorar, comunicar y comprender la circulación de ideas entre los individuos en ambientes tecnológicos” (Caldeiro y Aguaded, 2015, p. 38).

Las personas están conectadas de forma permanente, y ello implica la necesidad de contar con capacidades críticas, considerando su exposición a los mensajes que son vehiculizados a través de los medios. Asimismo, el estar en constante interacción con el contexto multipantalla, ha derivado en reproducción de conductas mediáticas que son observadas, lo cual puede tener distintas connotaciones tanto favorables como desfavorables. Es por ello por lo que también se justifica la importancia de potenciar el desarrollo de individuos alfabetizados que promuevan la participación e interacción desde la comprensión tecnológica e individual.

El ejercicio de la libertad de expresión y la democratización de la comunicación tiene íntima relación con la alfabetización mediática, porque esta última, contribuye al ejercicio ciudadano de derechos como el de dar a conocer la palabra, los puntos de vista y las opiniones. Para poder participar de forma plena en un contexto social, es prioridad y requisito básico contar con la alfabetización mediática, y este es un reto además de una responsabilidad, como explicitan García-Ruiz y Contreras-Pulido (2018), que debe ser atendido por instituciones educativas y también por docentes.

En 2017 el Centro Europeo de Estrategia Política como grupo de reflexión interno de la Comisión Europea, llevó adelante el desarrollo del análisis estratégico y de asesoramiento precisando diez tendencias, que en criterio de esta instancia conducen a la transformación de la educación tal como es conocida. El estudio lleva el nombre en inglés de *10 Trends Transforming Education as we know it*. La Tendencia 3 explícita en el documento que lo digital es la nueva alfabetización; y por su parte la Tendencia 9 identifica la necesidad de la alfabetización mediática (European Political Strategy Centre, 2017).

El estudio realizado en dicho Centro precisa que la Tendencia 3 en Europa, establece que el 93% de los lugares de trabajo emplean computadoras de escritorio y requiere que las personas por lo menos tengan habilidades básicas a nivel digital. Precisa como ejemplo el hecho de que, en 2016, en el rubro de la construcción, la mitad de los trabajadores necesitaban habilidades digitales básicas para realizar su trabajo; empero la mayoría de los lugares de trabajo (88%) no tomaron acciones ni medidas para abordar esta situación ante la ausencia de habilidades digitales por parte de empleados (Comisión Europea, 2017a). El estudio develó que los jóvenes son más competentes que las personas adultas, lo cual podría incidir en el mercado laboral, que todavía toma como base la experiencia y los años de antigüedad en el ejercicio de un cargo.

De esta forma quedó sentado que sí son fundamentales para todo ciudadano, las habilidades de lectura y escritura, así como las habilidades de alfabetización mediática y digital, en una sociedad donde los mercados laborales cada vez más privilegian como normal la conectividad.

En cuanto a la Tendencia 9 referida a la importancia de la alfabetización mediática, resultó pertinente la contextualización en torno a la temática. En ese marco se destacaron los datos de un estudio efectuado por Wineburg y McGrew (2016) referido a estudiantes y su relación con Google. El estudio muestra que cerca de 8 de cada 10 estudiantes de secundaria no pueden distinguir las noticias falsas, de aquellas que son reales. El documento afirma que hoy en día con la aparición de cuentas automatizadas, conocidas como *bots*, la difusión de la desinformación nunca ha sido tan fácil. El *bot* es una aplicación que ejecuta una tarea automatizada, desde activar una alarma, hacer una búsqueda online, comprar ropa, etc. y en el caso de las noticias falsas, su difusión masiva ha sido acelerada, con el empleo de aplicaciones como estas.

A su vez, el estudio explica que las redes sociales, a través del empleo de algoritmos, pueden generar ecos potentes en torno a distintos temas, llegando a ser capaces de reafirmar creencias preexistentes, así como puntos de vista, criterios y visiones. De esta forma también es posible influir a nivel externo, con el empleo de plataformas que sean utilizadas para difundir diversos contenidos. Un ejemplo que refuerza lo señalado es la experiencia desarrollada en Italia con niños, donde el objetivo se orientaba a desarrollar la acción de “pensar cuando hacen click”. El gobierno italiano en alianza con empresas digitales líderes efectuó un experimento para entrenar a estudiantes de escuelas públicas a reconocer en línea (on-line), noticias falsas. Laura Boldrini, la presidenta de la Cámara Baja del Parlamento Italiano encabezó el proyecto de manera conjunta con el Ministerio de Educación italiano, con la intención de promover que el gobierno en Italia enseñe a la próxima generación de votantes cómo defenderse ante las falsedades que circulan desde distintas plataformas y que juegan con los miedos de las personas.

La alfabetización mediática cobra cada vez mayor relevancia, y en un contexto donde el fenómeno de las noticias falsas va en ascenso, se requiere que los ciudadanos estén alfabetizados, para poder discernir ante los medios lo que es ficción de lo que es

realidad (Jang & Kim, 2018). Se afirma que los sistemas educativos deben integrar el pensamiento crítico desde las edades tempranas, así como la evaluación autónoma de la información y la alfabetización mediática (Wineburg & McGrew, 2016). En esa línea Sáiz-Manzanares et al. (2022) afirman que es preciso hacer hincapié en el desarrollo de competencias relacionadas con el pensamiento crítico, así como con el emprendimiento, la acción creativa y el compromiso de carácter cívico.

Aún más retadora es la postura de la periodista y educadora estadounidense Esther Wojcicki, cuando señala que la alfabetización mediática no se trata sólo de ser capaz de consumir la información de forma inteligente, sino también contribuir desde la producción, es decir ser un creador y no sólo un consumidor de contenidos (BBVA, 2018). Para ella, la alfabetización mediática permite conocer las fuentes que son de fiar y aquellas en las que se debe desconfiar (Bledsoe & Coates, 2010). Por tanto, afirma que es importante que los estudiantes estén alfabetizados mediática y digitalmente.

En su libro intitulado *Media Literacy*, Potter (2019) afirma de manera acertada y premonitoria que la alfabetización mediática estimula a los seres humanos a adaptarnos a las cambiantes tecnologías de la comunicación y a abrir nuestra mente a los nuevos mensajes de los medios. En ese contexto retador, destaca que tres son los pilares de la alfabetización mediática: las habilidades, las estructuras de conocimiento y el locus personal. La combinación de los tres es imprescindible para construir un conjunto más amplio de perspectivas sobre los medios de comunicación. Las habilidades que poseen las personas son las herramientas que se utilizan para construir estructuras de conocimiento. Mientras que las estructuras de conocimiento son las organizaciones fruto de lo que las personas aprendemos. En ese ámbito el rol del locus personal es clave porque es éste quien nos proporciona energía mental y dirección.

La alfabetización mediática debe en cada país ser desarrollada y potenciada en distintos niveles, pues tiene múltiples beneficios, como destacan Arenas-Fernández et al. (2021) posibilitando que la ciudadanía logre apropiarse de contenidos teóricos y prácticos, con sentido crítico, lo cual apunta a una apropiación que supera la dimensión instrumental; permitiendo la adquisición de capacidades que promueven la interpretación y transformación (Garro-Rojas, 2020); para acceder, comprender, crear y evaluar críticamente los diferentes medios de comunicación (Consejo de la Unión Europea, 2020).

Como se observa en este acápite existen múltiples definiciones de lo que implica el alfabetismo mediático, el cual a su vez constituye un componente clave en el ámbito académico profesional. Sobre este particular Scolari (2018) destaca que el desarrollo de estudios en materia de alfabetización mediática es tan amplio que por ejemplo tan solo en 2016 el número de artículos científicos escritos en esta materia llegó a 57.500, con una tendencia importante a seguir creciendo.

En el marco de las diversas definiciones desarrolladas respecto al “alfabetismo mediático”, Potter (2005) efectuó el procesamiento de estas identificando ejes comunes que se encuentran visibles en dichas definiciones y que corresponden a la teoría de los

efectos de los medios, pero bajo carga negativa (Potter, 2010). Precisa el investigador que es común encontrar en las definiciones el hecho de que los medios masivos de comunicación puedan imponer efectos negativos en las personas, ante lo cual el alfabetismo mediático actúa desde un sentido protector. A su vez el alfabetismo mediático es un espacio de multidimensiones donde se encuentran diversas competencias tanto emocionales, cognitivas, morales y también estéticas. Bajo esta lógica se asume que la alfabetización mediática activa la interpretación crítica y contrarresta el efecto negativo (Potter, 2010).

El concepto de alfabetismo mediático tiene base en ideas como la conciencia crítica y la participación democrática que fortalece la ciudadanía activa (Wilson et al., 2018; Buckingham y Dommelle, 2009; Jackson, 2009).

2.1.2.1. Alfabetización mediática e informacional (AMI)

Como explicita Unesco (2017a) tradicionalmente la alfabetización informativa y la alfabetización mediática eran consideradas distintas y por ende se las abordaba como campos separados. Sin embargo, Unesco entendiendo la importancia de ambas, y su aporte a lo largo de la vida de las personas, decidió vincularlas como un conjunto integral que combina competencias, es decir conocimientos, habilidades y actitudes.

Como explica Le-Voci-Sayad y Lau (2020) la adopción de la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) como concepto compuesto ha tomado su tiempo, por parte de comunidades de práctica y también por aquellas que son de corte académico.

La AMI es propuesta integradora de alfabetismos que pone el acento en las competencias, y en su relación con las funciones que desarrollan los medios masivos de comunicación, así como los dispositivos de información (Frías-Guzmán, 2015). En ese marco, como destaca Indira Salazar la alfabetización mediática e informacional, vincula de forma integral la alfabetización mediática o iniciación a los medios de comunicación; la alfabetización informacional o iniciación a la información; la alfabetización en libertad de expresión y libertad de acceso a la información; la alfabetización en bibliotecas y archivos; la alfabetización digital; la alfabetización informática, la alfabetización audiovisual y la alfabetización multimedia (Aboic, 2021).

La Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) (*Media and Information Literacy, MIL*) abarca todos los tipos de medios de comunicación y también de proveedores de información, desde bibliotecas pasando por museos, archivos, Internet, independientemente de las tecnologías utilizadas. Asimismo, pone énfasis central en el desarrollo de capacidades de los recursos humanos, privilegiando la capacitación de los docentes, de quienes se espera su compromiso (Aguaded et al., 2021) en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Con la premisa de promover sociedades alfabetizadas, la Unesco avanza desarrollando la estrategia integral de Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) que

incorpora políticas, programas, proyectos, así como redes y centros de AMI. Como explican Aguaded et al. (2021) las iniciativas desarrolladas por la Unesco han buscado fortalecer capacidades, así como el ejercicio de derechos y también responsabilidades de las personas en cuanto a su relación con los medios y la información, lo cual resulta altamente valorable. Una década atrás Wilson (2012) ya resaltaba la importancia de la alfabetización mediática e informacional en el debate democrático, el desarrollo de la ciudadanía activa, así como el empoderamiento y el fortalecimiento de la participación de la sociedad.

Inicialmente, estudios desarrollados desde la Unesco (2008) explicitaron que la Alfabetización Mediática e Informacional, conocida como MIL por sus siglas en inglés que significan Media and Information Literacy, estaba centrada en cinco posibles competencias básicas: la comprensión (*comprehension*), el pensamiento crítico (*critical thinking*), la creatividad (*creativity*), la consciencia intercultural (*cross-cultural awareness*) y la ciudadanía (*citizenship*). Esta precisión permite observar que el alcance de la alfabetización, más allá del determinismo tecnológico e instrumental, debe considerar el ámbito cognitivo y de desarrollo crítico.

La Unesco (2008) al proponer una visión integral de la alfabetización mediática en la que concurría la alfabetización informacional, destacó la riqueza del “conjunto de destrezas, competencias y actitudes” (García-Ruiz et al., 2014a, p. 17) mismas que han de ser desarrolladas por los ciudadanos a lo largo de su vida. Esta propuesta organizaba cuatro dimensiones: la información, los propósitos, la comprensión, y los procesos y prácticas.

Al respecto de las cuatro dimensiones Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez (2018) explican que la información toma en consideración los recursos, así como las instituciones que realizan la transmisión de información y tienen que ver con el acceso a ella. En cuanto a los propósitos, estos se constituyen en las razones o motivaciones por las cuales los individuos emplean los medios y la información. Referirse a la comprensión implica los conocimientos básicos que las personas tienen sobre los medios, y que son clave para el análisis crítico y empleo ético de la información que es transmitida. Finalmente, los procesos y prácticas tienen relación con las competencias que permiten crear contenidos desde una base ética y con eficacia.

En la revisión de aportes de la Unesco a la temática destacan hitos que muestran eventos suscitados a nivel cronológico como la Declaración de Grünwald (1982), la Declaración de Alejandría (2005), la Declaración de París (2014) entre otros que también de forma coincidente se han vinculado con transformaciones desde la educación en medios, la educación para la comunicación, la alfabetización informacional, la alfabetización mediática, hasta llegar a la alfabetización mediática e informacional.

Sin duda existen hitos históricos, como eventos internacionales y declaraciones mundiales que han aportado a que la AMI llegue a fortalecer su presencia en el contexto

sobre todo educativo y comunicacional. En ese sentido es importante destacar el impulso que se dio a la integración de la Alfabetización Mediática y la Alfabetización Informativa desde la Federación Internacional de Asociaciones Bibliotecarias (*International Federation Library Association, IFLA*) que junto a la Unesco incidieron en el incremento de publicaciones que sitúan a ambas en posiciones por encima de otras (Frías-Guzmán, 2015). En criterio de Frías-Guzmán (2015) la promoción e incremento de la conexión entre ambas alfabetizaciones, también guarda relación con el aumento de publicaciones referidas a documentos centrales que albergan declaraciones en torno a las temáticas, tal del caso de las declaraciones de Alejandría (Declaración de Alejandría, 2005), Fez (2011) (Declaration on Media and Information Literacy Fez, 2011), Moscú (Declaración de Moscú, 2012) y Lyon (Declaración de Lyon, 2014) como las más destacables.

Referirse a la alfabetización mediática e informativa, implica precisar la conexión directa que existe con acciones que promueven el desarrollo (Grizzle, 2015), para mejorar la vida de las personas de forma tal que potencien sus capacidades y tomen decisiones informadas. Como precisa Engida (2015) esta toma de decisiones implica ejercicio de derechos con libertad de opinión, expresión y acceso a la información.

La AMI trabaja bajo el marco de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, sustentada en valores y ética, y como señala Indira Salazar, Oficial de Programa, Responsable del Sector de Comunicación e Información de la Oficina de la Unesco en Quito y representación para Bolivia, Colombia, Ecuador y Venezuela, la AMI despliega acciones para aumentar la conciencia crítica de la ciudadanía en cuanto a la producción de información, pero también en lo que concierne a su uso. Explica Salazar que la AMI brinda a las personas herramientas que les permiten reflexionar respecto a la forma en la cual la información puede influir en las creencias, en los pensamientos, criterios y actitudes respecto a los demás; de igual modo hace referencia al poder que tiene la comunicación respecto al ejercicio de las libertades en contexto democrático.

La AMI relaciona competencias considerando la experiencia educativa de las personas misma que incide a lo largo de la vida; a su vez las competencias permiten identificar y también contrarrestar los estereotipos de género que se encuentran en distintos tipos de medios, repositorios de información y plataformas tecnológicas. Asimismo, desde el lente del desarrollo sostenible se considera a las competencias, en el marco de la cultura de paz, para detectar y contrarrestar la violencia discursiva y el lenguaje de odio.

En la publicación denominada *Media and Information Literate Citizens. Think critically, Click wisely*, cuya autoría corresponde a Grizzle et al. (2021) se comparten elementos clave para comprender la alfabetización informativa y alfabetización mediática. En la Tabla 1 y Tabla 2 se explicita dicho aporte.

Tabla 1. Elementos clave de la alfabetización informacional

Elementos clave de la alfabetización informacional						
Definir y articular las necesidades de información	Localizar y acceder a la información	Evaluar la información	Organizar la información	Hacer uso ético de la información	Comunicar la información	Utilizar las tecnologías de información y comunicación para el tratamiento de la información

Nota. Elaborado en base a Grizzle et al. (2021)

Tabla 2. Elementos clave de la alfabetización mediática

Elementos clave de la alfabetización mediática				
Comprender el papel y las funciones de los medios de comunicación y de las empresas de comunicación por Internet, en las sociedades democráticas.	Comprender las condiciones en las que los medios de comunicación pueden cumplir sus funciones	Evaluar críticamente el contenido de los medios de comunicación a la luz de sus funciones.	Utilizar los medios de comunicación para la autoexpresión y participación democrática.	Revisar las habilidades (incluidas las Tecnologías de la Información y Comunicación) necesarias para producir contenidos generados por los usuarios.

Nota. Elaborado en base a Grizzle et al. (2021)

A su vez, en el desarrollo de conocimiento vinculado a la AMI, la Unesco (2017b) propuso 5 Leyes de la Alfabetización Mediática e Informacional (MIL) como destaca la Figura 1, las cuales explicitan el reconocimiento de que los medios de comunicación son cruciales en la sociedad y a lo largo de la vida de los ciudadanos, pues contribuyen en la promoción de las libertades tanto de opinión, cuanto de expresión y aprendizaje (Aguaded et al., 2021). A su vez también la AMI identifica roles que cumplen los medios de comunicación y otros proveedores de información, siendo de igual modo sustancial su aporte.

Figura 1. Las 5 Leyes de la Alfabetización Mediática e Informacional (Unesco, 2017b)

Cada vez cobra más relevancia e importancia la AMI, considerando la penetración de las tecnologías móviles, Internet y redes sociales, y no sólo en cifras en cuanto a la cantidad de dispositivos que existen y a los que accede un número de personas, sino a la otra gran cantidad de personas que no tienen acceso y que son la expresión de la brecha tecnológica y digital.

El estudio desarrollado por *We are social y Hootsuite* (2022) brinda a enero de 2022, el panorama de adopción y uso de dispositivos y servicios conectados, teniendo como marco el dato de 7.91 billones como total de la población en el mundo. Dentro de esta población, la cantidad de usuarios que solamente usan teléfonos móviles llega a 5.31 billones (67.1% del total); a su vez los usuarios de Internet alcanzan a 4.95 billones (62.5% del total de la población). Por su parte, los usuarios activos en redes sociales alcanzan a 4.62 billones de personas, lo que representa el 58.4% del total de la población. El estudio también explicita que es evidente el papel que cobra lo digital en nuestras vidas, pues la forma en que han evolucionado las relaciones en línea, para el trabajo y el ocio, marcan cambios que también visibilizan indicadores de la desigualdad de la riqueza mundial y de los problemas sistémicos que podrán agravarse a medida que se avance a un mundo digitalizado.

Además de eso es importante considerar como afirma Audrey Azoulay, Directora General de la Unesco, que es necesario tomar en cuenta el surgimiento de algoritmos sofisticados e intrusivos, junto a falsificaciones digitales (Unesco, 2021) a las que también se hallan expuestos los ciudadanos. La creciente contaminación verbal del espacio digital denunciada por Gordana Comié, Ministra de Derechos Humanos y Minoría y Diálogo Social de la República de Serbia (Unesco, 2021), demanda pensar antes de hacer clic; pues como afirma Vera Jurova, Vicepresidenta de la Comisión Europea, la revolución digital ha introducido cambios enormes en la forma de comunicarnos, de hacer negocios, de hacer política y también de educar.

Estas son algunas de las razones por las cuales la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) cobra cada vez más importancia, considerando además que se sustenta en el pensamiento crítico. Para Salazar este pensamiento de orden crítico puede ser entendido de forma práctica como el proceso mediante el cual se emplea el conocimiento, la experiencia, el sentido común para llegar de forma efectiva a una postura sobre un tema, que sea lo más razonable (Aboic, 2021). El pensamiento crítico explica Salazar, es entendido desde la Unesco como una suerte de método para la vida, que permite adoptar la actitud de duda y escepticismo razonable ante un hecho o un contenido que es consumido; implica reconocer y evitar barreras; demanda identificar y caracterizar los argumentos que se presenten; así como evaluar las fuentes de información. Las barreras podrán ser diversas, desde los sesgos de confirmación que ignoran o desacreditan las evidencias que las contradicen; el sesgo de memoria; la falta de conocimiento sobre un tema al formar un juicio de valor; los prejuicios o sesgos personales; las barreras emocionales como el estrés o la fatiga son entre otros los que ejercen influencia y generan limitaciones.

La propuesta que brinda la AMI es desde un enfoque pedagógico para el consumo de contenidos, para la producción de estos y la transmisión de mensajes, reafirmando el eje central que es la calidad del mensaje, y las capacidades ciudadanas sustentadas en la ética y los valores.

2.1.3. Competencia mediática

Del latín *competentia*, el término competencia según la Real Academia Española significa “disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo; oposición o rivalidad entre dos o más personas que aspiran a obtener la misma cosa” (Real Academia Española, 2018).

Explica Mertens (1996) que dentro el modelo conductual la competencia se constituye en la capacidad que se tiene para el logro de objetivos y resultados en un contexto determinado. Por esta razón precisa que en el modelo conductual la competencia, situada en el mundo laboral, se expresa en aquellos trabajadores que hacen bien su labor y cuyos resultados son los esperados por la empresa. Bajo esa concepción se emplean metodologías y técnicas que determinan las características y competencias de las personas, con la finalidad de definirles un puesto con roles a seguir.

El término competencia tiene su origen en el ámbito empresarial. Inició con una herencia conductista a nivel de los aprendizajes y con el transcurrir del tiempo fue desarrollándose con mayor fortaleza en el ámbito de la educación. El término competencia remite a “una visión holística y contextualizada de los aprendizajes” (Ferrés et al., 2011; Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez, 2018, p. 18), donde los conocimientos, las habilidades y actitudes se interrelacionan y actúan de forma práctica en diversos contextos. Explican ambas autoras que dentro el ámbito educocomunicativo, desde esta perspectiva se entiende la competencia mediática en la convergencia que vincula lo informacional, audiovisual y digital.

A su vez la competencia mediática y la educación tienen en común el hecho de que ambas otorgan especial interés en que las personas logren “(...) el desarrollo del pensamiento analítico” (Fedorov & Levitskaya, 2015, p. 115). En criterio de los investigadores Fedorov y Levitskaya (2015) la educación mediática permite la enseñanza para el análisis de contenidos mediáticos de diverso género, así como para la comprensión de las formas como se producen y funcionan en la sociedad.

El origen de la competencia mediática proviene de la necesidad de educar para los medios a nivel escolar (Gutiérrez y Tyner, 2012a). Haciendo una revisión histórica se observa que su tendencia establece la determinación del contexto digital y el desarrollo de aptitudes que permitan avanzar en la educación de los medios, y las tecnologías de la información y de la comunicación (Luke, 2007, Lee et al., 2013); en ese marco el proceso de aprendizaje es dinámico, no es lineal y considera habilidades interpretativas hacia los nuevos medios (Livingstone, 2004; Ferrés, 2013); que para ser implementada requiere soporte institucional y apoyo de docentes (Hobbs, 1998; Livingstone, 2004; Sur et al.,

2014). Su finalidad es ofrecer herramientas que permitan incrementar la conciencia, el desarrollo del pensamiento crítico respecto al rol de las comunicaciones comerciales, así como potenciar el fomento hacia la educación democrática (Hobbs, 1998; Koltay, 2011), (Romero-Rodríguez et al., 2016).

Asimismo, existen precisiones respecto a la competencia mediática que apuntan a considerarla desde un concepto multidimensional que demanda una perspectiva amplia, señalado a su vez que es posible incrementar el nivel de esta competencia “al percibir, interpretar o analizar cognitiva, emocional, estética y éticamente la información multimedia” (Fedorov y Levitskaya, 2015, p. 108; Figueras et al., 2017).

En la reflexión al respecto de la competencia mediática surgen las dimensiones de esta que también son abordadas en los estudios (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2005). Los investigadores Celot y Pérez-Tornero (2009) aportaron con sus reflexiones y llegaron a establecer dos dimensiones de la competencia mediática, las competencias individuales y los factores ambientales: a) competencias individuales, entendidas como el uso técnico, el conocimiento crítico y las habilidades sociales; y los b) factores ambientales, definidos como la disponibilidad de medios, la educación de medios, las políticas en esta materia y la regulación al respecto, así como la industria de los medios y la sociedad civil.

A su vez, García-Ruiz et al. (2014c) identifica el aporte de la Comisión Europea (2011) cuando establece que la competencia mediática es la capacidad que permite al individuo poder percibir, pero también analizar y disfrutar de contenidos diversos desde mensajes, imágenes, sonidos, entre otros, los cuales son vehiculizados a través de los medios de comunicación. Apunta la instancia europea que las personas usan estos contenidos, en distintos contextos, para satisfacer diversas necesidades, desde aquellas que pueden ser de información, comunicación, pasando por las de expresión y formación. La competencia mediática implica la habilidad de comunicar, de modo competente, empleando los medios que sean disponibles (Unión Europea, 2007), asimismo es necesaria para el ejercicio pleno de la libertad de expresión y el derecho a la información y comunicación de la ciudadanía plena (Pérez-Rodríguez et al., 2016).

Como se verá más adelante son diversos y nutridos los aportes en cuanto a lo que implica y significa la competencia mediática. En 2021, la propuesta intitulada “Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática” presentada por expertos en la materia de países como España, Brasil, Bolivia, Chile, Portugal, Italia, Colombia, Ecuador, Costa Rica, Venezuela, Argentina y México, dio cuenta de que la competencia mediática involucra capacidades de las personas con relación a los medios, así como a las tecnologías de información y comunicación. El estudio destaca que la “competencia mediática es considerada integradora de otras competencias, como son la competencia audiovisual, digital e informacional, entre otras” (Aguaded et al., 2021, p. 30). Explica además que la competencia audiovisual se refería a las habilidades para la comprensión crítica de contenidos televisivos y de los llamados nuevos medios digitales

audiovisuales. En cuanto a la competencia digital puntualmente señala el acento que se daba a los saberes para una recepción de informaciones con carácter crítico, así como para los procesos que involucran el procesamiento y la divulgación de informaciones que emplean soportes que son digitales. Finalmente, explicita que la competencia informacional es relacionada con destrezas y habilidades para buscar, acceder, elaborar y difundir informaciones tanto en soportes que corte tradicional como digital.

En la tesis, con el objetivo de comprender la competencia mediática se trabajaron propuestas desde distintas miradas. Asimismo, se hizo la descomposición de la competencia mediática en dimensiones o capacidades. En las siguientes líneas, se presentan los aportes de diversos investigadores al respecto de esta materia.

2.1.3.1. El aporte de Pérez-Tornero y Varis

En criterio de los investigadores Pérez-Tornero y Varis (2012), los ciudadanos deberían manejar tres dimensiones de la competencia mediática. La que implica de parte de los usuarios la manipulación instrumental, la comprensión crítica de contenidos, y la capacidad de comunicación y de creatividad. Estas dimensiones son conocidas como: “Acceso y Uso”; “Comprensión Crítica”, “Comunicativa y Producción Creativa”.

Para efecto de la tesis se consideran las dimensiones propuestas por Pérez-Tornero y Varis (2012), con especial acento en la Comprensión Crítica.

La primera dimensión propuesta por Pérez-Tornero y Varis (2012) es el “Acceso y Uso”. Esta dimensión a su vez fue dividida en dos componentes, por una parte, el “Acceso” y por otra el “Uso”. El “Acceso” hace referencia al ingreso “físico a los medios y sus contenidos mediáticos que dependen de la disponibilidad (availability) en un contexto determinado” (Pérez-Tornero y Varis, 2012, p. 104). Por tanto, va más allá de tener a disposición el recurso o equipo tecnológico, el acceso implica ingresar de forma apropiada a los contenidos que están soportados en los medios sean estos tradicionales (masivos) o digitales. Como explica Zeballos (2017) esta dimensión congrega la capacidad de conocimientos básicos que permiten la manipulación práctica que permite dar inicio al funcionamiento de equipamiento o recursos de orden técnico. El Acceso se refiere a la disponibilidad que tienen o carecen las personas en relación a los medios de comunicación y las TIC.

El “Uso” según explican Pérez-Tornero y Varis (2012) aborda los saberes tanto de conocimiento teórico (cognitivos), como de aplicación (prácticos). Sin embargo, el manejo o manipulación física carece de comprensión crítica y se concentra más en un orden operativo. En ese marco el receptor de contenidos o mensajes es observado como un ser pasivo, que no produce contenido, sino se remite al ámbito de la operatividad.

La dimensión de “Comprensión crítica” demanda habilidades que tienen un nivel mayor de complejidad como “el pensamiento crítico, autonomía personal y capacidad de resolver problemas” (Pérez-Tornero y Varis, 2012, p. 105). Es tomar conciencia,

y a decir de Zeballos (2017) implica el desarrollo del pensamiento crítico, es decir de la capacidad del individuo de pensar por sí mismo de forma autónoma, ante la realidad y por ende ante los mensajes y los medios que difunden dichos contenidos.

Explican los investigadores Pérez-Tornero y Varis que las capacidades que comprende la dimensión de la comprensión crítica son tres: la “lectura”, la “comprensión” y la “evaluación”. La “lectura” permite recibir, decodificar y entender el significado del mensaje, tomando en cuenta y considerando el código (sistema de signos) que se emplea en una situación de comunicación. La “comprensión” por su parte se refiere a la relación del significado del mensaje -que ha sido decodificado- con el contexto, identificando los intereses de la persona que hizo el envío del mensaje. A su vez, la “evaluación” implica la categorización o clasificación del contenido que tiene el mensaje, a partir de una escala de valores sociales. En esta dimensión, también se desarrolla la capacidad tanto de búsqueda de información, como selección de ella, considerando ciertos intereses y valoraciones, así como un “pensamiento crítico” y “autonomía personal”.

En la dimensión expuesta, se reconoce que los medios, pueden generar situaciones de conflictividad, y por otro lado también pueden ser parte de la resolución de problemas. Es decir, los medios pueden aportar a que las metas, objetivos, aspiraciones que son de carácter personal, puedan ser conseguidas, tomando en cuenta que son capaces de facilitar herramientas, instrumentos y métodos que contribuyan a ello; a su vez los medios pueden visibilizar conflictos e identificar contradicciones, facilitando herramientas para su resolución (Pérez-Tornero y Varis, 2012).

En lo que concierne a la dimensión “Comunicativa y Producción Creativa” esta se refiere a las capacidades que tiene una persona y que le permiten “crear y producir mensajes –utilizando diferentes códigos- y difundirlos a través de diferentes plataformas” (Pérez-Tornero y Varis, 2012, p. 106). En este marco, se destacan las competencias creativas, y las de carácter expresivo, semiótico y social.

Esta dimensión reconoce el hecho de que los individuos son activos y pueden participar en el ámbito público. A su vez destaca la capacidad de interacción entre las personas, y la necesidad del desarrollo de destrezas operativas del individuo para el uso apropiado de los medios de comunicación y las tecnologías. A partir de esta dimensión se considera que se ha dado pie a un paradigma de red, que es de carácter interactivo, el cual supera el paradigma de la comunicación masiva.

El investigador boliviano René Zeballos (2017) considera que las dimensiones propuestas por Pérez-Tornero y Varis abordan un contexto mediático, donde existe integración entre tecnologías de información y comunicación, con presencia de redes digitales que son interactivas, así como medios conocidos como tradicionales. Es un entorno que él denomina como multitextual, y ante el cual es importante la promoción de conocimientos, habilidades, valores y comportamientos para su interacción con los medios.

De las tres dimensiones expuestas por los investigadores Pérez-Tornero y Varis, la referida a Comprensión Crítica es eje central de la presente tesis doctoral.

2.1.3.1.1. La competencia mediática y las implicaciones del pensamiento crítico

A decir de Pérez-Tornero (2017) una persona crítica es aquella que sabe cómo examinar la información que recibe. Y examinar implica ser capaz de ir más allá, es decir profundizar, para poder decidir si se acepta la información y se la considera adecuada y aceptable. Esto quiere decir que una persona es crítica si tiene la capacidad de examinar el contenido, de buscar la fuente, reconocerla y precisar de dónde procede la noticia. Ser crítico implica la capacidad de identificar el sesgo existente, además de mostrar interés por la información, asimismo, se traduce en la capacidad de contrastar los contenidos recibidos con otras informaciones. Es decir, “sin examen, ni análisis no hay crítica, simplemente hay consumo de información” (Pérez-Tornero, 2017, p. 5)

A su vez, ser crítico tiene que ver con la capacidad de comprender el significado de la información, esto depende en buena parte del contexto en el cual se desarrolla, por ello es central que el destinatario tenga las capacidades interpretativas para comprender el ámbito en el cual se despliega la información, el contexto, las múltiples dimensiones que se desarrollan y se entrecruzan.

El ser crítico tiene relación con la capacidad de sustentar con razones las ideas (Pérez-Tornero, 2017), y a su vez tener criterios sólidos para juzgar la información que recibe. Para ello, se emplean argumentos que permiten garantizar si la información es coherente.

En este ámbito resulta importante marcar la diferencia sustancial existente entre lo que es conciencia crítica y pensamiento crítico. La conciencia crítica es “un estado, una disposición de ánimo intelectual que tiene que ver con valores y criterios como verificación, organización, coherencia y comprensión” (Pérez-Tornero, 2013, p. 275). En ella se pueden identificar dos dimensiones que se relacionan íntima e intrínsecamente: la que afecta al entorno externo del individuo (entorno), y la que se relaciona con su entorno interno (identidad). En ese análisis se establece que el pensamiento crítico es un proceso de orden intelectual, donde el individuo realiza el tratamiento de la información que recibe; esto se produce en la mente de la persona, y cuyo resultado puede o no implicar conciencia crítica.

Explica el autor que en el pensamiento crítico se pueden distinguir dos dimensiones. Ambas implican procesos en los cuales se depura, pero en el caso de la dimensión externa, se realiza la verificación y filtrado del conocimiento del entorno, que es más intelectual y pragmático; mientras que en la otra dimensión se procesa información, filtrando y reestructurando el conocimiento que se tiene de uno mismo; este proceso se denomina de “adecuación interna” (Pérez-Tornero, 2013, p. 274).

La tercera dimensión que se relaciona con las dos anteriores es la dimensión informacional, que tiene la capacidad de vincular y contrastar la intersección de la dimensión interna con la externa. Esta dimensión denominada por Pérez-Tornero (2013) como integración subjetiva o de significatividad, permite acomodar el conocimiento procesado y contrastado que corresponde a lo externo, con el reconocimiento de la propia identidad. Ambas dimensiones al ajustarse pueden filtrar informaciones adquiridas, acomodándolas de mejor forma a la identidad del sujeto.

La dimensión intelectual ejerce el rol de controlar y regular “cómo se relaciona el procesamiento de la información del entorno en la intersección con aquellos otros que regulan lo que conocemos sobre nosotros mismos” (p. 275).

Pérez-Tornero (2013) establece entonces que son tres los focos de actividad que se dan: la información externa que es la que se tiene sobre el entorno y los procesos de verificación externa; la información interna, que implica lo que se conoce sobre el sujeto y los procesos de reconocimiento de la identidad; y finalmente la información significativa, que involucra la relación entre la información del sujeto y la del entorno, que justamente vendría a ser de integración subjetiva o de significatividad.

El primero de los focos es gobernado por el principio de correspondencia respecto a los datos empíricos del entorno; el segundo por el de la construcción de la identidad, es decir la construcción del yo, en el marco de las percepciones respecto al sujeto; y la tercera responde a la integración subjetiva, entre lo interno y lo externo. En este proceso el individuo filtra y efectúa un contraste entre estas tres dimensiones llegando a adquirir “un estado de lucidez, de comprensión, no espontáneo o ingenuo, sino crítico, analítico” (Pérez-Tornero, 2013, p. 276). Pero además el proceso de ser crítico va más allá de contrastar y filtrar información, sea de datos externos e internos, expresa la generación de un tipo de conocimiento especial, aquel que Pérez-Tornero (2013) denomina el metaconocimiento, es decir un conocimiento que se aplica al propio conocimiento y a los procesos u operaciones que se efectúan. Esto permite la reflexión y la posibilidad de ser capaz de obtener puntos de vista diferentes de los habituales. En criterio del investigador en las tres dimensiones puede darse la metacognición y de esta forma tenderse el pensamiento crítico, que permita mejorar la comprensión tanto de lo externo (adecuación), como de lo interno (identidad).

Tabla 3. *Relación de ejes y dimensiones propuestos por Pérez-Tornero (2013)*

Ejes	Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3
Conciencia	Información sobre el entorno	Información sobre el sujeto	Integración significativa (D1- D2)
Pensamiento	Depuración de la información sobre el entorno	Depuración de la información sobre el sujeto	Depuración sobre la relación entre información del entorno e información del sujeto
Principios	Adecuación	Identidad	Significatividad

Nota. Desarrollado por Pérez-Tornero, 2013.

A su vez el investigador propone una dimensión que sea capaz de evaluar la validez y coherencia de las tres dimensiones anteriormente mencionadas. Esta cuarta dimensión se la denomina estratégica, por cuanto está vinculada con la acción pragmática. Esta dimensión relaciona los objetivos intencionales que persigue una persona, con los logros conseguidos. Es decir, cobran trascendencia las metas que se traza una persona; es decir cambian las opiniones, creencias, opiniones, juicios y creencias, no por los factores de la realidad externa o interna (identidad) sino el alcance o no de las metas propuestas.

Desde el aporte de la semiótica, Pérez-Tornero explica el proceso de lectura que se da en el individuo y que le permite describir el modo de procesamiento de información en las dimensiones explicadas anteriormente.

2.1.3.1.2. La lectura como procesamiento de la información

Para Pérez-Tornero (2013) la lectura es un proceso a través del cual una persona, empleando datos externos o empíricos y datos internos o memorias, es capaz de construir sentido, generar modelos y plantearse hipótesis orientadas a la comprensión. En ese marco, es posible comprender cómo se da la apertura al pensamiento crítico, tomando en cuenta la diferencia, la distancia y la ruptura de lo habitual.

- Diferencia, inseguridad y lectura crítica

Cuando la lectura es convencional, siguiendo un patrón o código establecido entonces el proceso se considera como no crítico, por cuanto la familiaridad está dada; por el contrario, cuando existe distancia con lo convencional, con lo preestablecido, con lo preconcebido entonces es posible hablar del pensamiento crítico. Justamente el pensamiento crítico tiene su origen en la contradicción activa y en la oposición. A decir de Pérez-Tornero (2013) se asienta en la diferencia, en la distancia que existe con lo convencional, con lo que es habitual, y justamente donde existe la toma de conciencia sobre esta diferencia. Entonces puede caracterizarse el pensamiento crítico por el sentido de la diferencia, por la contradicción y contraste ante lo que es convención, así como por la riqueza de la divergencia a nivel interpretativo.

- Ruptura de las convenciones perceptivas e interpretativas

Si bien están presentes las convenciones a nivel de percepción e interpretación; cuando existe conciencia respecto a la diferencia, ésta lleva a un cuestionamiento obligado respecto al código. Esta suerte de inseguridad al respecto del código, impulsa a ir más allá de las normas de percepción habitual, y avanzar hacia una lectura crítica.

- Contradicciones de género comunicativo

El cuestionamiento es una suerte de contradicción que se explicita entre la imagen que se muestra y el texto que acompaña a la imagen. En síntesis, “la apertura a la diferencia, la crisis, el cambio de perspectiva o de ‘camino’ de lectura. Éste es el principio de la lectura crítica, del pensamiento crítico y el modo de adquirir la conciencia crítica”

(Pérez-Tornero, 2013, p. 282). Trabajar potenciando el pensamiento crítico promueve una suerte de ejercicio liberador, donde la persona es capaz de precisar su conocimiento del contexto, pero también de su identidad, por ende, puede “guiar autónomamente su propia acción” (Pérez-Tornero, 2013).

2.1.3.1.3. De la autonomía mediática

Íntimamente vinculada con la competencia mediática se encuentra la autonomía mediática que es una suerte de competencia que permite emplear de un modo personal, pero también crítico, instruido y con libertad, los medios de comunicación (Aguaded y Díaz, 2008; Gozávez y Aragón, 2011, p. 1). Esto es importante tomando en consideración que los medios también efectúan la transmisión de valores y conocimientos (Caldeiro-Pedreira et al., 2018). Autonomía mediática es un concepto que recupera lo que es el fomento a la autonomía vinculada al pensamiento crítico, y a su vez su aplicación al contexto de los medios y las tecnologías de la comunicación. Se trata además de promover un sólido referente teórico que sea válido para definir las competencias mediáticas, considerando la educación de las personas en sociedades plurales.

Es importante tener capacidades, pero éstas deben ser desarrolladas con autonomía por los individuos, en su convivencia con el entorno mediático.

Conceptualmente la autonomía mediática puede ser explicitada como “la capacidad para desarrollar y funcionar según criterios propios en el ámbito de la comunicación mediática” (Gozávez y Aguaded, 2012, p. 3). A su vez un carácter destacable en ella es que implica el ejercicio consciente y en plena libertad de aptitudes en materia comunicativa, que incorporan la acción crítica (Aguaded, 2012; Kim & Lee, 2013), que es sensible a nivel moral, con responsabilidad ante el entorno mediático y audiovisual. De esta forma contribuye en la construcción de una opinión pública democrática y deliberativa de corte racional. La autonomía mediática sobre todo la audiovisual “es componente esencial de la ciudadanía en sociedades tecnocomunicadas, sociedades-red o sociedades de pantalla global” (Gozávez y Aguaded, 2012, p. 3). Para Gozávez y Aguaded (2021) las producciones que son mediáticas, así como las interpretaciones de ellas, cobran valor cuando están orientadas a la comprensión crítica, así como al estímulo creativo; son capaces de promover el pensamiento propio, con un desarrollo mental que comprende, produce y actúa para la transformación liberadora.

Se evidencia por tanto que la autonomía de pensamiento (propio) está relacionada con la autonomía mediática. Justamente Kant postulaba el valor del pensamiento propio del individuo, frente a los factores externos que en él influyen; y bajo esa reflexión queda sentado que “para esta autonomía es requisito la libertad humana para atreverse a pensar” (Zeballos, 2016, p. 125). A esta condición se suma la importancia de la participación pública ciudadana que sea informada, activa y que permita el “uso público de la razón” más allá de los prejuicios y del razonamiento convencional y mecánico, que opera en diversos contextos (Cano de Pablo, 2016).

La importancia de la autonomía crítica cobra también relevancia en distintos espacios del concierto internacional. Por ejemplo, en el marco de análisis de las 12 Recomendaciones de la Agenda de París de 2007, auspiciada por la Unesco; de acuerdo con la Recomendación 2 “la autonomía, en su versión humanista y crítica se construye a base de fortalecer los vínculos entre la educación mediática, la diversidad cultural y el respeto a los derechos humanos”. La Recomendación 3 por su parte se refiere al sistema de educación y a los centros educativos, para que puedan avanzar perfilando competencias básicas de la educación mediática, las cuáles impulsen el desarrollo de la autonomía en sociedades más mediáticas, tomando en consideración el hecho de que la educación mediática es requisito para una ciudadanía activa y plena (Banks, 2014).

Gozálvez y Aguaded (2012) precisan que los componentes clave de la autonomía mediática, en vínculo con la educación formal son:

- En la autonomía técnica se trata de que a través de la educación mediática se pueda garantizar que exista el acceso a la tecnología comunicativa. Esta autonomía considera las habilidades para el manejo y operación conveniente de los instrumentos técnicos. Asimismo, implica no tener una dependencia constante a nivel de conocimientos o habilidades respecto a otras personas. La autonomía técnica procura usar la técnica para generar la producción de mensajes e imágenes, pero no en un sentido instrumentalista sino aplicando capacidades con sentido. Esta autonomía está relacionada con la calidad tanto en la producción como recepción mediática.
- En la autonomía cognitiva o intelectual se busca comprender los medios de forma significativa y con amplitud. Juega un rol importante la actividad mental, siendo el referente que opera en la predisposición para realizar comparaciones, contrastes e interpretaciones de los mensajes que provienen de los medios. Se busca promover la comprensión amplia de los medios, que evita apasionamientos, y se distancia de las actitudes que se guían por los dogmas. Desde una dimensión humana, situada en un contexto de realidad social, el desafío de la autonomía cognitiva o intelectual es promover en los educandos el desarrollo del juicio y el razonamiento, de esa capacidad de abstracción, pero con dimensión humana, que reconoce el valor de la realidad social vivida.
- En la autonomía moral se requiere la autonomía cognitiva de pensamiento abstracto, donde existe la competencia para efectuar el razonamiento que es coherente, que permite la comparación de opiniones y perspectivas, que con moral, ética y creatividad permiten procesos no sólo de reflexión, sino de argumentación. Esto implica por ejemplo el análisis de relatos e historias de vida, ofrecidas por los medios y redes sociales, que puedan ser analizados en el aula. Este tipo de contenidos analizados promueven creatividad moral, imaginación ética, reflexión con visión humana.

- Se considera en este acápite que, para cultivar el pensamiento crítico, es fundamental enriquecer la capacidad argumentativa, con la sensibilidad moral, que abre la inteligencia al ámbito de los derechos de los demás. Esto contribuye a humanizar el pensamiento, siendo responsables a nivel personal, hacia una ciudadanía activa, empoderada.
- En la autonomía crítica, se apunta a alcanzar una conciencia crítica frente a los medios. Como explicitan Gozávez y Aguaded (2012) el análisis crítico de los medios es clave para el logro del empoderamiento que libera a las personas, ante imposiciones externas a nivel de ideología, desde los medios.
- Para ambos investigadores, lo crítico se expresa en la apertura a la pluralidad de los medios, y al contraste de ellos. En ese marco también es importante precisar el valor de la autocrítica como capacidad para ejercer la revisión desde la propia perspectiva, la cual surge de la escucha de las verdades que se perciben en los medios. Para Gozávez esto implicaría un cambio de actitud hacia lo dialógico caracterizado por una actitud consistente que permite transitar de la subjetividad a la “construcción intersubjetiva de la verdad”, donde la persona reconocer la fortaleza que tiene un argumento sólido.

Bajo lo expuesto:

Educar para la autonomía mediática y el sentido crítico supone, por todo lo anterior, educar para una opinión pública razonante, ponderada, deliberativa, es decir capaz de calibrar las informaciones de acuerdo con criterios de justicia y solidaridad, con criterios que nos acercan a la idea del bien público y de una ciudadanía cosmopolita, retomando así el viejo ideal ético de la Ilustración; una ciudadanía con principios democráticos. (Gozávez y Aguaded, 2012, p. 8).

Sin duda autonomía y democracia van de la mano, porque si se educa en la autonomía mediática partiendo de la comprensión y producción crítica, de hecho, se está fomentando el ejercicio ciudadano democrático, con enfoque de derechos. Las precisiones efectuadas hasta aquí respecto a la vinculación entre competencia mediática, pensamiento crítico, y autonomía mediática, son fundamentales para fines de la presente tesis doctoral.

2.1.3.2. Competencia mediática desde diversos aportes teóricos

El desarrollo conceptual respecto a lo que es la competencia mediática ha sido vasto, así como su creciente importancia, y necesidad, cuyo tratamiento va cobrando un carácter de urgencia en nuestro tiempo (González-Fernández et al., 2015; Günes & Bahçivan, 2018; Mesquita-Romero et al., 2022).

Investigadores como Pérez-Rodríguez et al. (2015) precisan que, ante el exceso de información existente, la competencia mediática comprende habilidades que per-

miten la recepción de contenido, así como la decodificación del mismo, la creación y el análisis crítico.

Quien tiene conocimiento y competencias mediáticas es una persona alfabetizada en medios que ha desarrollado la educación mediática. Es un prosumidor, formado en la educación mediática (Lee, 2010), cuyo conocimiento desarrollado le permite actuar de forma inteligente en el contexto mediático. Esto le otorga la posibilidad de potenciar la capacidad de consumir los contenidos mediáticos provenientes de diferentes entornos comunicativos. Asimismo, su consumo es crítico y reflexivo; y tiene la capacidad de producir contenido con sentido crítico y responsable, en línea con el concepto de prosumer de Alvin Toffler. El término prosumidor es empleado actualmente con mucha frecuencia, aunque se utilizó por primera vez en la década de los 70, en vinculación de los conceptos de productor y consumidor (McLuhan y Nevitt, 1972).

En criterio de García-Ruiz et al. (2014) el prosumidor desde un enfoque integral convoca a la interacción entre emisores y receptores, siendo fluida la comunicación. El prosumidor tiene capacidades de gestión y organización que le permiten producir contenido con creatividad, responsabilidad y sentido crítico, lo cual potencia su capacidad participativa con democracia. El prosumer tiene la capacidad de crear contenidos nuevos que cuiden “(...) la calidad tecnológica, artística, ética y moral del producto final” (García-Ruiz et al., 2014, p. 16).

El término de prosumidor es trabajado también desde el ámbito de la escuela y plantea retos a los docentes para constituirse en prosumidores que enseñen y aprendan (Sandoval y Aguaded, 2012) a convivir en un entorno digital multipantalla. Las y los maestros prosumers tendrán competencias para consumir y producir críticamente recursos audiovisuales, y hacerlo, como precisan García-Ruiz y Contreras-Pulido (2018), con responsabilidad, creatividad y sentido ético, que valora el aporte de los medios de comunicación y el poder que tienen en ámbitos de la vida, pudiendo beneficiar a quienes hagan uso de ellos (García-Galera y Valdivia, 2014; Ramírez-García & González-Fernández, 2016).

Ser prosumidor permite reducir la brecha entre los que acceden al conocimiento, interactúan, desarrollan capacidades y generan contenido desde un enfoque crítico. En ese marco García-Ruiz y Contreras-Pulido (2018) destacan que en el caso de una escuela prosumidora la misma desarrolla desde una mirada plural y de innovación, dos dimensiones, la de la recepción crítica ante mensajes de los medios; y la del abordaje con creatividad para la generación de contenido que promueve aprendizaje que es compartido.

Por su parte, Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez (2018) explican en el marco del desarrollo tecnológico que la competencia mediática expresa la vinculación y convergencia de lo digital y lo audiovisual; así como de los medios de comunicación denominados clásicos.

Queda evidente que la relación entre competencia mediática y alfabetización mediática trasciende lo conceptual. Su denominación por la Comisión Europea es media literacy, que aborda las competencias y habilidades relacionadas con la codificación y decodificación, lo técnico-instrumental, y la interpretación y cultura (Comisión Europea, 2007). La Unesco y la Alianza de Civilizaciones de la ONU se refiere al denominativo alfabetización mediática informacional. Es la Unesco quien refuerza además la importancia del acceso, así como la evaluación de la información, y uso ético de la misma; considerando además las funciones de los medios y el compromiso que se debe fortalecer para promover la autoexpresión. La Alianza de Civilizaciones a su vez reafirma que el desarrollo del pensamiento crítico es fundamental de cara a los medios masivos de comunicación, considerando además la producción de mensajes mediáticos dado el crecimiento de la Web 2.0 (Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez, 2018).

Explican Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez (2018) que para que una persona sea competente ante los medios es importante considerar los conocimientos, destrezas y actitudes que debe tener, lo cual a su vez implica el establecimiento de la relación entre “saber”, “saber hacer” y el “saber ser”.

El “saber” implica el conocimiento respecto a los derechos que tienen las personas en relación con los medios y las tecnologías; considera el conocimiento de los deberes sobre los medios y tecnologías de la información y la comunicación. También se expresa en el conocimiento respecto a los distintos lenguajes y códigos que, como sistema de signos, se emplean para crear un mensaje que sea difundido a través de los medios. Por ejemplo, el lenguaje textual, visual, sonoro, icónico verbal y numérico. También involucra el conocer qué son los medios en cuanto a la industria mediática, cuáles son los intereses que tienen, el sistema de propiedad de estos medios, entre otros. A su vez implica el conocimiento de los organismos internacionales y nacionales que están encargados de velar por el cumplimiento de los derechos de los usuarios. En este ámbito también el conocimiento se expresa en el saber respecto a la existencia de fuentes y repositorios de información que aportan a los procesos de investigación y generación del conocimiento, y la existencia de herramientas tecnológicas (Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez, 2018).

El “saber hacer” se expresa cuando una persona tiene la capacidad para poder acceder a buscadores, bases de datos, archivos; puede buscar, seleccionar, analizar de forma crítica y compartir la información. Asimismo, sabe producir contenidos sean esto multimedia o utilizando lenguaje verbal, imágenes, audio, audiovisuales, entre otros. A su vez puede reconocer objetivamente los mensajes, y analizar las sensaciones y emociones que le generan ciertos contenidos. Las habilidades y destrezas también se expresan en saber participar de forma activa en plataformas, foros, asociaciones, redes sociales; así como en difundir mensajes haciendo uso de plataformas en línea (Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez, 2018).

El “saber ser” implica que la persona competente mediática, valora de forma consciente los mensajes que proceden de los medios, siendo capaz de dominar las actitudes, gestionar las emociones que provocan los mensajes, y tener conciencia sobre los ideales y valores que se transmiten a través de los mensajes. En ese ámbito es responsable sobre autoría de los medios, sobre los derechos de autor y reconoce quién es responsable de los contenidos que se transmiten a través de los medios. Existe objetividad al momento de enfrentarse a los medios, sabiendo que la realidad es representada a través de ellos (Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez, 2018). El “saber ser” está íntimamente relacionado con la denominada por Ferrés (2014) competencia emocional, orientada a identificar las asociaciones que se vinculan con las emociones que generan por ejemplo las pantallas; por ello también es necesario profundizar en la comprensión del papel que juegan las emociones (Santibáñez et al., 2012).

De forma puntual se define la competencia mediática como:

Un conjunto interrelacionado y complejo de conocimientos, destrezas y actitudes que nos permiten desenvolvernó eficazmente en el paisaje mediático, tanto para acceder, analizar y evaluar los mensajes como parte importante de nuestra cultura contemporánea, como para comunicarnos de un modo competente en un contexto mediático (televisión, películas, radio, música, medios de prensa, Internet, smartphones, etc.) gestionado por tecnologías digitales en constante evolución. (Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez, 2018, pp. 14-15).

Por tanto, la competencia mediática tiene que ver con la formación de la ciudadanía, “con el pensamiento crítico, la responsabilidad, la reflexión, la cooperación, la tolerancia, la creatividad, la sensibilidad y la innovación” (Pérez-Rodríguez et al., 2015: 19). Es el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que nos permiten desenvolvernó de manera eficaz en el entorno mediático, adaptándonos de forma flexible a los constantes cambios y a los diferentes entornos.

En consecuencia, desarrollar la competencia mediática demanda tener conocimiento respecto al ámbito en el cual se desarrolla el consumo, la circulación, producción y difusión mediática.

Cuando se hace referencia a la competencia mediática también figuran los valores y principios, que son motores del “ser”. Esta competencia involucra la promoción de valores éticos que tienen presencia en los procesos de producción y creación de contenidos, entre ellos de materiales audiovisuales (Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez, 2018). Profundizando en el concepto de competencia mediática, ambas investigadoras destacan dos ejes centrales: la “recepción crítica de la información” y la “creación y elaboración de contenidos”; los cuáles a su vez expresan la relación “prosumidor, consumidor y productor de contenidos” (Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez, 2018, p. 17). La recepción crítica de la información atiende lo referido a la comprensión de distintos lenguajes, así

como el proceso selectivo y de administración de la información, el reconocimiento de los valores y las ideologías, así como la gestión emocional. Por su parte la creación y elaboración de contenido aborda la capacidad de manejo de códigos que corresponden al mundo mediático; también comprende la adaptabilidad para adecuarse a diversos contextos, el respeto hacia el ámbito normativo en cuanto a difusión; así como el ejercicio ético en el empleo de productos que son ajenos.

Considerando los diversos aportes en materia de competencia mediática, destaca en 2017 la contribución del Centro Europeo de Estrategia Política que presenta cuatro dimensiones de la competencia mediática en el siglo XXI, las cuáles se integran en el mundo donde lo visual y digital van juntos (European Political Strategy Centre, 2017).

- Alfabetización digital (Digital Literacy). Que se refiere a la capacidad para usar la tecnología digital, donde destaca el software, las aplicaciones y también las redes a distintos niveles, desde el ámbito laboral, los procesos creativos y el ocio.
- Mente crítica (Critical Mind). Caracterizada por la capacidad de cuestionar, evaluar el significado y los propósitos del contenido desde el escrito, visual y oral, así como de la capacidad para emplearlo de forma adecuada.
- Destreza visual (Visual Savviness). Referido a la capacidad de identificar información, considerando mensajes visuales, efectuando el proceso de análisis, la evaluación de la calidad de la información y realizando su utilización adecuada.
- Los fundamentos (The Fundamentals). Expresados en la capacidad de leer, escribir, calcular, hablar y escuchar.

Las cuatro dimensiones presentan las competencias básicas de la ciudadanía para relacionarse en un mundo en el que lo visual y lo digital se vinculan y requieren procesos de cuestionamiento y producción en consideración a los contextos en los que se llevan adelante los procesos de intercambio e interacción comunicativa (Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez, 2018).

Figura 2. *Relación entre dimensiones y actividades para el desarrollo de la competencia mediática*



Nota. Adaptado 10 Trends Transforming education as we know it. European Political Strategy Centre (2017). European Commission.

La investigación en materia de educación mediática y estudios sobre competencias mediáticas no es reciente. Cada vez más son objeto de estudio, aunque es preciso señalar que por ejemplo investigaciones referidas al ámbito de la educomunicación presentan de forma recurrente abordajes transdisciplinares (Aguaded et al., 2020).

Los estudios referidos a la competencia mediática han ido creciendo de forma exponencial, abordando distintos ámbitos (Aguaded et al., 2020). A su vez, han llegado a constituirse en ejes centrales de investigaciones (Contreras-Pulido et al., 2016). Entre ellos destaca la importancia de abordar las competencias que profundicen en conocimientos, habilidades y actitudes que promueven en los ciudadanos ser, estar y tomar acción consciente (Arenas-Fernández et al., 2021) y también crítica ante la realidad (Aguaded et al., 2020; McDougall et al., 2019), superando la mirada instrumental.

La importancia de la adquisición de competencias mediáticas en distintos ámbitos y niveles es central (Aguaded-Gómez et al., 2015) por cuanto incentiva el fomento y uso inteligente y creativo de los medios, ante diversos espacios y contextos (Aguaded et al., 2016), procurando la reflexión y el análisis crítico en la producción de contenido, hacia la generación de prosumidores eficaces como ciudadanos críticos (Castro et al., 2016), plenos y responsables en la forma cómo se comunican con su entorno (Cortés-Montalvo et al., 2016; García-Ruiz et al., 2016).

2.1.4. Competencia comunicativa

A mediados de la década de los sesenta, el sociolingüista Dell Hathaway Hymes (1971) acuñó el término competencia comunicativa entendida según explica Pilleux (2001) como aquel conjunto de habilidades y también de conocimientos que dan lugar a que las personas que forman parte de una comunidad lingüística lleguen a un nivel de entendimiento.

En ese sentido, Joshua Fishman (1970) citado por Pilleux (2001) explica que, en todo acto comunicativo entre personas, existen reglas de interacción que definen a nivel social “quién habla a quién (interlocutores), qué lengua (variedad regional, variedad de edad, sexo o estrato social), dónde (escenario), cuándo (tiempo), acerca de qué (tópico), con qué intenciones (propósito) y consecuencias (resultados)” (Fishman, 1970, p. 2). Este proceso de hecho demanda una serie de habilidades a ser desarrolladas.

A su vez, Rincón señala que la competencia comunicativa establece cuándo se puede hablar o guardar silencio, también sobre qué tema hablar, con qué persona, en qué lugar, para qué y en qué forma hacerlo. Para Rincón (2013) la competencia comunicativa involucra la integración de las competencias: lingüística, paralingüística, kinésica, proxémica, pragmática, estilística y textual. El citado autor explica que la competencia lingüística produce, pero también interpreta los signos verbales mediante códigos lingüísticos que corresponden a la lengua. A su vez la paralingüística se expresa en la capacidad de emplear los signos que no son lingüísticos en actitudes de comunicación. La kinésica que expresa a través de los gestos y los movimientos corporales. La proxémica es la habilidad de manejo del espacio personal y público. La pragmática es la habilidad de emplear estratégicamente el lenguaje a través de un medio social dado, guiados por la intención y según la situación comunicativa. Asimismo, la estilística se explicita en cómo decir algo para alcanzar el objetivo. Y finalmente la textual que construye el texto, apoyada en las anteriores, comprende dos competencias, la cognitiva y la semántica. La cognitiva que permite la comprensión e interpretación de textos; y la semántica que asigna significado a las palabras.

A la competencia comunicativa también se le atribuye un carácter eminente-mente estratégico. En ese ámbito las investigadoras Bermúdez y Gonzáles (2011) establecen que esta competencia es estratégica a nivel individual y también colectivo, siendo un requisito para el establecimiento de relaciones que sean productivas. Entienden ambas estudiosas que esta competencia demanda saberes y experiencias que son desarrolladas para la producción discursiva y la comprensión del contexto comunicacional en el cual se desenvuelven.

Considerando la mediación icónica, Pérez-Tornero (2000) establece que a nivel conceptual la competencia comunicativa puede ser extendida y ampliada. Esta afirmación surge a la luz del reconocimiento de que lo icónico está cada vez más privilegiado

respecto de lo verbal. Destaca que las nuevas formas de mediación como la que utiliza la fotografía, la pintura, el vídeo, el cine, registran lenguajes diferentes al texto, pues son los lenguajes del cuerpo, de lo no verbal, son aquellas mediaciones que el investigador denomina como icónicas y visuales. Estos cambios, sumados a la digitalización, resultan tener grandes posibilidades de codificación y manipulación de los lenguajes para construir imágenes, que además de ser más cercanas a la realidad, superan la creación artesanal y reducen el tiempo, lo cual antes era una limitante para las personas, afirma el autor. En su criterio están surgiendo nuevas semióticas, que configuran una escritura nueva que es la escritura de lo icónico o de las imágenes.

A la luz de Pérez-Tornero (2000) se destacan los siguientes aspectos de esta competencia comunicativa:

- Va en crecimiento la cantidad de personas que toman conciencia respecto a la existencia de recursos que siendo visuales aportan a la representación y construcción icónica de la realidad.
- El lenguaje icónico aporta en lograr mayor acceso y también manipulación a esquemas a través de los cuáles las personas pueden simplificar los objetos que representan.
- Los hipermedios, utilizan una diversidad de lenguajes de manera simultánea, visibilizando contenidos en red que siendo múltiples también interactúan y cambian en tiempo y espacio.
- Existe predominio entre lo icónico y lo escrito, donde además convergen lenguajes y signos.
- Al referirse a la competencia comunicativa se deben tomar en cuenta “diversas semióticas” y “diferentes procesos de mediación” (Pérez-Tornero, 2000, p. 81).

La cotidianidad está marcada por el empleo de lenguajes verbales y aquellos que provienen del lenguaje de la imagen, es por ello por lo que en criterio de Pérez-Tornero (2000), el concepto de competencia comunicativa tiene total correspondencia con la sociedad mediática en la cual coexistimos.

2.1.5. Competencia digital

Antes de desarrollar la base conceptual de competencia digital es importante reflexionar en torno a lo que implica con el avance del tiempo, la alfabetización de carácter digital. El investigador Diego Levis (2006) afirmaba que la mayor parte de las instancias gubernamentales, así como instituciones y expertos tienen una visión instrumental de la alfabetización digital que, desde un determinismo tecnológico, expresa cuestiones de orden operativo, dirigidas prioritariamente al desarrollo de competencias para encarar

procesos de difusión, comprensión y empleo de información en distintos formatos, siendo recibida a través de un sistema informático.

Por ello, apuntaba que la alfabetización digital no sólo implicaba enseñar a utilizar la computadora y las distintas aplicaciones informáticas, sino brindar elementos básicos para el desarrollo de capacidades que permitan la comprensión y el dominio del lenguaje codificador de los programas. Levis destacaba la importancia de superar los prejuicios existentes respecto a las TIC, los cuales generan una barrera para la incorporación de ellas en el ámbito educativo. Precisaba en la necesidad de que las TIC sean empleadas sin dejar de lado el para qué se las utiliza en el marco de un proyecto pedagógico integral que considere las necesidades de docentes y alumnos (Levis, 2006). Por cuanto, tanto la infraestructura TIC como el desarrollo de competencias en relación a las TIC, resulta esencial (Lau & Yuen, 2014).

Haciendo retrospectiva, un estudio desarrollado por Pérez-Tornero y Martínez-Cerdá (2011) expone con preocupación, por ejemplo, que los países de la Unión Europea tras el compromiso asumido en la Cumbre de Lisboa del año 2000 privilegiaron el paradigma difusionista de las tecnologías, como si éste asegurara el progreso. Destacan los investigadores, que el interés fue centrándose en aspectos meramente de orden tecnológico, como por ejemplo el desarrollo de la banda ancha, la difusión de servicios en red, el tema de seguridad de los servicios, entre otros, antes que priorizar en el uso cualitativo de las tecnologías por parte de los ciudadanos. En ese marco, la crítica residió en el hecho de llegar a considerar que “las tecnologías por sí mismas –y sin el concurso de las actitudes, capacidades y decisiones de los ciudadanos- fueran las únicas responsables de la evolución social” (Pérez-Tornero y Martínez-Cerdá, 2011, p. 40).

Bajo el efecto del impulso tecnológico y la escasa capacitación de la ciudadanía, en criterio de Pérez-Tornero y Martínez-Cerdá (2011) existe el sesgo de un planteamiento difusionista y economicista, que sólo se orienta hacia las habilidades técnicas, dejando de lado la importancia del desarrollo de la capacidad crítica con creatividad y desarrollo de autonomía personal.

Los citados investigadores consideran que la alfabetización digital ha sido insuficientemente definida como un proceso de aprendizaje técnico, donde las tecnologías exigen que las personas tengan determinadas habilidades. Esta situación ha limitado dos aspectos centrales a nivel de comprensión, por una parte, tomar en cuenta que el ámbito tecnológico no sólo requiere de habilidades técnicas, sino de un auténtico cambio de contexto sociocultural en el que habitan las personas; y por otra parte reconocer que el tener habilidades de corte técnico no es garantía para el desarrollo de la sociedad de la información. Es decir, la habilidad técnica no garantiza tener capacidades: crítica, de creatividad y autonomía personal (Pérez-Tornero y Martínez-Cerdá, 2011, p. 42).

Desde una mirada crítica, en la competencia digital, “(...) no sólo interesan las habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar, esta competencia persigue la

transformación en conocimiento” (Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce, 2012, p. 27). Este proceso demanda el manejo y dominio de lenguajes y también soportes, así como el seguimiento de ciertas pautas que permitan la decodificación y transferencia de los medios y tecnologías, para lograr la comprensión, e interpretación crítica, así como la comunicación. En síntesis, se trata de trascender la visión instrumentalista y sesgada que se tiene de las tecnologías de la información y la comunicación, para avanzar y promover la profundización de un sentido crítico y reflexivo (García et al., 2014; Ramírez et al., 2017), más aún considerando que la alfabetización digital implica el desarrollo de una de las habilidades más importantes del siglo XXI (Güneş & Bahçivan, 2018).

El investigador Joan Ferrés (2007) establecía la estrecha vinculación entre la competencia digital y audiovisual. Para él, tener habilidades comunicativas implicaba contar con la competencia en comunicación audiovisual la cual se entendida como “la capacidad de un individuo para interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales, así como para expresarse” (Ferrés, 2006; Ferrés, 2007, p. 100). Afirma que esta competencia está relacionada con el conocimiento de los medios de comunicación y con el uso básico de las tecnologías multimedia que son necesarias para la producción.

Bajo ese contexto, existen estudios que establecen el hecho de que históricamente la competencia digital y la competencia audiovisual han permanecido separadas. Se entiende que la competencia audiovisual “se centraba en los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con los medios de comunicación de masas y el lenguaje audiovisual; la competencia digital abordaba la capacidad de búsqueda, procesamiento, comunicación, creación y difusión por medio de las tecnologías” (Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce, 2012, p. 27). Y en criterio de ambas investigadoras, la tendencia de los medios hacia la digitalización también determina que no se pueda entender una competencia sin la otra. Por este motivo, se hace necesario el trabajo que permita la integración conceptual y también terminológica de la alfabetización digital y/o audiovisual en la mediática (Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce, 2012, p. 28). Esta afirmación se sustenta en el hecho de que el desarrollo de la competencia mediática permite abrir caminos hacia el “pensamiento crítico, la cooperación y el diálogo, la gestión y producción de nuevos saberes, la funcionalidad de los aprendizajes, la tolerancia y la diversidad” (Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce, 2012, p. 26).

Los investigadores Gutiérrez y Tyner (2012a) establecen que la competencia digital, está centrada en disponer de habilidades para la búsqueda, obtención, procesamiento y comunicación de información que permita transformar la misma en conocimiento. Esta competencia por ello considera distintas habilidades, desde las que permiten el acceso a la información, hasta las que se emplean para lograr la transmisión de contenidos, con el uso de diversos soportes. En criterio de ambos autores “la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación son elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse” (Gutiérrez & Tyner, 2012a, p. 37).

Ambos investigadores destacan el hecho de que la competencia digital está vinculada con los procesos que permiten la búsqueda, la selección, el registro, el proceso de tratamiento y de análisis de la información. Esto demanda el uso de técnicas y estrategias que aportan en el acceso a ella, considerando la fuente empleada, así como el soporte utilizado, pudiendo ser del tipo oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia. Este proceso a su vez involucra la capacidad de dominar diversos lenguajes específicos que sean básicos como el textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro; así como las pautas de decodificación y transferencia. Asimismo, es importante la capacidad de saber aplicar en distintos contextos el conocimiento de tipos de información existentes aplicables en cuanto a su diversidad, así como sus fuentes, sus lenguajes y soportes que se emplean con mayor frecuencia en procesos de expresión (Gutiérrez & Tyner, 2012a, p. 37).

Por su parte, Pere Marqués (2009) explica que la competencia digital involucra una combinación donde se encuentran los conocimientos, las habilidades y las capacidades, junto a valores y actitudes, que permiten el logro de los objetivos propuestos de forma eficiente y eficaz, con empleo de herramientas digitales. Marqués explica que esta competencia se expresa en el dominio de carácter estratégico de cinco grandes capacidades vinculadas a dimensiones de la competencia digital que son diferentes.

A su vez para el investigador boliviano René Zeballos en el marco de la competencia digital, “(...) las habilidades a obtener serían buscar, seleccionar fuentes, ponderar, recoger, usar, almacenar, procesar, producir, presentar e intercambiar información” (Zeballos, 2017, p. 28). Asimismo, explicita que las habilidades también se expresan al identificar si la información es o no real, efectuar presentaciones expositivas de información, hacer el uso de recursos colaborativos, poder hallar sitios web, en síntesis, involucra el manejo apropiado de las tecnologías. Aquí es importante considerar las prácticas colaborativas de equipo que también fomentan el desarrollo de competencias (Ligurgo, 2016). En ese marco, “las actitudes consistirían en manejar las tecnologías con autonomía crítica, responsabilidad, seguridad y proyección social de vida” (Zeballos, 2017, p. 28). En síntesis, la competencia digital aborda los saberes que permiten efectuar una recepción crítica de las informaciones, y de esta forma poder procesar y divulgar dicha información haciendo uso de soportes digitales (García-Ruiz, 2018; García-Ruiz et al., 2018; Aguaded et al., 2021).

En ese sentido, también es prioritario tomar en cuenta que hoy en día, en el marco de la era digital cada vez más existe la presencia de organizaciones de la sociedad civil que van reclamando por los derechos digitales, desde el acceso a Internet, hasta la libertad de expresión y el derecho a la intimidad (Daskal, 2018), priorizando la importancia de la educación de los ciudadanos en relación con los derechos señalados, apuntando a una suerte de activismo por los derechos digitales.

2.1.5.1. El aporte de Manuel Area en la reflexión sobre competencia digital

En el estudio de Manuel Area publicado en 2008 denominado “La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. Investigación en la Escuela” se utiliza el concepto de competencias informacionales y digitales, dado que el autor considera que de separarse ambas alfabetizaciones se puede caer en el simplismo y la parcialización (Pérez-Rodríguez & Delgado-Ponce, 2012).

La investigación presenta los resultados de una diversidad de investigaciones e informes sobre todo de corte europeo que dan cuenta del impacto en la utilización pedagógica de las Tecnologías de la Información y Comunicación sobre todo en las escuelas. Para Area los resultados no son alentadores y por el contrario son preocupantes porque se llega a evidenciar que las políticas de inversión económica centradas en infraestructura, en recursos tecnológicos, y formación del profesorado, para el desarrollo de habilidades orientadas al empleo del hardware y software informático, no reflejan una mejora en la innovación de los procesos de enseñanzaaprendizaje que se dan en las aulas.

El concepto de alfabetización en la lectoescritura, en criterio del investigador debe ampliarse considerando las fuentes novedosas de acceso a la información, los requerimientos de dominio de competencias para decodificar contenidos y la comprensión de sistemas simbólicos que siendo multimediados aportan en la representación del conocimiento. Precisa que las herramientas de comunicación a medida que transcurre el tiempo se van complejizando y van demandando el empleo de nuevos soportes y medios técnicos de comunicación. Estos nuevos requerimientos sin duda implican la importancia de la formación de personas y comunidades en el desarrollo de capacidades que les permitan interpretar textos y signos que sean propios de lenguajes específicos, así como de formas de comunicación y empleo de tecnologías.

Se pone de manifiesto que la alfabetización en la cultura digital implica aprender a manejar los aparatos, el software, así como desarrollar competencias vinculadas con el empleo de tecnología que permita obtener, comprender y desarrollar información y comunicación. Para él, todo proceso alfabetizador que involucre actividades con empleo de recursos digitales implica tres ámbitos competenciales a tomar en cuenta: aprender a obtener información, aprender a comunicarse y aprender a elaborar y difundir información. Los tres ámbitos de desarrollo de las competencias informacionales y digitales que deberían trabajarse de forma integral son: “(...) la adquisición y comprensión de la información, la comunicación e interacción social, y la expresión y difusión de información” (Area, 2008, p. 9).

Con Manuel Area se clarifica que el reto educativo no reside en la infraestructura de las TIC, sino en modelos de enseñanza que sean innovadores, que permitan la preparación del alumnado para el ejercicio ciudadano con autonomía, inteligencia y sobre todo ejercicio crítico ante el entorno. Es avanzar desde un enfoque de determinismo tecnológico, hacia uno asentado en el desarrollo reflexivo y crítico.

2.1.5.2. Dimensiones propuestas por Marqués

El investigador Pere Marqués (2009) orienta su trabajo hacia docentes que despliegan acciones para el desarrollo de sus estudiantes, a nivel competencial. Para el investigador, es en la competencia digital donde se combinan conocimientos, habilidades y capacidades, estando presentes los valores y actitudes, para que con el uso de herramientas digitales se logren alcanzar los objetivos de forma eficiente y eficaz. La competencia digital implica el dominio estratégico de cinco capacidades, vinculadas a sus respectivas dimensiones.

Las dimensiones propuestas son: del aprendizaje (que aborda transformar la información en conocimiento para su adquisición); informacional (que implica obtener, evaluar y tratar la información en contextos digitales); comunicativa (comprende la comunicación a nivel interpersonal y social); de la cultura digital (incorpora prácticas socio-culturales de la denominada sociedad digital y del conocimiento); tecnológica (referida a la alfabetización tecnológica, del conocimiento y dominio de entornos digitales).

Las capacidades asociadas propuestas por Marqués (2009) son las siguientes: a) aprender y generar conocimientos, productos o procesos; b) obtener, evaluar y organizar información en formatos digitales; c) comunicarse, relacionarse y colaborar en entornos digitales; d) actuar de forma responsable, segura y cívica; e) utilizar y gestionar dispositivos y entornos de trabajo digitales.

a) Aprender y generar conocimientos, productos o procesos.

Comprende la creación y representación en diversos lenguajes tanto “textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro”. Implicar la utilización de herramientas de edición digital para la producción de conocimiento y la publicación de información. Aborda realizar proyectos, solucionar problemas y efectuar la toma de decisiones en entornos digitales. Estando en entornos virtuales donde se enseña y aprende, implica trabajar de forma eficaz los contenidos educativos. Asimismo, implica usar las TIC de forma tal que se constituyan en instrumento del pensamiento tanto reflexivo como crítico, que promueva la creatividad e innovación.

b) Obtener, evaluar y organizar información en formatos digitales.

Involucra el empleo de los sistemas informáticos, los cuáles se utilizan para acceder a servicios y también recursos que circulan por Internet, al igual que información. Se refiere al empleo de fuentes de información, de diverso formato y también tipo. Comprende el uso de dispositivos locales e Internet para lograr el almacenamiento, archivo y recuperación de información en formato digital. Considera, desde la gestión del conocimiento en materia digital, hasta la utilización de herramientas y recursos. Incorpora la evaluación de la calidad y utilidad de servicios, recursos e información.

c) Comunicarse, relacionarse y colaborar en entornos digitales.

Considera cinco aspectos centrales como el comunicarse haciendo uso de dispositivos digitales y software; el responder a las necesidades tomando en consideración y cuidado la calidad y los contenidos; hacer uso de herramientas que permitan la elaboración colectiva, sobre todo en proyecto educativos; interactuar en redes y entornos virtuales donde se aprende y colabora; y emplear herramientas digitales aportando al aprendizaje conjunto.

d) Actuar de forma responsable, segura y cívica.

Implica hacer gestión considerando la identidad digital, la privacidad y seguridad de los datos y la información que está en Internet; tener una actuación legal frente a los derechos de propiedad del software; tener conocimiento y respeto por la propiedad de contenidos que son digitales; reflexionar sobre la dimensión social y cultural de la sociedad del conocimiento; ejercer de forma responsable el rol de ciudadano digital.

e) Utilizar y gestionar dispositivos y entornos de trabajo digitales.

Señala la importancia de comprender y hacer uso eficaz de los sistemas informativos y los dispositivos; también considera la utilización de las funciones de navegación de dispositivos informáticos en el nivel local y en Internet. A su vez aborda las acciones de configuración del software en el entorno de trabajo; y lo que conlleva la instalación, actualización y desinstalación de software o dispositivos; así como el cuidado que se debe tener con los servicios digitales y los contenidos.

La competencia digital (Marqués, 2009) y las competencias informacionales y digitales (Area, 2008) se centran en el desarrollo de la alfabetización digital, tomando en cuenta los contenidos, las destrezas y habilidades, así como las actitudes que se vinculan con “la búsqueda, comprensión, comunicación, creación y difusión de la información utilizando las tecnologías” (Pérez-Rodríguez et al., 2015, p. 70).

2.1.5.3. Taxonomía digital de Churches en el análisis de habilidades

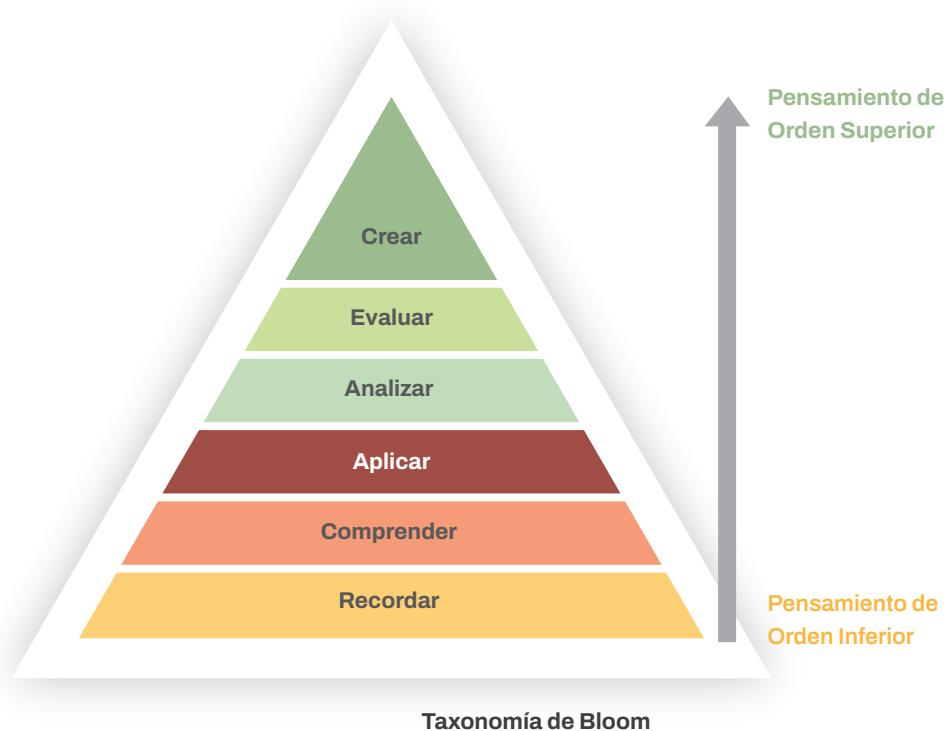
En este repaso por la competencia digital, es importante recuperar el aporte del investigador Andrew Churches que desarrolló en 2009 el estudio denominado “La taxonomía de Bloom para la era digital”. Explica Churches que, en 1956, Benjamín Bloom, como psicólogo educativo, desarrolló su taxonomía de objetivos educativos que consideró fundamental para la estructuración y comprensión del proceso de aprendizaje. Bloom revisó a detalle y examinó las distintas miradas que conciernen al dominio cognitivo, de esta forma categorizó y ordenó las habilidades de pensamiento y los objetivos.

Según se explica, en la propuesta de Bloom una persona no puede entender un concepto si en primer lugar no lo llega a recordar. De igual forma, no puede efectuar la aplicación de los conocimientos y los conceptos, si es que no los entiende. La propuesta parte de las denominadas Habilidades de Pensamiento de Orden Inferior (Lower Order

Thinking Skills LOTS, por su sigla en inglés) y va hacia las Habilidades de Pensamiento de Orden Superior (Higher Order Thinking Skills HOTS, por su sigla en inglés).

Bloom realiza la organización de cada categoría como un sustantivo y las sitúa en orden ascendente que va de inferior a superior. Las Habilidades de Pensamiento de Orden Inferior van ascendiendo desde Conocimiento, Comprensión, Aplicación, Análisis, Síntesis hasta Evaluación, donde se sitúan las Habilidades de Pensamiento de Orden Superior. En 2001 Lorin Anderson, estudiante de Bloom, junto con David Krathwohl publicaron “A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives”, un estudio donde explica Churches, se usaron verbos en lugar de sustantivos para cada categoría y se cambió la secuencia de éstas dentro de la taxonomía. La relación se presentaba en orden ascendente, de inferior a superior, de la siguiente manera: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar, crear.

Figura 3. *Taxonomía de Bloom*



Nota. Elaborado en base a la revisión de Anderson & Krathwohl (2001).

En criterio de Churches, los investigadores Anderson y Krathwohl precisaron que, dentro el dominio cognitivo, la creatividad ocupaba el lugar superior, por encima de la evaluación. Sin embargo, para él si bien los verbos anteriores describen actividades, y procesos que son realizados de forma cotidiana en el aula, estos no tomaban en cuenta, no consideraban los nuevos objetivos, procesos y acciones que surgen en el marco de la integración de las TIC. Por ese motivo, la taxonomía de Churches propone una mirada de digitalización.

En la taxonomía digital de Churches, que propone el autor, la colaboración es fundamental en el siglo XXI porque es la habilidad que se utiliza a lo largo del proceso de aprendizaje, pudiendo facilitar el Pensamiento de Orden Superior. En ese marco sugiere un conjunto de herramientas de colaboración que responden a la lógica digital, tal el caso de los wikis, blogs, herramientas colaborativas, redes sociales, sistemas de administración de aprendizaje.

Por eso señala que es importante que el docente del siglo XXI lleve a sus estudiantes hacia un aprendizaje que se construya sobre la base de recordar el conocimiento, comprender el mismo, para transitar hacia el uso y aplicación de habilidades, y posteriormente al análisis y evaluación de procesos, resultados y consecuencias, de forma tal que finalmente se alcance la elaboración, creación e innovación.

A continuación, se presenta la síntesis de cada una de las categorías clave de la taxonomía digital sugerida por Churches (2019). En el nivel más bajo se encuentra “recordar” lo aprendido, que no por estar en la base es menos importante pues permite poder rememorar y a la vez recuperar aquellos conocimientos que están guardados en la memoria. Recordar se evidencia cuando se usa la memoria para poder citar, producir definiciones, en síntesis, recuperar contenido. Asimismo, sugiere el autor que los verbos clave para recordar son: “reconocer, listar, describir, identificar, recuperar, denominar, localizar, encontrar, utilizar viñetas, resaltar, marcar, participar en la red social, marcar sitios favoritos” y hacer búsquedas en Google.

La siguiente categoría corresponde al proceso de comprender, que implica el establecimiento de relaciones orientadas a construir significado. Los verbos clave que acompañan este nivel son “(...) interpretar, resumir, inferir, parafrasear, clasificar, comparar, explicar, ejemplificar, hacer búsquedas, hacer periodismo en formato de blog, twittering, categorizar, etiquetar, comentar” (Churches, 2019).

La tercera categoría se denomina aplicar y es considerada como el proceso que implica llevar a cabo un procedimiento, donde el material ya estudiado se emplea en el desarrollo de productos tales como presentaciones, simulaciones, entre otros. Son verbos clave que establecen la aplicación: “(...) implementar, usar, ejecutar, cargar, jugar, operar, hackear, subir archivos, compartir, editar” (Churches, 2019).

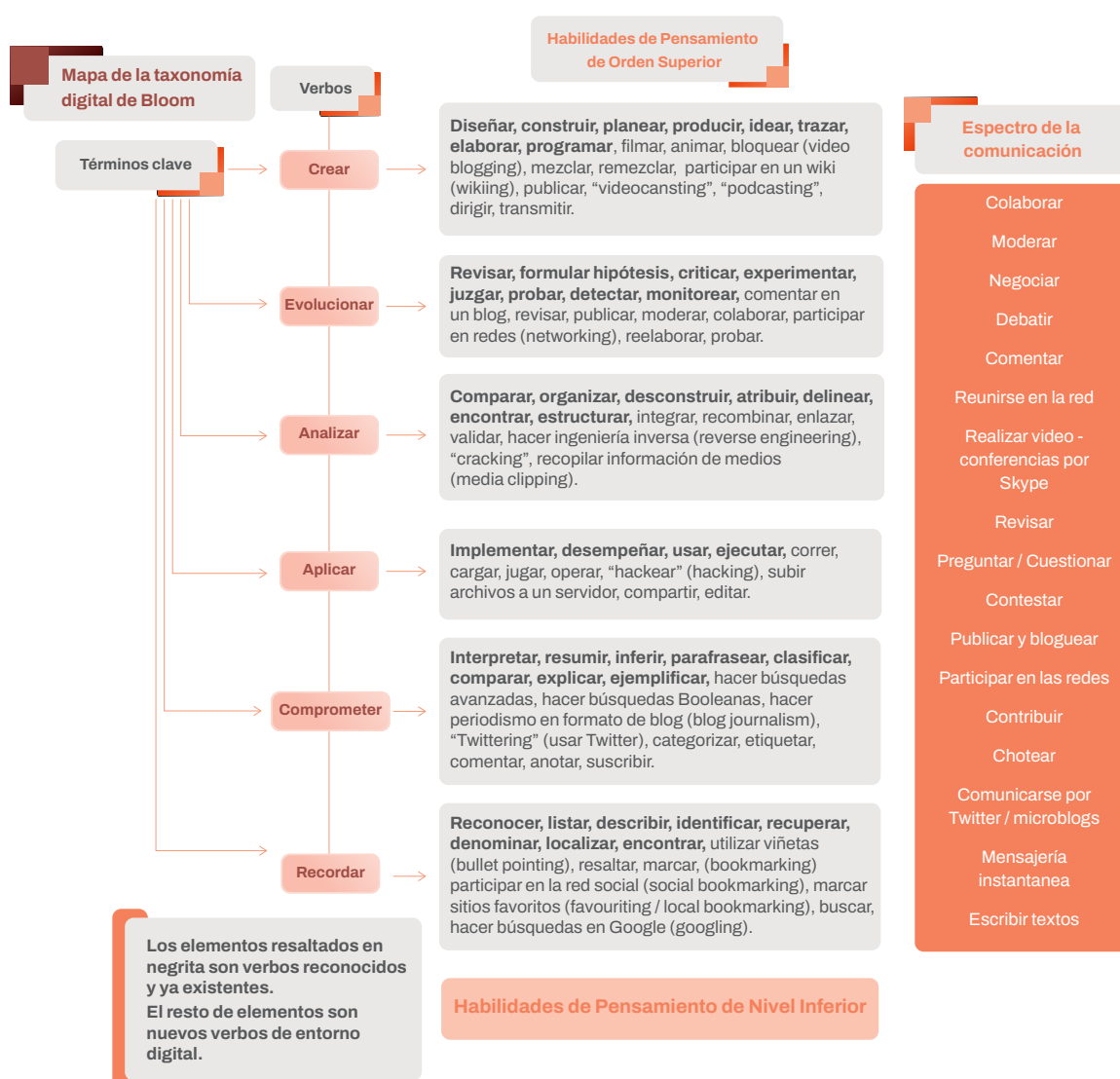
Analizar es la cuarta categoría descrita por el autor que, al ser la descomposición del todo en sus partes, permite precisar cómo estas se interrelacionan entre sí, o ya sea con una estructura, teniendo un propósito definido. A través de este proceso es posible diferenciar componentes u organizarlos. Los verbos que se consideran en este nivel son “comparar, organizar, deconstruir, integrar, enlazar, validar, recopilar información de medios y mapas mentales” (Churches, 2019).

Evaluar es una categoría que implica hacer juicios empleando la comprobación y la crítica, y teniendo como sustento estándares. Los verbos que se emplean para evaluar son “revisar, formular hipótesis, criticar, experimentar, juzgar, probar, detectar,

monitorear, comentar en un blog, revisar, publicar, colaborar, participar en redes” (Churches, 2019). Finalmente, en el último nivel destaca la categoría Crear, que integra de forma coherente otros elementos para “generar, planear o producir”. Los verbos que se utilizan son: “diseñar, construir, planear, producir, idear, elaborar, programar, filmar, animar, bloguear, publicar, dirigir, transmitir” (Churches, 2019).

Es un aporte la clasificación de los procesos cognitivos referentes al aprendizaje que desarrolla Churches, desde la taxonomía de Bloom, porque estos a través de su adaptación permiten incorporar habilidades que implica la competencia digital (Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce, 2012, p. 29).

Figura 4. Habilidades de la competencia digital



Nota. Figura que muestra las habilidades de la competencia digital de Churches, 2009, adaptado de Niños y jóvenes ante las redes y pantallas, por Pérez-Rodríguez et al., 2015.

En el marco de la convergencia de los medios de comunicación con los medios digitales, Danila Di Croce realizó el estudio denominado “Media Literacy. Teacher Resource Guide” publicado en 2009. El documento se constituye en una guía para maestros, producida por la Corporación Canadiense de Radiodifusión y el Instituto Ontario. El estudio de Di Croce, en criterio de las investigadoras Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012) tiene el propósito de desarrollar habilidades mediáticas de estudiantes, entre ellas las de evaluación adecuada, considerando la gran cantidad de información a la que están sometidos de forma permanente. Esto ayudará a deconstruir las imágenes y los mensajes que reciben a través de los medios de comunicación.

Ellas observan que la propuesta de Di Croce aporta en observar las formas en las que las personas responden a la información que reciben, situadas en una sociedad de consumo.

Di Croce (2009) entiende que la alfabetización mediática implica la convergencia de los medios de comunicación tradicionales con los digitales. Medios tradicionales como la televisión, la radio y prensa; y medios digitales como los que se desarrollan en el panorama mediático del siglo XXI (Bernabeu et al., 2011). Al referirse a Internet considera los sitios web, los blogs, podcast, redes sociales entre otros; así como las películas, los libros como e-books; los contenidos publicitarios; los celulares, smartphones, video juegos, entre otros (Jenkins, 2009).

Profundizando en la comprensión de la competencia digital y sus áreas de abordaje, Anusca Ferrari (2013) desarrolló por mandato de la Comisión Europea una investigación denominada “DIGCOMP: Un marco para el desarrollo y la comprensión de la competencia digital en Europa”, que establece las siguientes áreas de esta competencia: la de información que involucra el identificar, así como poder ubicar, recuperar la información digital para organizarla y proceder con su análisis. En cuanto a la comunicación, esta involucra un proceso colaborativo donde se puede dar la comunicación en entornos digitales donde se comparten recursos mediante herramientas online, potenciando una interacción en redes y comunidades donde destaca una conciencia intercultural. La creación de contenido implica la generación de nuevo contenido, donde se editan y procesan textos e imágenes, produciendo mensajes son salida multimedia, y donde también se abordan los derechos de propiedad intelectual. En cuanto a la seguridad, la misma involucra la protección tanto personal, de identidad, como de datos, con la consideración de medidas de seguridad. A su vez la solución de problemas se refiere a la identificación de necesidades, así como de recursos que siendo digitales aportan en la toma de decisiones informada, así como la resolución de problemas técnicos.

Nutriendo el abordaje de la competencia digital se encuentra el estudio publicado por Ávalos et al. (2019) referido a competencias digitales e investigativas en la formación de estudiantes universitarios. En la investigación se considera que para trabajar la competencia digital es importante tomar en cuenta la gestión de información que involucra la búsqueda de información con efectividad y considerando la evaluación,

almacenamiento y recuperación de esta. Asimismo, considera la comunicación que hace referencia a las acciones comunicativas que se realizan a través de herramientas de tecnologías de información y comunicación como son los blogs, las redes sociales, chats, entre otros. En cuanto a la creación de contenido, Ávalos et al. (2019) hacen referencia a la capacidad de creación de contenidos desde wikis, blogs, infografías, webs, etc. Es en la resolución de problemas donde reside el pensamiento crítico y la resolución de problemas vinculados con la tecnología y con el desarrollo de la capacidad efectiva de hallar respuestas ante las preguntas establecidas. Finalmente, en la seguridad destaca el aporte vinculado a la gestión de identidades digitales, así como la privacidad, y el establecimiento de herramientas, entre otros.

Cada una de las áreas propuestas para la competencia digital, demanda el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan efectuar con pertinencia la gestión de la información con transparencia, el uso de herramientas para una comunicación efectiva, la generación de contenido de forma creativa, la resolución de problemas en consideración del análisis crítico, y el manejo de información asegurando que el contenido sea confiable.

Mirando en retrospectiva y como explican Gutiérrez-Martín et al. (2022) el concepto de competencia digital ha tenido más de un centenar de marcos de referencia, elaborados tanto para docentes como alumnos (All Aboard, 2015). Esos han tomado como eje las competencias informacionales y las de orden didáctico. Como ejemplo de ello destacan, el denominado “European framework for the digital competence of educators. DigCompEdu” (Redecker & Punie, 2017) que sirvió de sustento al “Marco Común de Competencia Digital Docente” de España (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2017).

Con el transcurrir del tiempo y con la presencia de la pandemia por COVID-19 ha quedado clara la necesidad de dar mayor impulso al desarrollo de competencias digitales, desde un carácter diferente y sustancial, por el protagonismo en particular que han cobrado los medios digitales (Luengo et al., 2021). A su vez, la presencia de redes sociales y plataformas ha democratizado la producción y consumo de contenidos (Harshman, 2017), llegando a amplificar y modular el estado de ánimo de las audiencias, en su actuación como cámaras de resonancia, situación que no siempre ha resultado ser efectiva al momento de aportar a la reflexión (Fleig & von-Scheve, 2020). En ese marco, el desarrollo de competencias digitales se torna cada vez más necesario.

2.1.6. La competencia audiovisual

La presencia de los medios de comunicación en nuestra vida es cada vez más influyente, y en ese contexto, la comunicación está presente en un ecosistema donde interactúan múltiples factores. Explica Ferrés (11 de octubre de 2018b) que la comunicación se caracteriza por una multimedialidad es decir “una suma de elementos, caracterizados por potencialidades de una serie diferenciada de recursos, donde cada recurso es eficaz

y la suma de ellos lo hace aún más eficaz”. A su vez explica el investigador español que la tecnología nos permite realizar una comunicación multimodal que “implica disponer de una multiplicidad de códigos que son utilizados de manera sincrónica, como también sucesiva en el tiempo”.

Ante los retos de lo multimedial y multimodal, el autor señala que será importante poder integrar más formas de comunicación, promoviendo que más contenidos puedan ser adecuadamente desarrollados, y permitiendo que más capacidades perceptivas y mentales sean activadas.

Las personas necesitan aprender y conocer más de los medios, para convivir con ellos de forma inteligente (Aguaded, 2014) y de esta forma poder relacionarse en un mundo que cada vez va cambiando con expresiones tanto manifiestas como latentes; y donde se requiere ir reconstruyendo el significado de la alfabetización, considerando el papel de los medios de comunicación, en constante transformación (Lin et al., 2013). Por ello, el fortalecimiento de los procesos educativos se hace necesario, considerando que la competencia mediática no ha sido fomentada en su desarrollo como se debería (Aguaded, 2015) ni en centros educativos como tampoco en asociaciones cívicas. A su vez explicitaba que los medios de comunicación también han estado limitados en su aporte hacia el desarrollo de una competencia mediática que promueve la constitución de una sociedad con una ciudadanía crítica y que tenga competencias (Ferrés et al., 2012; Aguaded, 2015).

Para abordar el ámbito de conceptualización en materia de competencia audiovisual, es importante recuperar el aporte de Ferrés quien establece que la competencia audiovisual está relacionada con la comunicación audiovisual entendida la segunda como “todas aquellas producciones que se expresan mediante la imagen y/o sonido en cualquier clase de soporte y medio” (Ferrés, 2007, p. 102). En ese sentido se refiere a las de orden tradicional como la radio, televisión, fotografía, cine y vídeo; hasta el Internet, los videojuegos, multimedia, entre otros de data reciente.

Partiendo de esta precisión, Ferrés (2007) afirma que la competencia audiovisual constituye una capacidad por la cual las personas pueden llegar a efectuar la interpretación, así como el análisis de imágenes y mensajes audiovisuales, desde la reflexión crítica, lo cual permite que ejerzan una expresión mínimamente correcta en el contexto comunicacional.

Considera que esta competencia audiovisual está vinculada con el conocimiento de medios de comunicación y también con el empleo básico de tecnologías multimedia que se requieren para su producción. En este análisis destaca el hecho de que una persona que tiene competencias en comunicación audiovisual es capaz de realizar el análisis crítico de productos audiovisuales y también de producir mensajes de contenido audiovisual que logren ser comprensibles, tengan claridad y se caractericen por la sencillez en su contenido. El investigador efectúa una pertinente aclaración al señalar que la competencia

audiovisual, es una “competencia no profesional”, por ello no es restrictiva sólo a los profesionales en comunicación, sino debe ser desarrollada por todo ciudadano.

González et al. (2012) precisan que la competencia audiovisual se encuentra íntimamente vinculada con la competencia mediática. Esto implica que pueden ser identificadas ambas categorías en contextos donde sea clave el conocimiento tanto de los medios de comunicación, como de las tecnologías multimedia.

A su vez, referirnos a competencia audiovisual implica considerar también en el escenario de análisis la alfabetización audiovisual, misma que en criterio de Santibáñez-Velilla et al. (2016) se ha ampliado, ante la presencia de nuevos soportes de información y comunicación. Los soportes han influido en las formas de lectura, y en criterio de Santibáñez-Velilla et al. (2016) dan pie también a la consideración de otras alfabetizaciones como la informacional, audiovisual y digital entre otras.

Si partimos del aporte de Ferrés (2007) que considera que la competencia combina conocimientos, pero también capacidades y actitudes, situadas en determinado contexto; es coherente pensar que la competencia audiovisual “hace referencia a esos conocimientos, capacidades y actitudes con las que cuenta un sujeto en lo relacionado con el mundo audiovisual” (Sánchez y Aguaded, 2013, p. 266). Es decir, la competencia audiovisual, es la capacidad que tiene un ciudadano para efectuar con autonomía la interpretación tanto crítica como reflexiva de mensajes cuyo contenido maneja un lenguaje audiovisual con creatividad.

Exponen Sánchez y Aguaded (2013) que pese a la data que tienen los estudios sobre codificación y decodificación de mensajes audiovisuales, recién desde la definición de educación mediática que realiza el Parlamento Europeo, se reconoce la importancia de la alfabetización audiovisual. Asimismo, pese a su trascendencia, el número de investigaciones en la materia es reducido y no existen muchos trabajos que profundizan en la actitud de las personas para comprender su nivel de entendimiento respecto al contenido audiovisual.

Criterio coincidente respecto a la limitada cantidad de estudios sobre competencia audiovisual, es explicitado por las investigadoras Sánchez y Contreras (2012) para quienes la competencia audiovisual es un campo que se ha estudiado muy poco, frente a la velocidad con la cual han evolucionado los medios de comunicación. Aguaded y Pérez-Rodríguez (2012) coinciden con lo señalado, afirmando que todavía es escasa la cantidad de estudios que efectúan un análisis del nivel de conocimiento y también de comprensión de los elementos de los medios audiovisuales, con especial atención en los grupos vulnerables.

Recuperando el concepto de competencia mediática, expuesto en 2006 por el Consejo Europeo, centrado en la combinación de conocimientos, destrezas y actitudes para un determinado contexto; y tomando en cuenta el concepto de “competencia clave o básica”, Sánchez y Contreras (2012) precisan que los conocimientos, así como las

habilidades y capacidades, unidas a lo actitudinal y los valores permiten el logro de los objetivos que persiguen las competencias audiovisuales. Destacando además que estas competencias serán aprendidas y también puestas en práctica con el empleo de recursos digitales que cada vez cobran mayor relevancia.

Con el transcurrir el tiempo el ámbito audiovisual va cobrando relevancia, en ese marco los investigadores Caldeiro y Aguaded (2015) precisan la importancia de la imagen en movimiento, misma que es difundida ampliamente por televisión, cine e Internet. Siendo esta última caracterizada por su inmediatez, la cual puede generar dificultades a nivel de comprensión de la información que es transmitida, derivando en limitaciones en la emisión de juicios razonados. Estos factores afianzan la brecha entre las personas que han logrado tener un alto grado de competencia, a nivel comunicativo, audiovisual y digital, y quienes tienen limitaciones y no pueden ejercer dichas competencias. El desconocimiento de competencias audiovisuales genera una exposición del receptor a contenido que puede ejercer una manipulación contraria al mismo receptor (Santibáñez-Velilla et al. 2016).

El investigador boliviano René Zeballos (2017) afirma que la competencia audiovisual es una de las más importantes competencias ciudadanas en comunicación. A su vez establece que esta competencia se vincula de forma particular con las capacidades ciudadanas que permiten relacionarse con los medios audiovisuales masivos cuyo carácter puede ser tradicional y/o digital. La afirmación de Zeballos coincide con la expuesta por García-Montero et al. (2017) al destacar que la comunicación está inmersa en el entorno digital y audiovisual, lo cual destaca la pertinencia de que las personas adquieran conocimientos, habilidades, valores y actitudes para actuar con autonomía. Asimismo, la competencia audiovisual involucra habilidades que permiten desarrollar la comprensión crítica de contenidos, los que son socializados a través de la televisión y de los denominados “nuevos medios digitales audiovisuales” (Aguaded et al., 2021, p. 30).

2.1.6.1. Mediación icónica de la competencia audiovisual

Pérez-Tornero (2000) es uno de los investigadores en competencias mediáticas que se ha referido a la competencia comunicativa desde un análisis centrado en el lenguaje audiovisual. Plantea de forma reflexiva el hecho de que la competencia comunicativa ha estado vinculada a lo largo de la historia al lenguaje oral y posteriormente a la escritura (oralidad escrita). Si bien en un momento la oralidad ocupó un lugar central en la historia de la humanidad, más tarde tuvo que dar paso al lenguaje escrito (Rojas, 2013). Caracterizado este último porque “tiempo, espacio y sintaxis sígnicas se hacen textuales, o sea, verbo-gráficas y lineales” (Pérez-Tornero, 2000, p. 76).

A decir del investigador, con el transcurrir del tiempo “surge una nueva escritura” que destaca lo icónico, la imagen, lo audiovisual, lo gestual. Esta nueva escritura contribuirá a superar el monopolio de lo textual, logrando así importante relevancia el dibujo, así como la pintura, la fotografía, el ámbito cinematográfico, y el vídeo como

formas de mediación novedosas, las cuáles efectúan el registro de lenguajes que, ante la preeminencia del texto había sido relegados. De ahí que sea posible referirse al surgimiento de una “nueva comprensión, de una nueva racionalidad lingüística y semiótica. El concepto de competencia comunicativa se puede, por tanto, extender y ampliar” (Pérez-Tornero, 2000, p. 78).

Al respecto de la mediación icónica, Pérez-Tornero (2000) destaca que existe un retroceso de la centralidad que estaba presente a nivel textual, para dar paso protagónico a la iconicidad; a su vez la televisión como medio masivo despliega su potencial narrativo. En este marco destaca el hecho de que antes el proceso de simulación de la realidad constituía un trabajo casi artesanal, desarrollado con lentitud y que dependía de algunas personas, pero ahora a través de los procesos digitales tanto el manejo como la creación de imágenes es efectuada con ahorro de tiempo y mayor credibilidad. En cuanto a la producción y circulación de contenidos, con tratamiento de la imagen, esta se ha multiplicado, siendo accesible a mayor número de personas. A su vez la digitalización de la imagen ha fortalecido el modelo de mediación icónica. Ahora las imágenes generadas, logran mayor uso, y son asimiladas por la accesibilidad del lenguaje. La hipermedia tiene una estructura que no es secuencial, ni lineal, como lo fue la textual; ahora existe conexión con redes lo cual implica una nueva competencia.

2.1.7. Competencia (trans)mediática

Las transformaciones que se van dando en la ecología de los medios y que están cambiando el espectro de las comunicaciones y la cultura, demandan la consideración de otras alfabetizaciones, así como de diversas competencias.

Los medios de comunicación han desarrollado un proceso evolutivo que responde a los avances que se han dado a nivel tecnológico, pero también a los procesos de apropiación de ellos, los cuáles han sido llevados adelante por las audiencias. En el marco de la convergencia, los medios se van integrando, con el surgimiento de nuevos medios que construyen conocimientos colaborativamente en sinergia, compartiendo vínculos a nivel personal y profesional.

La convergencia mediática ha transformado los géneros que se han vuelto híbridos con narrativas transmedia, audiencias hiperconectadas que son capaces de generar contenidos y difundirlos de forma masiva, bajo formas diferentes de consumo, tal el caso del contenido televisivo que ahora se consume bajo el influjo de plataformas en streaming.

En un contexto donde el prosumidor es activo en el consumo, pero también en la producción y creación de contenidos digitales con empleo de software, los cuáles siendo novedosos son compartidos y distribuidos activamente a través de las redes sociales y otras plataformas; se visibiliza la existencia de competencias diversas que se van desarrollando por parte de los prosumidores. Las habilidades participativas son propias de un creador con alfabetismo transmedia.

El alfabetismo transmedia puede ser entendido como el “conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio desarrolladas y aplicadas en el contexto de la nueva cultura colaborativa” (Scolari, 2016, p. 8).

En el marco de nuevas culturas participativas, se comparten contenidos sobre todo colocando en el centro a las redes digitales y las experiencias con medios interactivos. En la alfabetización transmedia, el prosumidor es activo e interactúa en el espacio de aprendizaje que no es el formal, sino generalmente está fuera de las instituciones escolares, tal el caso de los blogs, redes sociales, foros online, entre otros.

Figura 5. Características alfabetismo mediático y transmedia

	 Alfabetismo	 Alfabetismo Mediático	 Alfabetismo Transmedia
Lenguaje	Texto escrito (leer/escribir)	Multimodal	Multimodal
Soporte mediático	Libros y textos escritos	Medios impresos, audiovisuales y digitales	Redes digitales - Medios interactivos - Transmedia
Objetivos	Crear lectores críticos y escritores	Crear espectadores críticos, y a veces, productores	Crear prosumidor críticos
Interpelación	Como analfabeto	Como consumidor pasivo	Como prosumidor
Dirección	Top- down	1) Top - down 2) Bottom - up	1) Bottom - up 2) Top - down
Lugar de aprendizaje	Formal (escuelas)	Formal (escuelas), no formal e informal	De informal a formal
Rol del profesor	Autoridad con el conocimiento - Mediador entre el estudiante y el texto	Mediador de conocimiento - Creador de experiencias de aprendizaje con los medios	Falicitador del conocimiento- Traductor cultural
Referencias teóricas	Lingüística	Teoría de los efectos de los medios masivos - Estudios culturales	Ecología de los medios - Narrativas transmedia - Estudios culturales

Nota. Elaborado en base al aporte de Scolari, 2016.

Las dimensiones que aborda la *transmedia literacy* van más allá de la cognitiva (saber), habilidades (saber hacer), permiten abordar por ejemplo la dimensión emocional, aquella que Ferrés (2014) consideró sustancial de ser gestionada para el fortalecimiento del proceso de aprendizaje. Las competencias desarrolladas a nivel transmedia involucran puentes de diálogo entre las culturas colaborativas y las instancias educativas.

En cuanto a la cultura colaborativa, el estudio de Jenkins (2006) permite considerar cuatro diversas formas de esta cultura. Esta son: la Asociación, donde destaca la participación tanto informal como formal, en comunidades como Facebook, grupos de videojuegos, entre otros; la Expresión referida a la producción de formas creativas que son nuevas como el *digital sampling*, o la producción de vídeos realizada por fans, tal el caso de *fanfiction*; la Resolución colaborativa de problemas, que a nivel formal e informal permite el desarrollo de nuevos conocimientos, o desde el trabajo de equipo el cumplimiento de tareas, tal e caso de juegos de realidad alternativa; y finalmente la Circulación que aporta dando forma al flujo de los medios, tal caso de la producción de blogs.

En ese marco, las competencias transmedia implican “habilidades relacionadas con la producción, distribución y consumo de contenidos en medios digitales interactivos” (Scolari, 2018), las que a su vez cada vez demandan mayor potenciamiento y desarrollo.

3. DIMENSIONES E INDICADORES

En el anterior acápite se hizo referencia a la competencia mediática entendida esta como las capacidades que los ciudadanos poseen y que les permiten actuar ante los medios de comunicación y ante las tecnologías de la información. A su vez, la competencia mediática aporta en la integración de otras competencias, como la denominada informacional, audiovisual, digital, entre otras. No obstante, para comprender las competencias mediáticas es vital entender su estructura, a partir las dimensiones o capacidades que la componen. Por ello a continuación se presentan las diferentes dimensiones que han sido propuestas para la comprensión de las competencias.

3.1. Dimensiones de competencia en comunicación audiovisual

3.1.1. Dimensiones propuestas por Ferrés

La investigación de Joan Ferrés intitulada “La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores”, parte del concepto de competencia y recuerda que su nacimiento estuvo asociado al ámbito empresarial, siendo posteriormente integrado a la academia, hasta alcanzar un lugar importante, a nivel conceptual en el contexto educativo europeo.

Pese a que el contexto cultural actual es audiovisual, el autor expresa su preocupación respecto al descuido en el cual está sumida la educación en comunicación audiovisual, sobre todo a nivel de la currícula educativa. Reconoce que pese a existir experiencias valiosas de educación en comunicación audiovisual, las mismas no han logrado ser representativas.

Por otra parte, la falta de una definición precisa y que resulte de consenso respecto a lo que significa ser competente en este ámbito, es una situación que se vincula con la ausencia de evaluaciones sobre el nivel de competencia en ese ámbito. Destaca el investigador que sin una definición precisa respecto a los conocimientos, las habilida-

des y actitudes, es poco probable hablar de la existencia de sistemas de evaluación que tengan como característica la eficacia, lo cual repercute indudablemente al momento de considerar ser competente en el ámbito académico (Ferrés, 2007).

Como miembro del Grupo UNICA de la Unidad de Investigación en Comunicación Audiovisual de la Universidad Pompeu Fabra, Ferrés en colaboración con Merce Oliva, y con el patrocinio del Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC), trabajó en 2005 una iniciativa orientada a definir y consensuar el concepto. Producto de este trabajo se elaboró un documento, que consideraba la experiencia del equipo de investigadores, así como el análisis de las iniciativas más relevantes efectuadas en países con despliegue de trabajo en el tema.

El documento, como explica el investigador, fue de corte provisional, debiendo ser revisado de manera continua, fruto del desarrollo de experiencias de educación en comunicación audiovisual. Ferrés (2006b) explicó que el documento trabajado puede ser base para los criterios a emplearse en una propuesta educativa, así como en las dimensiones a ser consideradas en ese marco.

El investigador partiendo de una lógica de consenso, identificó una metodología de trabajo que inicialmente determinó el envío del documento a 54 expertos del mundo iberoamericano con trayectoria académica y aportes en la temática analizada. Tras recibir la respuesta de 46 expertos se procedió a elaborar un segundo documento que fue enviado finalmente a 14 expertos con residencia en España, para su análisis y valoración.

En la primera actividad las acciones estuvieron destinadas a definir, por consenso, el concepto de persona competente en comunicación audiovisual (CA). Esta tarea permitió elaborar un documento base. Por su parte, la metodología de trabajo consideró la contrastación y confrontación de la experiencia de quienes eran los autores del documento, con el análisis de materiales efectuados en los países donde se trabajaba la educación en comunicación audiovisual. En síntesis, el documento base tenía la definición de las dimensiones de la competencia no profesional en el área de la comunicación audiovisual, con una suerte de indicadores para poder evaluarla. Este documento base fue evaluado por los principales especialistas en la materia, provenientes del contexto iberoamericano, quienes aportaron valiosos criterios.

La discusión, fue el segundo momento clave, donde participaron expertos españoles en la materia, quienes consensuaron la definición con relación a la persona competente en comunicación audiovisual, estableciendo a su vez los indicadores de evaluación.

El documento final fue producto del proceso de análisis y encuentro presencial donde 14 expertos aportaron en el debate y en la presentación de la propuesta que permitió, por consenso, lograr resultados. Afirma Ferrés que el valor del estudio 'Competencias en comunicación audiovisual' reside en el hecho de ser producto del aporte de expertos iberoamericanos, que desde su experiencia y aprendizaje contribuyeron al logro del documento que fue consensuado por expertos españoles.

Para el investigador el estudio se ubica en el marco del programa de trabajo de la Unión Europea *“Education & Training, 2010”*, dentro del grupo de trabajo sobre “Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de toda la vida: un marco de referencia europeo”. Asimismo, contextualiza como base histórica, los lineamientos realizados por el Consejo Europeo de Lisboa que en 2000 precisó como objetivo estratégico de la Unión Europea el que los sistemas de educación y formación se adapten a las demandas planteadas por la sociedad del conocimiento. Esta adaptación señalaba la importancia de que los estados miembros establezcan un marco europeo que precise las destrezas básicas que deben ser de dominio para un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida. En ese sentido, como explica el autor, fueron incluidas las tecnologías de la información y la comunicación, la cultura tecnológica, las lenguas extranjeras, el espíritu emprendedor y las habilidades sociales. Otro hito en ese sentido fue el de 2002 cuando el Consejo de Barcelona, llegó a priorizar la necesidad de actuar para mejorar las destrezas básicas, especialmente de la alfabetización digital y las lenguas extranjeras.

Retomando la competencia audiovisual, Ferrés (2007) precisó que la misma implicaba la capacidad de una persona para poder, desde la reflexión crítica, aproximarse a la interpretación y análisis tanto de imágenes, como mensajes audiovisuales. Para el ejercicio de esta competencia se requiere conocer los medios de comunicación, y usar las tecnologías multimedia para la producción de contenido.

Ferrés (2007) señala que la competencia audiovisual tiene dos niveles, uno que es el “nivel personal” y otro el “nivel operativo”. Eso quiere decir que la competencia tiene incidencia en dos ámbitos, en lo “personal” y en lo “operativo”. En lo personal, Ferrés explica la importancia que tiene el que una persona sea capaz de establecer la interacción entre emotividad y racionalidad, y más aún que puede fluir el proceso de convertir lo que es emoción en reflexión, y viceversa, lo que es la reflexión en emoción. Esto se refiere a que las personas tengan la capacidad de gestionar las emociones, de ser conscientes de las emociones que ejercen las imágenes que observan y que las puedan transformar en mecanismos de reflexión crítica. Apunta el autor que esto demanda la capacidad de pasar de mirar, interactuar con la imagen y sentir placer en ello; a pensar la imagen es decir pensar creando imágenes, “convirtiendo la capacidad de análisis, el sentido crítico, la fruición estética y la expresión creativa en nuevas fuentes de satisfacción” (Ferrés, 2007, p. 102).

En cuanto a lo operativo, establece que la persona que es competente en comunicación audiovisual será capaz de establecer la interacción entre la lectura crítica y la expresión creativa. Es decir, podrá efectuar el análisis crítico de contenidos audiovisuales que consume, y al mismo tiempo ser productor de mensajes audiovisuales que de forma sencilla puedan ser comprensibles y tengan eficacia a nivel comunicativo.

Entendida la competencia como “(...) una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes que se consideran necesarias para un determinado contexto” (Ferrés, 2007, p. 101) la competencia en comunicación audiovisual implicó para el citado investigador, el dominio de conceptos, procedimientos y actitudes que se relacionan con

seis dimensiones fundamentales: “Lenguaje”, “Tecnología”, “Procesos de producción y programación”, “Ideología y valores”, “Recepción y audiencia” y “Estética”.

Las seis dimensiones propuestas por Ferrés se explican en dos ámbitos, el de “análisis” y el de “expresión”. El marco de “análisis” se refiere a los conocimientos, aprendizajes, reflexiones que debería lograr una persona competente. El de “expresión” implica la posibilidad de la persona de comunicarse y expresarse.

A continuación, se explica cada una de las dimensiones, propuestas por Ferrés (2007).

Primera Dimensión – Lenguaje

El lenguaje destaca por el conocimiento de los códigos, que dan lugar al lenguaje audiovisual, por la capacidad de su utilización efectiva; y por la capacidad de analizar los mensajes audiovisuales, dándole sentido y significado a estructuras de narración, así como a géneros y categorías (Ferrés, 2006b).

- Ámbito del análisis (códigos, medios, tipos y géneros)

Los “códigos” consideran las capacidades que permiten analizar y dar valor al uso de recursos formales de la imagen en cuanto a lo expresivo. Por ejemplo, el uso del casting como presencia física e interpretativa de actores y presentadores; el escenario, el maquillaje y vestuario que utilizan. También están las funciones estéticas y expresivas de la iluminación y los sonidos con relación a otros elementos expresivos. El uso de la edición que permite dar sentido, otorgar ritmo y dar significación a imágenes y sonidos que interactúan. Asimismo, los conocimientos respecto a la evolución del lenguaje audiovisual a nivel histórico, así como las innovaciones que fueron incorporadas en diversos medios.

Respecto a los “medios, tipos y géneros” las capacidades que establecen son: conocer las características expresivas de cada medio, poder establecer la diferencia entre lo que es ficción y no ficción; realizar una valoración del mensaje en cuanto a su categoría y género; precisar las características del relato en cuanto a informativos, publicidad, *reality shows*, *talk shows*, entre otros. El “relato audiovisual” precisa las capacidades para analizar y valorar el aporte de la narrativa a la interactividad del relato, con intervención de personajes que desempeñan roles (Ferrés, 2007).

A nivel de los “informativos” las capacidades se orientan a valorar la existencia de criterios de selección y descarte en estos programas, donde un recurso altamente valorado es la imagen. Implica valorar el orden en el que aparecen las noticias, cuál es el tiempo que duran las mismas, aquello que se explicita y lo que se omite. También destaca comprender el carácter y naturaleza empresarial del medio y su probable influencia al momento de efectuar el tratamiento de la información. Asimismo, establece que los informativos son espacios de toma de decisión de contenidos y de presentación de los mismos. Aquí es clave entender que el ejercicio interpretativo implica pluralidad y

libertad de expresión, promoviendo un tratamiento que puede ser veraz o manipulable. También se considera el detectar y valorar la diferencia existente en el tratamiento de la información de una misma noticia, que es tratada por diversos medios, situación que visibiliza las diferentes visiones del contexto social y del mundo.

En la “publicidad” se destaca la capacidad de analizar críticamente si los anuncios satisfacen necesidades o crean deseos; valorar los anuncios vinculados al beneficio que el producto ofrece como ventaja de carácter funcional, o desde un valor añadido que le otorga. También tiene que ver con el ámbito psicológico o sociológico; esto implica el análisis respecto a si la publicidad es racional o emotiva, si argumenta o seduce; así como comprender de forma crítica si la publicidad maneja formas directas “como el *product placement*” (Ferrés, 2006b, p. 13).

En los “concursos” se plantean la capacidad de analizar sus finalidades, las estrategias utilizadas por los concursantes; precisar la publicidad tanto implícita como explícita que se da en los programas, y los valores implícitos y explícitos que se hallan en ella.

A nivel de los *reality* entre otros, las capacidades implican la identificación de la gestión de la palabra, analizar la relación existente con la audiencia, y finalmente precisar los valores y modelos que son construidos mediante la narrativa, a través de las personas y presentadores.

- Ámbito de la expresión

Señala que las capacidades para elaborar imágenes en movimiento y estáticas haciendo uso correcto de los recursos de la imagen; implica relacionar creativamente imágenes, dándoles sentido, es decir vinculando imágenes y textos con originalidad; generando una síntesis que expresa nuevos valores a comunicar; asimismo destaca la capacidad de relacionar de forma creativa las imágenes y los sonidos (Ferrés, 2007).

Segunda Dimensión – Tecnología

La tecnología involucra el conocimiento teórico del funcionamiento de las herramientas que posibilitan la comunicación audiovisual, así como la comprensión de lo que implica la elaboración de los mensajes. Asimismo, se hace referencia a la capacidad de utilización de las herramientas para una comunicación audiovisual que sea eficaz.

- Ámbito del análisis

Implica conocer los principios tanto fisiológicos como físicos, para poder percibir la comunicación audiovisual; así como tener conocimiento de las innovaciones tecnológicas que se dan como resultado del desarrollo histórico de esta comunicación. También precisa la manera en la cual se han dado los efectos en la comunicación audiovisual.

- Ámbito de la expresión

Las capacidades de manejo que se establecen en este ámbito están vinculadas a manipular equipos de registro visual como cámara fotográfica y de vídeo, y sonoro como

micrófonos y grabadoras; de igual forma el manejo de sistemas de edición electrónica y digital; y de aquellos sistemas que permiten captar y modificar digitalmente las imágenes.

Tercera Dimensión – Procesos y agentes de producción y programación

Los procesos de producción y programación, tienen que ver por una parte con el conocimiento de funciones y tareas de quienes llevan adelante la producción audiovisual, así como de las fases que demanda dicho proceso de producción y programación. Por otra parte, involucran la capacidad de elaboración de mensajes audiovisuales, considerando nuevos entornos comunicacionales.

- **Ámbito del análisis**

Se plantea en este ámbito el conocimiento de los factores que hacen a los mensajes audiovisuales parte del encuadre tanto socioeconómico como industrial. Aquí también se sitúan las diferencias entre medios públicos y privados; de igual modo se abordan las diferencias entre las emisiones que se dan en directo y en diferido. Se consideran las fases de producción y distribución de un producto audiovisual; el involucramiento de los profesionales; y se considera la valoración crítica de la oferta de los medios de cambiar los roles emisor-receptor.

- **Ámbito de la expresión**

Se refiere a la capacidad de detectar aquellos temas y situaciones que los medios de comunicación abordan o tratan, aquello que deciden no tratar, así como aquello que reciben un trato a medias.

Cuarta Dimensión – Recepción y audiencias

La recepción y audiencia es una dimensión que parte de la consideración de la capacidad de reconocerse como audiencia activa, a partir del empleo de tecnologías digitales para la participación y acción interactiva. También se considera en esta dimensión la capacidad de valorar de forma crítica tanto lo emotivo como lo racional y de contexto, lo cual se halla presente en la recepción que llevan adelante las audiencias, así como en la valoración que se efectúa de los mensajes.

- **Ámbito del análisis**

El ámbito establece las capacidades que permiten clarificar las causas por las cuáles existen imágenes que gustan o tienen éxito; también implica aproximarse a la comprensión de las necesidades y los deseos que se satisfacen. Este ámbito considera el discernimiento respecto a las disociaciones internas entre lo emotivo y racional, en cuanto a intereses y valoraciones racionales en relación a las imágenes. Implica detectar los mecanismos de identificación, de proyección o inmersión que se activan ante personajes, acciones o situaciones que se dan ya sea por ejemplo en un relato o un videojuego. En este ámbito se aborda la valoración de las ideas y los valores relacionados con personajes, acciones y situaciones que generan emociones positivas o negativas. Implica

conocer la importancia que tiene para la recepción, la otorgación de valor a las imágenes, así como el contexto tanto personal y social; reflexionar al respecto de hábitos de consumo de medios; seleccionar contenidos que son consumidos, tomando criterios conscientes; así como la adquisición de hábitos al momento de buscar información referida a producción mediática (Ferrés, 2007).

En este ámbito destacan los conocimientos sobre estudios de audiencia, sobre técnicas de programación, así como respecto a las asociaciones de espectadores. También se considera el marco jurídico que protege al consumidor audiovisual. Finalmente, se aborda la capacidad de producción de aprendizajes que se expresa en la transferencia de lo aprendido a situaciones de la vida.

- **Ámbito de la expresión**

Se refiere al conocimiento del poder que implica estar informado respecto a los canales y las posibilidades de orden legal, frente al incumplimiento de la normativa en el ámbito audiovisual.

Quinta Dimensión – Valores e ideología

La ideología y los valores involucran la capacidad de lectura comprensiva y crítica de mensajes audiovisuales que portan ambos, por el mismo hecho de representar la realidad; y por otro lado la capacidad de análisis crítico de los mensajes audiovisuales que son soporte de intereses y valores sociales.

- **Ámbito del análisis**

Son seis las capacidades que se expresan en este ámbito. Las capacidades de detectar ideología y valores a nivel del tratamiento de acciones, personajes y situaciones; en análisis y valoración de mensajes alternativos; el “detectar los estereotipos más generalizados, sobre todo en cuanto a género, etnicidad, minorías sociales o sexuales, discapacidades, etc., y de analizar sus causas y consecuencias”; el reconocimiento de que no se puede estar informado recurriendo a un solo medio; así como el análisis crítico de los efectos como resultado de la homogeneidad cultural de los medios (Ferrés, 2007, p. 106).

- **Ámbito de la expresión**

Implica la capacidad de producir mensajes para transmitir valores o críticas frente a los productos mediáticos.

Sexta Dimensión - Estética

La dimensión estética involucra dos capacidades, la primera de análisis y valoración de los mensajes audiovisuales, desde la innovación y la educación propia del sentido estético; y la referida a la capacidad para relacionar mensajes audiovisuales con otras maneras de expresión que se dan tanto de forma mediática como artística.

- **Ámbito del análisis**

Las capacidades que precisa son de extraer placer de las formas y no sólo del contenido de los mensajes; relacionar las producciones audiovisuales con otras mediáticas; reconocer una producción audiovisual que no cumpla los criterios mínimos de calidad; “identificar las categorías estéticas básicas como la innovación formal y temática, originalidad, estilo, escuelas o tendencias” (Ferrés, 2007, p. 106).

- **Ámbito de la expresión**

Es la capacidad de producir mensajes audiovisuales que se comprendan, sean creativos, sensibles y originales.

3.1.2. Dimensiones de Ferrés y Piscitelli

Ante la renovación generada a nivel del mundo mediático, los investigadores Ferrés y Piscitelli (2012) propusieron dimensiones de la competencia mediática. El resultado de los cambios producidos a nivel de la comunicación audiovisual influyó en que ambos plantearan una revisión de las dimensiones e indicadores, lo que derivó en el ajuste de la propuesta inicialmente planteada por Ferrés.

Se considera que la competencia mediática comprende el “dominio de conocimientos, destrezas y actitudes relacionados con seis dimensiones básicas, de las que se ofrecen los indicadores principales” (Ferrés y Piscitelli, 2012, p. 79) (Ver Figura 6). Los indicadores están relacionados con el ámbito de análisis referido a la participación como “personas que reciben mensajes e interaccionan con ellos” (ámbito del análisis) y como personas que “producen mensajes” (ámbito de la expresión).

Ambos investigadores sustituyen la dimensión “Recepción y audiencia” por la de “Procesos de interacción” otorgando mayor importancia a la recepción activa frente a las pantallas. Incorpora “el ámbito de la difusión como un elemento de mayor relevancia frente a los Procesos de producción y programación” (Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez, 2018, p. 20).

Las dimensiones de la competencia mediática presentadas por Ferrés y Piscitelli (2012) tienen un énfasis en el “carácter integral, interdependiente y dinámico” (Aguaded et al., 2021, p. 31), en un mundo mediático que se va renovando de forma ágil, y donde el ciudadano debe ser visibilizado como prosumidor, es decir consumidor de medios y tecnologías de información y comunicación, así como productor y creador de mensajes con el empleo de recursos mediáticos.

Figura 6. Dimensiones y competencia mediática

Nota. La figura muestra las dimensiones de competencia mediática propuesta por Joan Ferrés y Alejandro Piscitelli. Adaptado de *La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores*, por Ferrés y Piscitelli, 2012.

Primera Dimensión – Lenguaje

La dimensión del Lenguaje se refiere al conocimiento de los códigos que se emplean y que generan lenguajes como el verbal, icónico, visual, sonoro, entre otros. Estos son utilizados por los medios y también por las tecnologías de la información y comunicación. Considera también discursos de diferente tipo donde se traducen los géneros y formatos, así como la capacidad correcta de expresión.

- **Ámbito del análisis**

Implica la capacidad de interpretación y valoración de códigos que son diversos, tanto en su representación como en la función que cumplen en el mensaje. Involucra la capacidad de análisis y valoración de los mensajes desde el significado y el sentido, y también en las estructuras narrativas, así como en género y formato. Implica la capacidad de comprensión de historias e informaciones que son generadas en diversos medios, con múltiples soportes, plataformas y modos de expresión. Tiene que ver con la capacidad de establecer relaciones entre textos (intertextualidad), códigos y medios, dando lugar a conocimientos que siendo sistematizados están abiertos y se interrelacionan (Ferrés & Piscitelli, 2012). Implica en síntesis la comprensión de recursos que son lingüísticos y mediáticos.

- **Ámbito de la expresión**

Implica la capacidad de expresarse haciendo empleo de recursos lingüísticos mediáticos. Son indicadores dentro este ámbito: la capacidad de expresión con uso de diversos sistemas de representación y de significación; la capacidad de selección entre diversos sistemas de representación, con diferentes estilos, en virtud de la situación co-

municativa, el tipo de contenido a transmitir, y el tipo de interlocutor existente. Asimismo, destaca la capacidad de cambiar productos existentes, para darles un nuevo valor y también sentido. (Ferrés & Piscitelli, 2012).

Segunda Dimensión – Tecnología

La tecnología involucra el conocimiento teórico y también la capacidad de utilización de las herramientas en el ejercicio de la comunicación. Se asienta en el conocimiento de los diversos dispositivos y las innovaciones que estos presentan, además del abanico de posibilidades que se tienen para la expresión y difusión de contenidos. En esta dimensión se hace referencia al uso pertinente de las herramientas de comunicación en correspondencia con los objetivos comunicativos, y la opción de interactuar con los medios para fortalecer las capacidades mentales y la elaboración de contenidos con empleo de sonidos, textos e imágenes.

- **Ámbito del análisis**

Identifica la importancia de las Tecnologías de la Información y Comunicación, así como la capacidad para desenvolverse en ese contexto. Aborda la comprensión de los efectos y el papel de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la sociedad. Aborda las destrezas para interactuar con los medios ampliando la posibilidad de expandir las capacidades mentales; e implica el empleo de innovaciones que promueven una comunicación multimodal y multimedial, abordando la capacidad de desenvolverse de forma eficaz en entornos hipermedia, transmedia y multimodales (Ferrés & Piscitelli, 2012).

- **Ámbito de la expresión**

Comprende la habilidad de utilizar las Tecnologías de la Información y Comunicación para poder crear contenido, así como para desarrollar una comunicación efectiva. Los indicadores son el manejo pulcro y correcto de herramientas comunicativas en un entorno multimedial y multimodal. Considera también la capacidad para adecuar herramientas tecnológicas a objetivos de comunicación; así como la generación y manejo de imágenes y sonidos considerando las representaciones de la realidad y cómo son construidas las mismas. (Ferrés & Piscitelli, 2012). El ser competente en tecnología implica conocer los diferentes dispositivos que empleamos para comunicarnos y difundir mensajes; también implica el empleo de Internet de forma óptima, sabiendo las razones por las cuales se emplean los navegadores. Demanda conocimientos sobre cómo efectuar la búsqueda de información, utilizando palabras clave, identificando los términos: dropbox, blu-ray, flash memory, disco duro, etc. Lo tecnológico aborda también las formas de comunicación que utilizamos, los medios de almacenamiento y difusión de información que empleamos.

Tercera Dimensión – Procesos de interacción

Considera la capacidad de reconocerse como audiencia activa y de valorar críticamente lo emotivo, racional y contextual que intervienen en la recepción de mensajes audiovisuales. Implica la capacidad de preguntarse por qué gustan, cómo influyen, cómo interaccionan con las pantallas, personas y grupos.

- **Ámbito del análisis**

En este ámbito es importante entender cuáles son las características de recepción de los mensajes por parte de una audiencia, considerando además un contexto determinado, así como la disposición para una receptividad útil. Se refiere a la capacidad que se tiene para seleccionar, revisar y autoevaluar la dieta mediática, sustentada en criterios razonables. Establece reconocer por qué una persona gusta determinados medios, productos, mensajes o contenidos; y por qué desde los sentidos, las emociones, la estética entre otros, determinados contenidos tienen éxito a nivel individual o colectivo. Establecer la valoración de los efectos cognitivos de las emociones, esto demanda tomar conciencia de que existen ideas, valores que se relacionan con personajes, situaciones o acciones, y nos pueden generar emociones positivas, pero también negativas. Implica el establecimiento de la diferenciación y gestión de las disociaciones que se producen entre sensaciones y opiniones, entre lo emotivo y racional. Conocimiento de la importancia del contexto en los procesos de interacción. Aborda los conocimientos sobre el concepto de audiencia, y los estudios sobre ella, su utilidad y límites. Implica nutrir el diálogo intercultural; la gestión del ocio mediático con lentes de aprendizaje (Ferrés & Piscitelli, 2012).

- **Ámbito de la expresión**

Este ámbito se refiere a la actitud activa en la interacción con las pantallas, para construir una ciudadanía más plena, integral, orientada a cambiar el entorno. Implica el trabajo colaborativo en alianza a través de la conectividad y el empleo de las redes sociales; la interacción con personas y colectivos en contextos pluri y multiculturales. Desde el ámbito normativo en el marco audiovisual, demanda el conocimiento de las posibilidades legales de reclamo ante incumplimiento de dichas normas. (Ferrés & Piscitelli, 2012). En síntesis, se refiere a ser una persona activa como receptora, capaz de crear sinergia y vínculo con otras personas, de forma tal que se fortalece la ciudadanía y se tiene conocimiento de la normativa que involucra al mundo mediático.

Esta dimensión capacita a las personas para el reconocimiento de un programa en cuanto a si es apto para mayores o para menores de edad. Coloca a la persona en la situación de reconocer la necesidad de realizar el control del tiempo que se dedica a los medios y las tecnologías; permite que se reconozcan las emociones ante un producto mediático o se pueda diferenciar el sentido de los diversos mensajes que se transmiten. Permite que una persona pueda formular una denuncia o queja debido a las imágenes expuestas, o vídeos o información difundida a través de la web o por otro medio masivo. Esta dimensión aporta en la participación de manera activa, a través de las tecnologías y los medios, en temas que orden social, político, económico, cultural, etc. que involucren la participación de Organizaciones No Gubernamentales ONG, Fundaciones, de la sociedad civil u otras de similar índole. Esta dimensión permite a las personas plantearse si es uno quien decide lo que ve por televisión, o la decisión pasa por otras personas; si lo que uno ve en casa es producto de la descarga que se hace de Internet para ver un contenido, o uno va viendo sólo lo que le interesa.

Cuarta Dimensión – Procesos de producción y difusión

- Ámbito del análisis

Implica el conocimiento de las diferencias básicas entre lo que son producciones individuales y colectivas, entre aquellas que son de índole popular y corporativa, y en el ámbito de estas últimas, si el caso corresponde, entre las que son elaboradas por instancias de carácter público o privado. También considera como indicador el conocimiento de los factores que convierten las producciones corporativas en mensajes que están condicionados a una industria, bajo parámetros de orden socioeconómico. Asimismo, se consideran los conocimientos básicos sobre los sistemas de producción, también las técnicas empleadas para programación y los mecanismos que se utilizan para la difusión de contenidos. En ese ámbito también está el conocimiento de los códigos de regulación y autorregulación para protección de distintos actores (Ferrés & Piscitelli, 2012).

La riqueza a nivel del análisis permite tener mayor precisión en cuanto a las diversas instituciones y medios de comunicación que conforman el espectro de los medios, pero también conocer los factores que inciden en el contenido que es difundido, tomando además en cuenta los códigos de autorregulación existentes.

- Ámbito de la expresión

Referido al conocimiento desde la producción, las fases, procesos e infraestructura necesaria que demandan las producciones de carácter personal, grupal o corporativo. Aborda el trabajo colaborativo en la elaboración de productos multimedia o multimodales. Implica la selección de mensajes significativos, la apropiación de ellos y su transformación para la producción y generación de nuevos significados. Implica la capacidad de compartir y diseminar información empleando medios tradicionales y digitales, aumentando la visibilidad de los mensajes, en interacción con comunidades diversas y amplias. Establece la utilización de la propia identidad *on line/off line* y la actitud responsable ante el control de datos privados, propios o ajenos. Considera la gestión de autoría tanto individual y colectiva, así como la responsabilidad ante los derechos de propiedad intelectual y el manejo hábil de recursos como los “*creative commons*”. Aborda la generación, con compromiso, de sinergias en redes colaborativas (Ferrés & Piscitelli, 2012).

Esta competencia en producción y difusión posibilita que se editen programas, con empleo de ordenadores de imagen, audio y vídeo. Implica el empleo de programas de edición. Identifica los recursos que son necesarios para llevar adelante la producción mediática, pero también dimensiona el valor e importancia de la recepción de mensajes y su replanteo. La competencia se expresa también en la capacidad para gestionar la visibilidad de forma responsable, ante el control de datos privados, propios y ajenos; porque valora los derechos de autor.

Quinta Dimensión – Ideología y valores

La ideología y los valores involucran la capacidad de analizar y evaluar críticamente los mensajes audiovisuales, así como producir mensajes que aporten en la mejora del entorno social, considerando la transmisión de valores.

- **Ámbito del análisis**

Descubrimiento de la manera en que las representaciones mediáticas estructuran nuestra percepción de la realidad, y que con frecuencia se realizan a través de comunicaciones que no son advertidas. Implica la evaluación de la fiabilidad de las fuentes de información, siendo críticos tanto en lo que se dice como en lo que se omite. Se considera en este ámbito la búsqueda, pero también el trabajo de organización, contrastación, jerarquización y síntesis de las informaciones que proceden de diferentes sistemas y entornos. Se considera la adopción de la actitud crítica, en la identificación de intenciones que están presentes en producciones corporativas y populares, así como de ideología y valores, que son explícitos o latentes. Destaca también la actitud ética al momento de descargar productos de consulta, documentación o entretenimiento. Se considera el análisis de las identidades virtuales e individuales y colectivas, y detección de los estereotipos, sobre todo en cuanto a género, raza, etnia, clase social, religión, cultura, discapacidades, etc., analizando sus causas y consecuencias. Destaca el análisis crítico de los efectos de creación de opinión y a nivel cultural de la homogeneización ejercida por los medios. El reconocimiento de los procesos de identificación con carga emocional a nivel de los personajes y las situaciones de las historias, que actúan como mecanismo de manipulación o como oportunidad para conocernos y abrirnos a otras experiencias. La gestión de las propias emociones en la interacción con las pantallas, tomando en cuenta la ideología y los valores que se transmiten en ellas. El análisis a nivel de esta dimensión nos permite detectar mensajes explícitos y latentes que se socializan a través de los medios de comunicación.

- **Ámbito de la expresión**

Los indicadores consideran el aprovechamiento de herramientas comunicativas consideradas nuevas y que se emplean para transmitir y promover valores, así como motivar al compromiso social y cultural. Implica la producción de contenidos y modificación de los existentes para realizar un cuestionamiento de estereotipos que se hallan presentes en producciones mediáticas. Considera el empleo de herramientas comunicativas que son aprovechadas para propiciar compromiso con la ciudadanía a nivel social y cultural (Ferrés & Piscitelli, 2012).

La competencia mediática es posible de ser observada al comprar un producto, por decisión propia, sin dejarse llevar por las emociones que son generadas a través de la música, los colores, sonidos, etc. Esta competencia permite percibir mensajes entre líneas, o informaciones sesgadas difundidas por televisión, prensa, etc. posicionando y manteniendo una opinión propia. Asimismo, cuando se reconoce la imagen estereoti-

pada de la mujer en la publicidad, o el tratamiento racista en determinado contenido periodístico. De igual modo cuando se reconoce el posicionamiento de informaciones en redes sociales, o informaciones falsas carentes de fuente.

Sexta Dimensión – Estética

Esta dimensión es entendida como la capacidad de analizar y valorar los mensajes audiovisuales desde el sentido estético; y también involucrando la capacidad para relacionarlos con otras formas de manifestación mediática y artística. La dimensión estética potencia la creatividad y también la originalidad. Considera el empleo del color, los efectos, la música, el movimiento, etc. Se valora lo emocional, fortaleciendo la sensibilidad y la creatividad.

- **Ámbito del análisis**

Reconocimiento de los aspectos formales, es decir, no sólo de lo que se comunica sino también de la manera cómo se lo hace; sensibilidad para reconocer si una producción mediática se adecua a exigencias mínimas de calidad estética. Aquí también se relacionan las producciones mediáticas con las manifestaciones de orden artístico; se identifican las categorías estéticas desde el sentido innovador, original, y el estilo, tomando el aporte de escuelas y tendencias.

- **Ámbito de la expresión**

Implica la producción de contenidos que además de ser fáciles de comprender, aporten a potenciar la creatividad, con originalidad y también el fortalecimiento de la sensibilidad. Aborda desde la creatividad y la innovación la apropiación de producciones artísticas y su transformación con sensibilidad (Ferrés & Piscitelli, 2012).

La competencia en esta dimensión aporta en la observación de la composición de los elementos, tomando en cuenta los efectos, el empleo de colores, la definición de planos, ángulos, la precisión de contextos, entre otros. Asimismo, permite apreciar el valor estético en las producciones desde el ámbito musical, la pintura y la escultura, entre otros, con empleo de referentes culturales situados en medios masivos.

Tabla 4. Síntesis de las dimensiones de la competencia mediática

Dimensión	Indicadores	
	Ámbito de análisis	Ámbito de expresión
Lenguaje	Capacidad de interpretar y valorar diversos códigos; de analizar y valorar mensajes desde el significado y sentido; conocimiento de estructuras narrativas, convenciones de género y formato. Comprensión de historias. Capacidad para relacionar textos, códigos, medios, elaborando conocimientos.	Capacidad de expresión a través de sistemas de representación y significación. Capacidad de elección entre distintos sistemas de representación y estilos en función de la situación comunicativa, tipo de contenido a transmitir, de interlocutor. Capacidad de modificar productos existentes dándoles nuevo sentido y valor.

Dimensión	Indicadores	
	Ámbito de análisis	Ámbito de expresión
Tecnología	Comprensión del papel que desempeñan en la sociedad las tecnologías de la información y de la comunicación y de sus posibles efectos. Habilidad para interactuar de manera significativa con medios que permiten expandir capacidades mentales. Utilización de innovaciones tecnológicas que hacen posible una comunicación multimodal y multimedial. Capacidad para desenvolverse en entornos hipermediales, transmediáticos y multimodales.	Manejo con herramientas comunicativas en un entorno multimedial y multimodal. Adecuación de herramientas tecnológicas a objetivos comunicativos. Manipulación de imágenes y sonidos, teniendo conciencia de cómo se construyen las representaciones de la realidad.
Procesos de interacción	Capacidad de selección y autoevaluación de la dieta mediática. Reconocimiento de por qué gustan unos medios, productos o contenidos, por qué tienen éxito, individual o colectivamente. Valoración de los efectos cognitivos de las emociones: tomar conciencia de ideas y valores que se asocian con personajes, acciones y situaciones que generan, según los casos, emociones positivas y negativas; diferenciación y gestión de las disociaciones entre sensación y opinión, entre emotividad y racionalidad. Conocimiento de la importancia del contexto en los procesos de interacción. Conocimiento sobre el concepto de audiencia, sobre los estudios de audiencia, su utilidad y sus límites. Capacidad de apreciar mensajes provenientes de otras culturas para el diálogo intercultural en un período de medios transfronterizos. Gestión del ocio mediático para el aprendizaje.	Actitud activa en la interacción con las pantallas, para construir una ciudadanía más plena, un desarrollo integral, para cambiar el entorno. Trabajo colaborativo con conectividad y creación de plataformas que facilitan las redes sociales. Interacción con personas y colectivos en contextos multiculturales. Conocimiento de las normas vigentes en materia audiovisual. Reconocimiento de un programa apto para mayores o menores de edad. Identificación de la necesidad de realizar el control de tiempo dedicado a medios y tecnologías. Reconocimiento de las emociones ante un producto mediático. Denuncia o queja debido a las imágenes expuestas, o información difundida a través de la web u otro medio masivo. Participación activa, a través de las tecnologías y los medios, en temas que orden social, político, económico, cultural, etc. que involucren la participación de organizaciones de la sociedad civil u otras. Implica plantearse si uno decide lo que ve por televisión, o la decisión pasa por otras personas. Si lo que uno ve en casa es producto de la descarga de un contenido o sólo lo que le interesa.
Procesos de producción y difusión	Conocimiento de las diferencias básicas entre lo que son producciones individuales, colectivas, de orden popular o corporativas; o si son producciones realizadas por instancia pública o privada. Conocimiento de los factores que convierten las producciones corporativas en mensajes sometidos a condiciones de la industria. Conocimientos básicos sobre los sistemas de producción, las técnicas de programación y los mecanismos de difusión. Conocimiento de los códigos de regulación y de autorregulación.	Conocimiento de las fases, de los procesos de producción y de la infraestructura necesaria para producciones de carácter personal, grupal o corporativo. Trabajo colaborativo en la elaboración de productos multimedia o multimodales. Selección de mensajes significativos, así como apropiación de ellos para producción de nuevos significados. Capacidad de compartir y disseminar información con medios tradicionales y digitales, incrementando la visibilidad en interacción con comunidades. Utilización de la identidad on line/off line y actitud responsable ante el control de datos privados, propios o ajenos. Gestión del concepto de derechos de propiedad intelectual y habilidad para empleo de recursos como los "creative commons". Generación de redes de colaboración y retroalimentación. Producción y difusión, con uso de ordenadores de imagen, audio y vídeo. Empleo de programas de edición como Movie Maker, Audacity, Adobe Premiere, Photoshop, etc. Capacidad para gestionar la visibilidad de forma responsable.

Dimensión	Indicadores	
	Ámbito de análisis	Ámbito de expresión
Ideología y valores	Manera en que las representaciones mediáticas estructuran nuestra percepción de la realidad. Evaluación de la fiabilidad de las fuentes de información, tanto de lo que se dice como de lo que se omite. Búsqueda, organización, contraste, priorización y síntesis de informaciones procedentes de distintos sistemas y de diferentes entornos. Detección de intenciones en producciones corporativas y populares, su ideología y valores, explícitos o latentes, adoptando una actitud crítica. Actitud ética al descargar productos útiles para la consulta, documentación y entretenimiento. Análisis de las identidades virtuales e individuales y colectivas, y detección de los estereotipos (género, raza, etnia, clase social, religión, cultura, discapacidades) causas y consecuencias. Análisis crítico de los efectos de creación de opinión y de homogeneización cultural que ejercen los medios. Reconocimiento de los procesos de identificación emocional con los personajes y las situaciones de las historias como mecanismo de manipulación o de apertura a otras experiencias. Gestión de propias emociones en la interacción con las pantallas, en función de la ideología y de los valores que se transmiten en ellas.	Aprovechamiento de las nuevas herramientas comunicativas para transmitir valores y para contribuir a la mejora del entorno, desde una actitud de compromiso social y cultural. Elaboración de productos y de modificación de los existentes para cuestionar valores o estereotipos presentes en producciones mediáticas. Aprovechamiento de las herramientas del nuevo entorno comunicativo para el compromiso con la ciudadanía responsable en la cultura y en la sociedad. La competencia mediática es posible de ser observada si se decide comprar un producto, por decisión propia, por estar convencido y no porque una persona se deje llevar por las emociones que son generadas a través de la música, los colores, los personales, los sonidos. La persona puede aproximarse a determinar si es capaz de percibir mensajes entre líneas, o informaciones sesgadas, posicionando y manteniendo una opinión propia. Se reconoce la imagen estereotipada de la mujer en la publicidad, o el tratamiento racista en determinadas informaciones periodísticas, o visiones homogéneas de una cultura dominante, o el posicionamiento de informaciones en redes sociales, o fake news que no tengan fuente y se difundan sin contraste pueden ser reconocidas.
Estética	Reconocimiento de los aspectos formales, no sólo de lo que se comunica sino también de la manera cómo se lo hace. Sensibilidad para reconocer una producción mediática que no se adecue a exigencias mínimas de calidad estética. Relación de las producciones mediáticas con otras manifestaciones artísticas, detectando influencias mutuas. Identificación de las categorías estéticas como innovación, originalidad, estilo, las escuelas y tendencias.	Producción de mensajes elementales que sean comprensibles y que contribuyan a incrementar los niveles personales o colectivos de creatividad, originalidad y sensibilidad. Apropiación y transformación de producciones artísticas, potenciando la creatividad, innovación, experimentación y sensibilidad artística. Observación de la composición de los elementos, los efectos, colores, planos, ángulos, contexto, etc. Aprecia el valor estético en las producciones: música, escultura, pintura, etc. que emplean referentes culturales que están en los medios masivos de información.

Nota. Muestra las dimensiones de competencia mediática propuesta por Joan Ferrés y Alejandro Piscitelli. Adaptado de La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores, por Ferrés y Piscitelli, 2012.

3.1.3. Dimensiones e indicadores de Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce

Un estudio desarrollado por Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012), permite identificar las características de la competencia audiovisual y la digital, las cuales se integran configurando la competencia mediática.

La propuesta de ambas investigadoras estuvo orientada a delimitar las dimensiones e indicadores de la competencia mediática, analizando la alfabetización digital y mediática, considerando la riqueza de investigaciones existentes. Los estudios seleccionados destacan en común el hecho de que incorporan en la investigación a estudiantes

de la Enseñanza Obligatoria y a futuros profesionales de la información y la comunicación. Los estudios considerados fueron tomaron en cuenta los aportes de Area (2008), Churches (2009), Di Croce (2009), Ferrés (2007) y Marqués (2009). Para efectuar el análisis, las investigadoras, tomaron en cuenta como ejes del estudio: el conocimiento de los destinatarios; el manejo conceptual empleado (alfabetización audiovisual, digital o mediática) y generado; las dimensiones planteadas, el tipo de clasificación, los indicadores, así como las propuestas de orden didáctico expresadas en objetivos, contenidos, actividades, las cuales tienen relación directa con el desarrollo de la competencia mediática.

Fruto del estudio Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012) señalan que la competencia mediática, demanda tener en cuenta la evolución de las tecnologías y de los medios, lo cual implica la adquisición de nuevas destrezas que amplían y modifican las dimensiones e indicadores de la competencia mediática. Por ello es importante el desarrollo de destrezas que estén relacionadas con los medios, y con las tecnologías, para el tratamiento de la información, de forma tal que se pueda avanzar en “la adquisición de autonomías para seguir aprendiendo a lo largo de la vida” (p. 31).

Ambas investigadoras, proponen determinar dimensiones e indicadores que apunten de forma didáctica al desarrollo de dicha competencia, más aún cuando las personas se hallan permanentemente expuestas a las pantallas, sin que ello implique que tengan las capacidades de realizar una aprehensión crítica de la información que reciben.

Su propuesta se orienta al desarrollo de acciones que, desde la educación, promuevan la formación de una ciudadanía competente mediáticamente. Esto se explicita en personas con capacidades para la búsqueda, filtrado y discriminación de información, desarrollando habilidades de comunicación empleando los medios, accediendo a la información y ejerciendo su derecho a dar su palabra a través de procesos participativos.

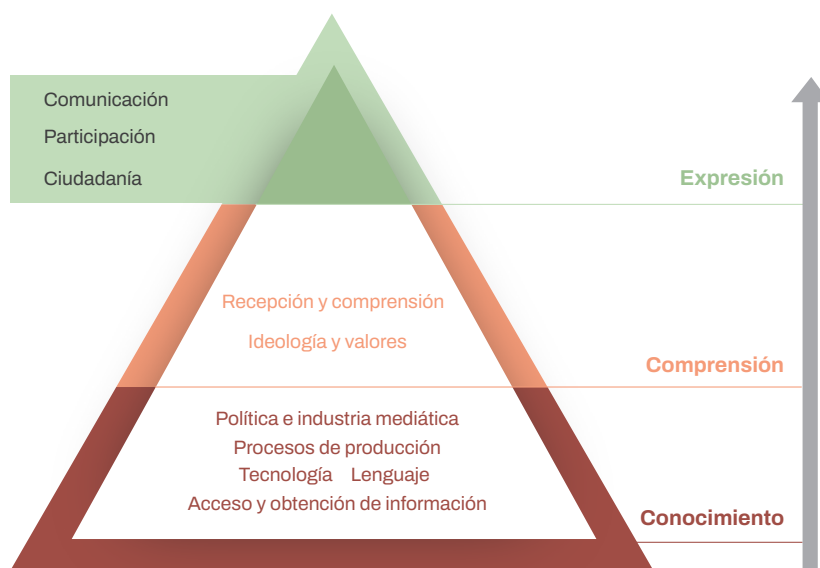
Los estudios que analizaron de forma previa se concentraron en el alumnado que cursa de forma obligatoria los colegios, así como las y los profesionales de la comunicación e información, pero no se consideró al conjunto de amas de casa, personas de la tercera edad o desempleados que, siendo parte de la sociedad mediatizada, no tienen acceso a procesos de alfabetización.

Las investigadoras tras el estudio desarrollado apuntan en señalar a nivel terminológico y conceptual dos tendencias a nivel investigativo, aquellas que se refieren a la alfabetización mediática (*Media Literacy*) y los que se asientan en las competencias digitales y de información. Concluyendo que será conveniente una concertación y convergencia a nivel terminológico “en relación con aspectos socioculturales y que la Comisión Europea conceptualiza” (Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce, 2012, p. 32).

Tras la reseña efectuada y ante la amplitud de contenido, ambas investigadoras presentan una propuesta de dimensiones e indicadores para el desarrollo de la competencia mediática. La propuesta sistematiza diez dimensiones que se hallan distribuidas dentro una pirámide que está formada por tres ámbitos (Ver Figura 7).

- **Ámbito del conocimiento.** Donde las dimensiones son: “política e industria mediática, procesos de producción, tecnología, lenguaje, acceso y obtención de información”.
- **Ámbito de la comprensión.** Cuyas dimensiones son: “recepción y comprensión, e ideología y valores”.
- **Ámbito de la expresión.** Que tiene las dimensiones de: “comunicación, creación y participación ciudadana”.

Figura 7. Ámbitos y dimensiones propuestos por Pérez-Rodríguez y Delgado (2012)



Cada una de las dimensiones propuestas, identifica actividades que permitirán el desarrollo de la competencia mediática para el logro de personas autónomas y críticas. Para el trabajo en el ámbito didáctico, esta competencia precisa por conveniente: estar atentos a los procesos de acceso y búsqueda de información; a los diversos lenguajes que son empleados para la codificación de los mensajes; a la tecnología que se emplea para la producción audiovisual; a los procesos de producción; a la política e industria mediática existente; a la ideología y los valores que se emplean; a la recepción y comprensión de la información; a la participación ciudadana; al desarrollo del proceso creativo; y al ejercicio de la comunicación como expresión de diálogo (Ver Figura 8).

En cada uno de los ámbitos (Conocimiento, Comprensión, Expresión) convergen las dimensiones que en total suman diez, mismas que permiten el desarrollo de la competencia mediática.

En el ámbito del Conocimiento la dimensión de acceso y búsqueda de información parte del reconocimiento de que hoy en día la cantidad de información que se genera desde las empresas de comunicación es grande, asimismo las personas conectadas también pueden producir y difundir información. Esta generación de contenido puede

ser en muchos casos irrelevante y carente de calidad. Por ello en este contexto resulta clave que la ciudadanía tenga habilidades para buscar, gestionar, evaluar información (Pérez-Rodríguez, Delgado-Ponce, García-Ruiz y Caldeiro, 2015).

En cuanto a la dimensión del lenguaje el mismo considera la importancia de conocer los distintos códigos que manejan los mensajes de los medios de comunicación y las informaciones que emplean tecnología. Esta dimensión en criterio de Pérez-Rodríguez, Delgado-Ponce, García-Ruiz y Caldeiro (2015) comprende el conocimiento y comprensión de códigos, desde aquellos que involucran imágenes, sonidos, textos, e hipertextos, entre otros. Asimismo, apuntan las investigadoras que la dimensión aborda la recepción crítica de los diferentes lenguajes, y permite estudiar los diversos lenguajes que van desde el ámbito del periodismo, la publicidad, la televisión, radio, redes sociales y videojuegos, etc.

La dimensión de tecnología es considerada por Pérez-Rodríguez, Delgado-Ponce, García-Ruiz y Caldeiro (2015) como imprescindible para avanzar en la competencia mediática, apunta al conocimiento de las Tecnologías de Información y Comunicación, de los diversos dispositivos y sistemas informáticos, así como de tecnologías que se emplean en la producción y recepción de contenidos mediáticos, pero con lentes de usuario capaz de hacer creación y comunicación (Zylka et al., 2011).

Los procesos de producción involucran el conocimiento de diversas fases a nivel productivo y de programación, lo cual se halla íntimamente vinculado con los medios audiovisuales y de producción digital.

La dimensión de política e industria mediática considera la importancia del conocimiento de la existencia de instituciones encargadas de proteger los intereses de los telespectadores, es decir implica el cuidado de la libertad de expresión, clave para la participación activa de la ciudadanía con corresponsabilidad. A la vez, se considera en esta dimensión la industria de los medios de comunicación, por ende, es importante el conocimiento de los intereses tanto comerciales como institucionales (Pérez-Rodríguez, Delgado-Ponce, García-Ruiz y Caldeiro, 2015).

En el ámbito de la Comprensión, la dimensión de ideología y valores establece en criterio de Pérez-Rodríguez, Delgado-Ponce, García-Ruiz y Caldeiro (2015) que viviendo en una sociedad hiperinformada e infoxicada, comprender críticamente la información que difunden los diversos medios, requiere también el desarrollo de capacidades que permitan diferenciar contenido real de aquel que no lo es y que se constituye en representación efectuada por los medios. También en este ámbito se considera importante descifrar ideales y valores que entrañan los mensajes. En este contexto donde las fake news y el anonimato de los responsables de contenidos es evidente, tiene alto valor la capacidad de identificación de la fiabilidad de páginas y espacios donde se da información (McDougall et al., 2019).

Explican Pérez-Rodríguez, Delgado-Ponce, García-Ruiz y Caldeiro (2015) la importancia de la dimensión de comprensión y recepción que recae en conocer el impacto en la audiencia, de los medios y las tecnologías, a través de la información y los mensajes que son emitidos. En esta dimensión se conoce qué hacen los usuarios con los mensajes, qué es lo que resulta significativo, y si tienen la capacidad de diferenciar el contenido que apela a las emociones. En esta dimensión se consideran también aspectos que se relacionan con la comprensión de los mensajes emitidos por diversos medios.

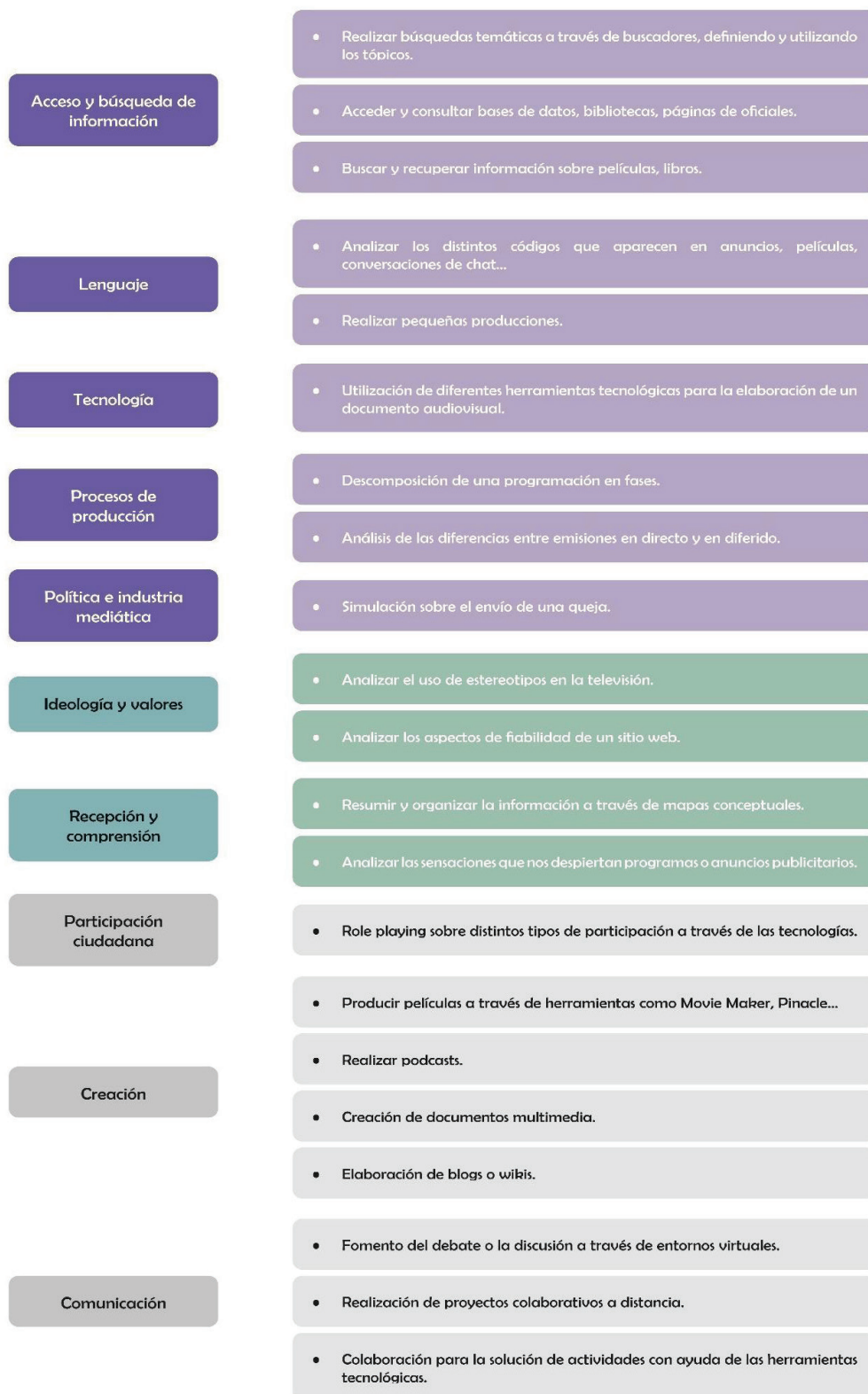
En el ámbito de la Expresión la dimensión de participación ciudadana aborda la responsabilidad y seguridad con la cual las personas son capaces de ejercer su participación. Asimismo, se refiere al conocimiento que tienen los ciudadanos respecto a las normas y organismos a los cuáles se pueden dirigir para dar a conocer sus quejas y reclamos en caso de que sus derechos sean vulnerados. En esta dimensión están las actitudes y comportamientos “para el ejercicio de la ciudadanía y la corresponsabilidad social” (Pérez-Rodríguez, Delgado-Ponce, García-Ruiz y Caldeiro, 2015, p. 77).

En la dimensión de creación se parte de la afirmación de que con las Tecnologías de la Información y la Comunicación se han logrado desarrollar nuevas formas de producción y creación de contenido, tomando en cuenta el tratamiento de textos, bases de datos, páginas web, entre otros. Asimismo, destaca la posibilidad de crear y realizar la producción mediática, con el manejo de distintos lenguajes, que están al alcance de todos.

La comunicación es una de las dimensiones que se encuentra en la cúspide de la pirámide. Las investigadoras Pérez-Rodríguez, Delgado-Ponce, García-Ruiz y Caldeiro, (2015) parten del reconocimiento de que las comunicaciones han sufrido una revolución a partir de las tecnologías e Internet; con ello han cambiado las formas de comunicarnos, considerando la presencia de los chats, foros, correo electrónico, redes sociales, etc. A su vez esto implica la presencia de códigos que son nuevos, al igual que lenguajes cuyo abordaje demanda nuevos métodos de aprendizaje colaborativo, así como la construcción compartida de conocimiento.

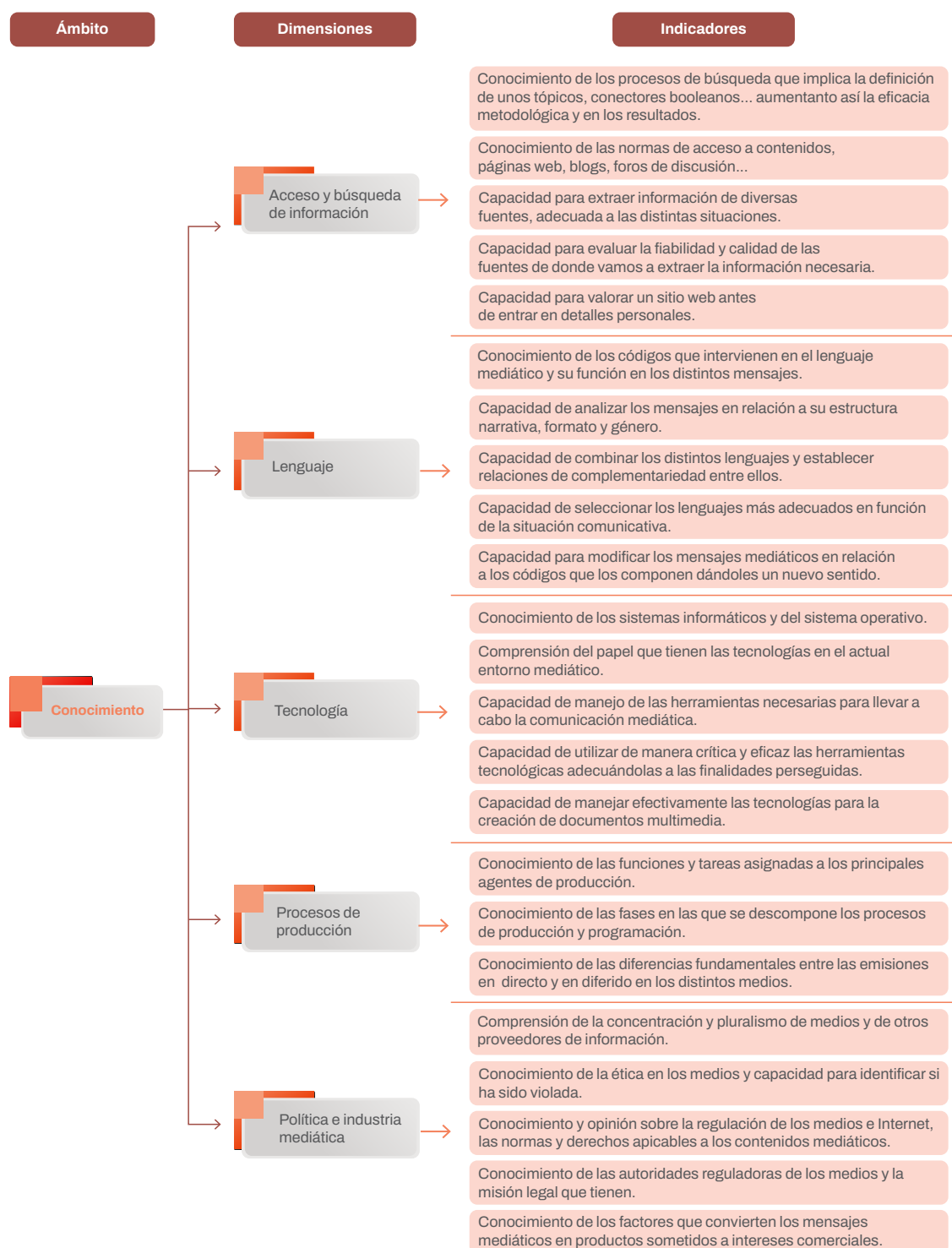
La Figura 9 presenta cada uno de los ámbitos, dimensiones e indicadores de la competencia mediática propuestos por Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012), donde se observa la relación entre el conocimiento, la comprensión y la expresión. El conocimiento opera bajo dimensiones de: acceso y búsqueda de información, lenguaje, tecnología, procesos de producción, y política e industria mediática. Por su parte las dimensiones de la comprensión son: la ideología y valores, y la comprensión y recepción. Finalmente las dimensiones de la expresión planteadas por las autoras son: participación ciudadana, creación y comunicación.

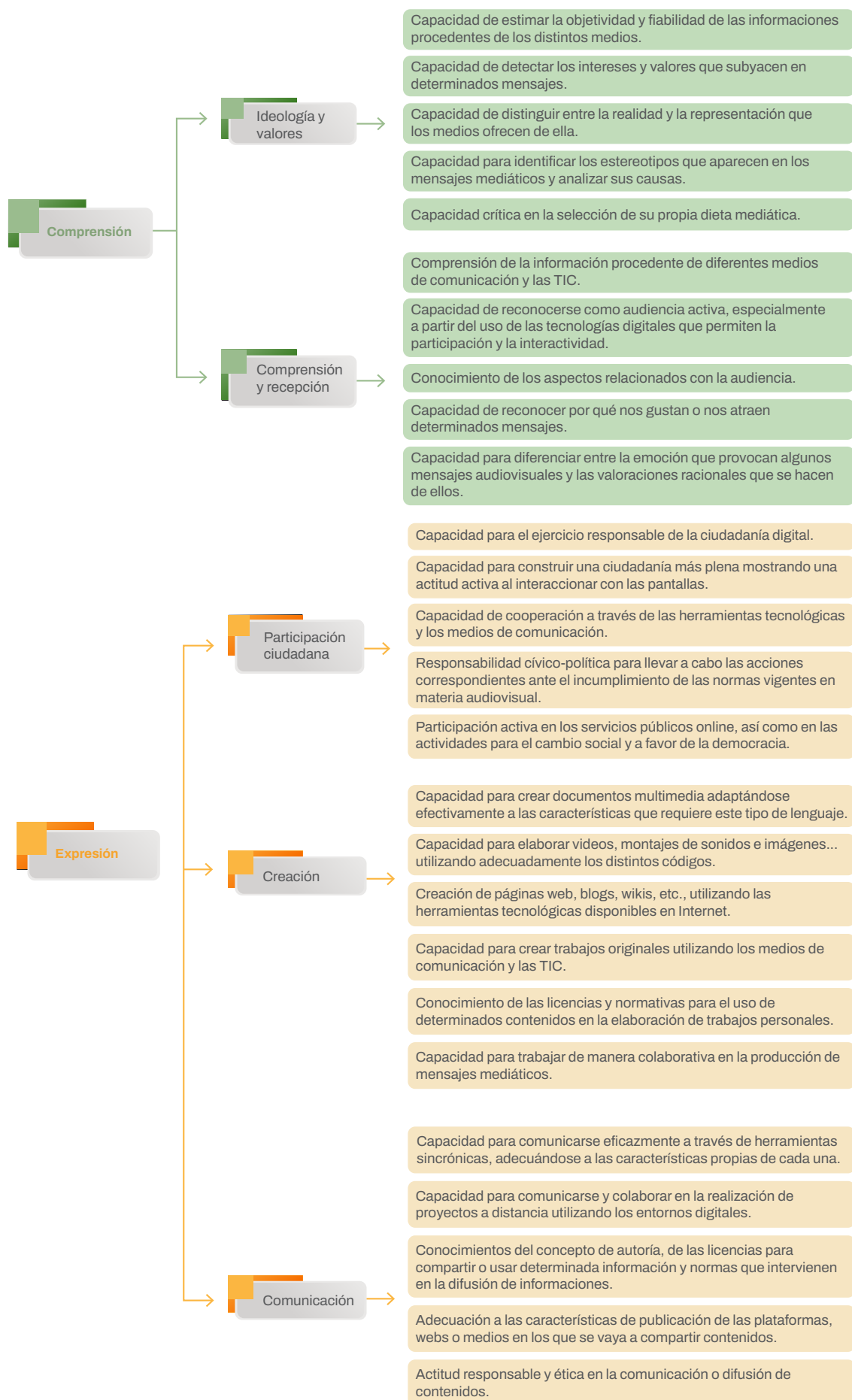
Figura 8. *Relación entre dimensiones y actividades para el desarrollo de la competencia mediática*



Nota. Adaptado: De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores por Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce, 2012.

Figura 9. Relación entre ámbitos, dimensiones e indicadores de la competencia mediática (Pérez-Rodríguez, y Delgado-Ponce, 2012)





3.2. Construcción teórica: categoría competencia mediática

Tras una revisión exhaustiva del aporte teórico de diferentes expertos y entendidos en el área, a continuación, se presenta una síntesis que apunta a la construcción teórica de la categoría competencia mediática.

Tabla 5. Construcción teórica de la categoría competencia

Autor/a	Término/s	Aporte conceptual	Categoría	Subcategoría	Indicadores
Ferrés, 2007	Competencia audiovisual	“la capacidad de un individuo para interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo” (p. 102).	- Interpretar - Analizar - Reflexión crítica - Es ciudadana		- Capacidad de interpretar y analizar desde la reflexión crítica.
		“una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes que se consideren necesarios para un determinado contexto” (p. 100).	- Conocimientos - Capacidades - Actitudes - Contexto		
		Tiene dos niveles: el nivel personal y el nivel operativo. “(…) convertir la emoción en reflexión y la reflexión en emoción” “se trata de que sean capaces de pasar del simple placer de mirar la imagen e interaccionar con ella al de pensarla y de ahí al de pensar creando imágenes, convirtiendo la capacidad de análisis, el sentido crítico, la fruición estética y la expresión creativa en nuevas fuentes de satisfacción” (p. 102).	- Conciencia de las emociones - Reflexión crítica - Interacción con la imagen - Sentido crítico - Estética - Expresión creativa		

Autor/a	Término/s	Aporte conceptual	Categoría	Subcategoría	Indicadores
		“(…) realizar un análisis crítico de los productos audiovisuales que consume y, al mismo tiempo, producir mensajes audiovisuales sencillos, que sean comprensibles y comunicativamente eficaces” (p. 103).	- Análisis crítico - Producción de mensajes audiovisuales sencillos, comprensibles y eficaces.		- Análisis crítico de mensajes que consume.
		(…) implica el dominio de conceptos, procedimientos y actitudes que se relacionan con seis dimensiones fundamentales: “Lenguaje”, “Tecnología”, “Procesos de producción y programación”, “Ideología y valores”, “Recepción y audiencia”, y “Estética” (p. 101).	Lenguaje (Ámbito análisis: conocimientos, aprendizajes, reflexiones).	- Códigos	- Presencia física - Interpretación de actores y presentadores - Escenario - Maquillaje - Vestuario - Iluminación - Sentido, ritmo y significación a las imágenes y sonidos en función a interacción.
				- Medios	- Conocimiento de características expresivas del medio.
				- Tipos	- Diferencias entre ficción de no ficción.
				- Género	- Identificación de características del informativo. - Analizar y valorar la narrativa de un relato audiovisual, los personajes y sus roles, el relato en correspondencia con el público meta. - Existencia de criterios de selección y descarte en programas informativos. - Valorar el orden en el que aparecen las noticias. - Su duración. - Lo que se explicita y lo que se omite. - Entender la naturaleza empresarial del medio. - Entender su probable influencia en el tratamiento de la información. - Entender que los informativos son espacios de toma de decisión de contenidos y presentación. - Entender que interpretar implica pluralidad y libertad de expresión. - Si se promueve un tratamiento con veracidad o es susceptible a manipulación. - Detectar y valorar la diferencia existente, en una misma noticia, que es tratada por diversos medios. - Si muestra diferentes visiones del contexto social y del mundo.

Autor/a	Término/s	Aporte conceptual	Categoría	Subcategoría	Indicadores
			Lenguaje (Ámbito expresión: posibilidad de comunicarse y expresarse).	- Asociación - Relación creativa	- Se asocia imágenes a textos verbales de forma original para conseguir síntesis expresivas con nuevos valores comunicativos. - Se relaciona de forma creativa imágenes y sonidos.
			Tecnología (Ámbito análisis: conocimientos, aprendizajes, reflexiones).	- Conocimiento innovaciones tecnológicas - Conocimiento efectos de comunicación audiovisual	
			Tecnología (Ámbito expresión: posibilidad de comunicarse y expresarse).	- Capacidad de manejo equipos	- De registro visual - De registro sonoro - De sistemas de edición - De captura digital
			Procesos de producción y programación (Ámbito análisis: conocimientos, aprendizajes, reflexiones).	- Conocimiento	- Factores que hacen a los mensajes parte de lo socioeconómico industrial. - Diferencias: medios públicos y privados. - Diferencias: emisiones en directo y diferido. - Fases de producción y distribución de un producto audiovisual y de los profesionales involucrados. - Valoración crítica de la oferta de los medios si se cambia roles emisor-receptor.
			Procesos de producción y programación (Ámbito expresión: posibilidad de comunicarse y expresarse).	- Capacidad de detectar	- Ámbitos, temas y situaciones tratadas, no tratadas o menos tratadas en el medio.

Autor/a	Término/s	Aporte conceptual	Categoría	Subcategoría	Indicadores
	Recepción y audiencias (Ámbito análisis: conocimientos, aprendizajes, reflexiones).			Reconocerse audiencia activa.	- Qué necesidades y deseos (cognitivos, estéticos, emotivos, sensoriales) satisfacen al ver las imágenes. - Disociar lo emotivo de lo racional en relación a las imágenes. - Conocimiento sobre estudios de audiencia. - Conocimiento sobre técnicas de programación. - Conocimiento sobre asociaciones de espectadores. - Conocimiento del marco jurídico que protege al consumidor audiovisual.
				Capacidad de valorar de forma crítica elementos emotivos, racionales y de contexto en la recepción.	- Detectar mecanismos de identificación, proyección o inmersión que se activan ante personajes, acciones y situaciones de un relato. - Valorar ideas y valores relacionados con personajes, acciones y situaciones que generan emociones positivas o negativas. - Conocer la importancia del contexto personal y social en la recepción y valoración de las imágenes. - Reflexionar sobre los propios hábitos de consumo mediático. - Seleccionar mensajes que se consumen, en base a unos criterios conscientes y razonables. - Adquisición de hábitos para buscar información sobre producción de los medios. - Capacidad de producción de aprendizajes expresada en la transferencia de lo aprendido.
	Recepción y audiencias (Ámbito expresión: posibilidad de comunicarse y expresarse).			Conocimiento	- Del poder de estar informado sobre canales y posibilidades legales ante el incumplimiento de la normativa en el ámbito audiovisual.
	Ideología y valores (Ámbito análisis: conocimientos, aprendizajes, reflexiones).			Capacidad de lectura comprensiva y crítica de mensajes audiovisuales. Capacidad de análisis crítico de los mensajes audiovisuales.	- Capacidades de: detectar ideología y valores del tratamiento de acciones, personajes y situaciones. - Analizar y valorar mensajes alternativos. - Detectar estereotipos más generalizados (género, etnicidad, minorías sociales o sexuales, etc., y de analizar sus causas y consecuencias. - Reconocer que no se puede estar informado recurriendo a un solo medio. - Analizar críticamente los efectos de homogeneización cultural que ejercen a veces los medios.

Autor/a	Término/s	Aporte conceptual	Categoría	Subcategoría	Indicadores
Celot y Pérez-Tor- nero, 2009	Alfabetización mediática	Involucra la competencia individual y los factores contextuales (que afectan las competencias individuales).	Ideología y valores (Ámbito expresión: posibilidad de comu- nicarse y expresarse).	- Capacidad de producir men- sajes.	- Para transmitir valores. - Para transmitir críticas ante productos mediáticos.
			Estética (Ámbito análisis: co- nocimientos, apren- dizajes, reflexiones).	- Capacidad de análisis y valo- ración de los mensajes audio- visuales, desde la innovación y la educación del sentido estético. - Capacidad para relacionar mensajes au- diovisuales con otras maneras de expresión mediática y artística.	- Extraer placer de las formas y no sólo del contenido de los mensajes. - Relacionar las producciones audiovisuales con otras mediáti- cas. - Reconocer una producción audiovisual que no cumpla los criterios mínimos de calidad. - Identificar las categorías estéticas básicas como la innovación formal y temática, originalidad, estilo, escuelas o tendencias.
			Estética (Ámbito expresión: posibilidad de comu- nicarse y expresarse).	- Producir men- sajes audiovi- suales.	- Que se comprendan, sean creativos, sensibles y originales.
Celot y Pérez-Tor- nero, 2009	Alfabetización mediática	Involucra la competencia individual y los factores contextuales (que afectan las competencias individuales).	Individual.		- Uso, habilidad y destreza técnica de utilización. - Comprensión crítica, fluidez individual de comprensión e inter- pretación. - Autonomía para interpretar contenidos. - Habilidades comunicativas, para establecer relaciones sociales a través de los medios.
			Factores ambien- tales.		- Educación en medios. - Política de alfabetización mediática. - Disponibilidad de medios e información. - Libertad de expresión.

Autor/a	Término/s	Aporte conceptual	Categoría	Subcategoría	Indicadores
Ferrés y Piscitelli, 2012	Competencia audiovisual	“dominio de conocimientos, destrezas y actitudes relacionados con seis dimensiones básicas, de las que se ofrecen los indicadores principales” (p. 79).	Lenguaje (Ámbito análisis: personas que reciben mensajes e interactúan con ellos).	- Conocimiento de los códigos, que dan lugar a diversos lenguajes (verbal, icónico, visual, sonoro, entre otros) que emplean los medios y TIC. - Tipo de discursos en los que se traducen los géneros y formatos. - Capacidad de expresarse de forma correcta.	- Capacidad de interpretar y de valorar los diversos códigos. - Capacidad de análisis y valoración de los mensajes desde el significado y el sentido, de las estructuras narrativas, las convenciones de género y formato. - Comprensión de historias e informaciones (de múltiples medios, soportes, plataformas y modos de expresión). - Capacidad de establecer relaciones entre textos, códigos y medios, elaborando conocimientos.
			Lenguaje (Ámbito expresión: cómo personas producen mensajes).	- Capacidad de expresarse mediante sistemas de representación y de significación. - Capacidad de elección entre distintos sistemas de representación y estilos en función de la situación comunicativa, del tipo de contenido a transmitir y del tipo de interlocutor. - Capacidad de modificar productos existentes, dándoles un nuevo sentido y valor. - Construir una secuencia de imágenes respetando las reglas del lenguaje audiovisual.	- Capacidad de expresarse mediante sistemas de representación y de significación. - Capacidad de elección entre distintos sistemas de representación y estilos en función de la situación comunicativa, del tipo de contenido a transmitir y del tipo de interlocutor. - Capacidad de modificar productos existentes, dándoles un nuevo sentido y valor. - Construir una secuencia de imágenes respetando las reglas del lenguaje audiovisual.
			Tecnología (Ámbito análisis: personas que reciben mensajes e interactúan con ellos).	- Comprensión del papel que desempeñan en la sociedad las TIC y sus posibles efectos. - Habilidad para interactuar de manera significativa con medios que permiten expandir las capacidades mentales. - Utilización de innovaciones tecnológicas que hacen posible una comunicación multimodal y multimedial. - Capacidad de desenvolverse con eficacia en entornos hipermediales, transmediáticos y multimodales.	- Comprensión del papel que desempeñan en la sociedad las TIC y sus posibles efectos. - Habilidad para interactuar de manera significativa con medios que permiten expandir las capacidades mentales. - Utilización de innovaciones tecnológicas que hacen posible una comunicación multimodal y multimedial. - Capacidad de desenvolverse con eficacia en entornos hipermediales, transmediáticos y multimodales.

Autor/a	Término/s	Aporte conceptual	Categoría	Subcategoría	Indicadores
			Tecnología (Ámbito expresión: cómo personas producen mensajes).		- Manejo con corrección de herramientas comunicativas en un entorno multimedial y multimodal. - Adecuación de herramientas tecnológicas a los objetivos comunicativos que se persiguen. - Elaboración y manipulación de imágenes y sonidos desde la conciencia de cómo se construyen las representaciones de la realidad. - Conocer diferentes dispositivos de comunicación. - Difundir mensajes, emplear de manera óptima Internet, sabiendo las razones de su empleo. - Conocimiento sobre cómo realizar la búsqueda de información.
			Proceso de interacción (Ámbito análisis: personas que reciben mensajes e interaccionan con ellos).		- Capacidad de selección, revisión y autoevaluación de la propia dieta mediática, en función de criterios conscientes y razonables. - Reconocimiento de por qué gustan unos medios, unos productos o unos contenidos, por qué tienen éxito, individual o colectivamente: qué necesidades y deseos satisfacen en lo sensorial, en lo emotivo, en lo cognitivo, en lo estético, en lo cultural, etc. - Valoración de los efectos cognitivos de las emociones: tomar conciencia de las ideas y valores que se asocian con personas, acciones y situaciones que generan, según los casos, emociones positivas y negativas. - Diferenciación y gestión de las disociaciones que se producen a veces entre sensación y opinión, entre emotividad y racionalidad. - Conocimiento de la importancia del contexto en los procesos de interacción. - Conocimientos sobre el concepto de audiencia, sobre los estudios de audiencia, su utilidad y sus límites. - Capacidad de apreciar los mensajes provenientes de otras culturas para el diálogo intercultural en un período de medios transfronterizos. - Gestión del ocio mediático convirtiéndolo en oportunidad para el aprendizaje.

Autor/a	Término/s	Aporte conceptual	Categoría	Subcategoría	Indicadores
			Proceso de interacción (Ámbito expresión: cómo personas producen mensajes).		- Actitud activa en la interacción con las pantallas (oportunidad para construir una ciudadanía más plena, un desarrollo integral, para transformarse y para transformar el entorno. - Trabajo colaborativo mediante la conectividad y la creación de plataformas que facilitan las redes sociales. - Interacción con personas y con diversos colectivos en contextos cada vez más plurales y multiculturales. - Conocimiento de las posibilidades legales de reclamación ante el incumplimiento de las normas vigentes en materia audiovisual, y actitud responsable ante estas situaciones. - Reconocimiento de un programa apto para mayores o para menores de edad. - Reconocimiento de necesidad de realizar el control del tiempo que se dedica a los medios y las tecnologías. - Reconocimiento de las emociones ante un producto mediático - Diferenciación del sentido de los diversos mensajes que se transmiten. - Capacidad para formular una denuncia o queja debido a las imágenes expuestas. - Participación de manera activa, a través de las tecnologías y los medios, en temas que orden social, político, económico, cultural, etc. que involucren la participación de Organizaciones No Gubernamentales, ONG, Fundaciones, de la sociedad civil. - Uno es quien decide lo que ve por televisión, o la decisión pasa por otras personas. - Lo que uno ve en casa es producto de la descarga que se hace de internet para ver un contenido, o uno va viendo sólo lo que le interesa.

Autor/a	Término/s	Aporte conceptual	Categoría	Subcategoría	Indicadores
			Procesos de producción y difusión (Ámbito análisis: personas que reciben mensajes e interactúan con ellos).		- Conocimiento de las diferencias básicas entre lo que son producciones individuales y colectivas; popular y corporativas; pública y privada. - Conocimiento de los factores que convierten las producciones corporativas en mensajes sometidos a los condicionamientos socioeconómicos de toda industria. - Conocimientos básicos sobre los sistemas de producción, las técnicas de programación y los mecanismos de difusión. - Conocimiento de los códigos de regulación y de autorregulación que amparan, protegen y exigen a los distintos actores sociales, y de los colectivos y asociaciones que velan por su cumplimiento, y actitud activa y responsable ante ellos.
			Procesos de producción y difusión (Ámbito expresión: cómo personas producen mensajes).		- Conocimiento de las fases, de los procesos de producción y de la infraestructura necesaria para producciones de carácter personal, grupal o corporativo. - Trabajo colaborativo en la elaboración de productos multimedia o multimodales. - Selección de mensajes significativos, apropiación de ellos y transformación de ellos para la producción de nuevos significados. - Capacidad de compartir y diseminar información empleando medios tradicionales y de las redes sociales, incrementando la visibilidad de los mensajes, en interacción con comunidades cada vez más amplias. - Utilización de la propia identidad online/offline y actitud responsable ante el control de datos privados, propios o ajenos. - Gestión del concepto de autoría, individual o colectiva, actitud responsable ante los derechos de propiedad intelectual y habilidad para aprovecharse de recursos como los "creative commons". - Generación de redes de colaboración y retroalimentación, y actitud comprometida ante ellas.

Autor/a	Término/s	Aporte conceptual	Categoría	Subcategoría	Indicadores
			Ideología y valores (Ámbito análisis: personas que reciben mensajes e interac- cionan con ellos).		- Descubrimiento de la manera en que las representaciones mediáticas estructuran nuestra percepción de la realidad, a menudo mediante comunicaciones que no se advierten. - Evaluación de la fiabilidad de las fuentes de información, ex- trayendo conclusiones críticas tanto de lo que se dice como de lo que se omite. - Capacidad de percibir mensajes entre líneas, o informaciones sesgadas, ante las noticias de televisión, prensa, etc. posicio- nando y manteniendo una opinión propia. - Búsqueda, organización, contraste, priorización y síntesis de informaciones procedentes de distintos sistemas y de diferen- tes entornos. - Reconoce la imagen estereotipada de la mujer en determina- das informaciones periodísticas, o visiones homogéneas de una cultura dominante. - Detección de intenciones o intereses que subyacen tanto en las producciones corporativas como en las populares, así como su ideología y valores, explícitos o latentes, adoptando una actitud crítica ante ellos. - Actitud ética a la hora de descargar productos útiles para la consulta, la documentación o el visionado de entretenimiento. - Análisis de las identidades virtuales e individuales y colecti- vas, y detección de los estereotipos, sobre todo en cuanto a género, raza, etnia, clase social, etc. analizando sus causas y consecuencias. - Análisis crítico de los efectos de creación de opinión y de ho- mogeneización cultural que ejercen los medios. - Reconocimiento de los procesos de identificación emocional con los personajes y las situaciones de las historias como po- tencial mecanismo de manipulación o como oportunidad para conocernos mejor a nosotros mismos y para abrirnos a otras experiencias. - Gestión de propias emociones en la interacción con las panta- llas, en función de la ideología y de los valores que se transmi- ten en ellas.

Autor/a	Término/s	Aporte conceptual	Categoría	Subcategoría	Indicadores
			Ideología y valores (Ámbito expresión: cómo personas producen mensajes).		- Aprovechamiento de las nuevas herramientas comunicativas para transmitir valores y para contribuir a la mejora del entorno, desde una actitud de compromiso social y cultural. - Elaboración de productos y de modificación de los existentes para cuestionar valores o estereotipos presentes en algunas producciones mediáticas. - Aprovechamiento de las herramientas del nuevo entorno comunicativo para el compromiso con la ciudadanía responsable en la cultura y en la sociedad.
			Estética (Ámbito análisis: personas que reciben mensajes e interaccionan con ellos).		- Reconocimiento de los aspectos formales, es decir, no sólo de lo que se comunica sino también de la manera cómo se comunica. - Sensibilidad para reconocer una producción mediática que no se adecue a unas exigencias mínimas de calidad estética. - Relación de las producciones mediáticas con otras manifestaciones artísticas, detectando influencias mutuas. - Identificación de las categorías estéticas básicas, como la innovación formal y temática, la originalidad, el estilo, las escuelas y tendencias.
			Estética (Ámbito expresión: cómo personas producen mensajes).		- Producción de mensajes elementales, comprensibles y que contribuyan a incrementar niveles personales o colectivos de creatividad, originalidad y sensibilidad. - Apropiación y transformación de producciones artísticas, potenciando la creatividad, innovación, experimentación y sensibilidad artística. - Observación de la composición de los elementos, encuadre, los efectos, colores, planos, ángulos, contexto, profundidad de campo, etc. - Valoración de lo estético en las producciones: la música, escultura, pintura, etc. empleando referentes culturales que están en los medios masivos de información.
			Acceso y uso		- Ingreso físico a los medios y sus contenidos mediáticos que depende de la disponibilidad en un contexto determinado. - El acceso es tener capacidad de conocimiento y práctica para ingresar/acceder a los contenidos de los medios y tecnologías digitales. - El uso comprende los saberes “cognitivos” (conocimientos teóricos) y “prácticos” (habilidades) para manejar los medios operativamente.
Pérez-Tornero y Varis, 2012	Competencia mediática	“es un conjunto de tres competencias o dimensiones: el acceso y uso, la comprensión crítica, y la comunicativa y producción creativa” (Zeballos, 2017, p. 57).			

Autor/a	Término/s	Aporte conceptual	Categoría	Subcategoría	Indicadores
			Comprensión crítica		- La lectura es la capacidad de poder decodificar, recibir y entender el significado del mensaje. - La comprensión es relacionar el significado del mensaje recibido con el contexto, e identificar conocimientos e intereses de quien codifica el mensaje. - La evaluación es clasificar/categorizar el contenido de un mensaje en relación a unas escalas de valores sociales, es tomar conciencia de las oportunidades que plantean los medios. - Pensamiento crítico, es decir pensar por sí mismo. Tener autonomía personal frente a la realidad y los medios de comunicación, y tener la capacidad de resolver problemas.
			Comunicativa y producción creativa		- Crear, producir mensajes, con uso de diferentes códigos, y difundir a través de plataformas. - Tener competencias creativas, expresivas, semióticas, sociales (de relación entre individuos y colectivos).
Sánchez y Contreras, 2012	Competencia audiovisual	"conocimientos, habilidades y capacidades, en unión de los valores y actitudes" (p. 36).	Conocimientos Habilidades Capacidades Valores Actitudes		
González, Sedeño y González, 2012	Competencia audiovisual	"se encuentra íntimamente vinculada con la competencia mediática, de forma tal que pueden llegar incluso a identificarse ambas categorías en un entorno en el que resulta clave y fundamental el conocimiento de los medios de comunicación y de las tecnologías multimedia (p. 122).	Conocimiento		- Conocimiento del medio de comunicación (audiovisual).

Autor/a	Término/s	Aporte conceptual	Categoría	Subcategoría	Indicadores
Pérez-Rodríguez y Delgado, 2012	Competencia mediática	La propuesta sistematiza diez dimensiones, distribuidas en tres ámbitos: Ámbito del conocimiento (dimensiones: "política e industria mediática, procesos de producción, tecnología, lenguaje, acceso y obtención de información"); Ámbito de la comprensión (dimensiones: "recepción y comprensión, e ideología y valores"; Ámbito de la expresión (dimensiones: "comunicación, creación y participación ciudadana").	Comprensión y recepción (Ámbito de la comprensión).		- Capacidad de reconocer por qué le gustan o atraen determinados mensajes. - Capacidad para diferenciar entre la emoción que provocan algunos mensajes y las valoraciones racionales que se hacen de ellos.
			Ideología y valores (Ámbito de la comprensión).		- Capacidad de identificar estereotipos y su uso en programas de televisión. - Capacidad de estimar la objetividad y fiabilidad de las informaciones. - Capacidad de detectar los intereses ya valores en determinados mensajes. - Capacidad de distinguir entre realidad y representación que hace el medio. - Capacidad crítica en la selección de la dieta mediática.
Sánchez y Aguaded, 2013	Competencia audiovisual	"hace referencia a esos conocimientos, capacidades y actitudes con las que cuenta un sujeto en lo relacionado con el mundo audiovisual" (p. 266). "capacidad para interpretar mensajes audiovisuales de manera crítica y reflexiva y para expresarse a través del lenguaje audiovisual con unos mínimos de corrección y de creatividad" (p. 277).	Conocimientos Capacidades Actitudes		- Capacidad de interpretar de manera crítica los mensajes.

Autor/a	Término/s	Aporte conceptual	Categoría	Subcategoría	Indicadores
Lee y So (2014)	Alfabetización mediática	“tiene que ver con un compromiso crítico con los mensajes mediáticos y con la mejora en la capacidad de acceder, entender, analizar, usar y crear productos mediáticos” (p.138).	Compromiso crítico Capacidad de acceder Capacidad de entender Analizar Usar Crear productos mediáticos		- Compromiso crítico con mensajes del medio televisivo. - Capacidad de entender el mensaje.
Ferrés (2014)	Competencia mediática	“En el nuevo entorno tecnológico y comunicativo, la competencia mediática implica competencia emocional” (p. 240). Para el análisis crítico de un contenido audiovisual, se deben tomar en cuenta en un primer momento: las reacciones que genera un contenido y que están vinculadas a lo sensorial y al relato, es decir a las emociones y a lo narrativo. Asimismo, los mecanismos de identificación y de proyección que se van dando en los receptores.	Análisis crítico		- Reacciones que genera un contenido, vinculadas a lo sensorial y al relato, es decir a las emociones y lo narrativo. - Mecanismos de identificación y de proyección. - Qué necesidades y deseos satisfacen las experiencias mediáticas. - Distinguir entre ficción y realidad. - Ser lúcidos ante los efectos que tanto las informaciones como el entretenimiento producen. - Progresar en el desarrollo de la sensibilidad estética y creativa. - Producir mensajes que sintonicen con las emociones de los interlocutores. - Canalizar energía hacia objetivos educativos, culturales y sociales.
Pérez-Rodríguez, Delgado-Ponce, García-Ruiz y Caldeiro (2015)	Competencia mediática	“habilidades para la recepción, la decodificación, la creación y el análisis crítico, ante el exceso de información que no beneficia al conocimiento” (p. 19).	Recepción Decodificación Creación Análisis crítico		- Análisis crítico ante la información.
Zaballos, 2017	Competencia audiovisual	“Está relacionada de modo particular con las capacidades ciudadanas para vincularse con los medios audiovisuales masivos tradicionales y digitales de gran presencia actual” (p. 26).	Capacidades ciudadanas Vinculación con medios audiovisuales masivos tradicionales y digitales		

Autor/a	Término/s	Aporte conceptual	Categoría	Subcategoría	Indicadores
Centro Europeo de Política Estratégica, 2017	Competencia mediática	Tienes cuatro dimensiones: Alfabetización digital (digital literacy); Mente crítica (critical mind); Visual (visual savviness); los fundamentos (the fundamentals).	Mente crítica (critical mind)		- Capacidad de preguntar, desafiar, evaluar el significado y propósito de lo escrito, visual y oral, así como de usarlo en correspondencia a ello.
			Sabiduría Visual (visual savviness)		- Capacidad de identificar información, (incluyendo mensajes visuales). - Realizar el análisis, la evaluación de su calidad y efectuar el uso del mismo.
Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez, 2018	Competencia mediática	Destacan dos ejes centrales: la "re-creación crítica de la información" y la "creación y elaboración de contenidos"; los cuáles expresan la relación "prosumidor, consumidor y productor de contenidos" (p. 17).	Recepción crítica		- Comprensión de los distintos lenguajes. - Selección y administración de la información. - Reconocimiento de valores e ideologías. - Gestión emocional.
			Creación y elaboración de contenidos		- Capacidad de manipulación de los códigos involucrados en lo mediático. - Adecuación a los distintos contextos. - Respeto hacia las normas de difusión. - Ética en el uso de productos ajenos.

4. COMPRENSIÓN CRÍTICA EN LA COMPETENCIA MEDIÁTICA

El abordaje de lo que implica la comprensión crítica, demanda el conocimiento claro de los diversos referentes que en materia de teoría crítica se fueron dando en distintos contextos y períodos históricos. Asimismo, es importante comprender de forma clara y puntual los conceptos y definiciones vinculados al ámbito crítico. En este acápite se identificarán algunos ejemplos tácitos de experiencias que promueven acciones con lente crítico.

4.1. Referentes en la teoría crítica

En este acápite se desarrolla el contenido que permite comprender cuáles han sido los referentes de la teoría crítica y en qué contexto ha ido contribuyendo al conocimiento científico.

4.1.1. El aporte de Immanuel Kant a la noción crítica

Explican Cassany y Casstellá (2010) que el vocablo crítico, es un término que según diversas disciplinas ha asumido diferentes significados y usos. En “didáctica de la lengua (comprensión crítica, lectura crítica), en educación (pensamiento crítico, pedagogía crítica), en ciencias del lenguaje (Análisis Crítico del Discurso), como también en filosofía, estudios culturales, etc.” (Cassany y Casstellá, 2010, p. 357).

En el ámbito de la investigación, abordar la reflexión en torno a la Teoría Crítica, demanda revisar referentes que han aportado de forma enriquecedora en este proceso.

Uno de los primeros referentes se encuentra en el siglo XVIII, cuando Immanuel Kant planteó la noción de crítica y la utilizó para referirse a la pregunta: ¿cuáles son las condiciones de posibilidad del conocimiento?

En criterio del filósofo e investigador Luis Tapia (2020), “crítica no significa someter al análisis y contraponerse a ideas de otros, sino significa preguntarse sobre cuáles son las condiciones a partir de las que pensamos lo que pensamos. Y de manera más general: ¿cuáles son las condiciones de la razón?, ¿cuáles son las condiciones de la posibilidad del conocimiento?”.

En ese sentido la noción de crítica es una “pregunta reflexiva”, a partir de lo que pensamos, no es una opinión de lo que piensan los otros, sobre todo en términos de una valoración de lo que sostienen, sino vendría a ser una propuesta autorreflexiva (Tapia, 2020).

Kant desarrolló esta pregunta en tres de sus obras: “Crítica de la razón pura” (1781), “Crítica de la razón práctica” (1788) y “Crítica del juicio” (1790).

La respuesta de Kant a la pregunta: ¿cuáles son las condiciones de posibilidad de la razón y del pensamiento? (¿a partir de qué pensamos?) fue la de introducir unas categorías “trascendentales”, es decir un conjunto de ideas que no dependen de la experiencia, sino que la preceden, y hacen posible incluso la percepción de cualquier experiencia del mundo.

Según Kant estas dos categorías son: tiempo y espacio. Ambas permiten ordenar la percepción del mundo. Y estos conceptos según Kant no dependen de una experiencia en particular, sino que son trascendentales, es decir preceden a cualquier tipo de experiencia empírica. La preocupación de Kant era saber cuál era la arquitectónica de la razón (la estructura de la razón). En los libros mencionados anteriormente, desarrolla con detalle con qué tipo de categorías se articula el trabajo que llamamos ciencia, ética, estética, y varias otras dimensiones, con un grado de detalle y de articulación de toda esa complejidad (Tapia, 2020).

Otra noción presente en Kant y que contribuye a comprender el pensamiento contemporáneo es aquella que establece que: la razón es aquel tipo de facultad y proceso intelectual por el cual articulamos la percepción de cada experiencia del mundo sensible, como también lo que pensamos sobre cuestiones morales o experiencias humanas; y cómo articulamos ese conjunto de singularidades en un todo (Tapia, 2020).

La razón tendría este rasgo de que conocer implica vincular algo a un todo. Y según Kant la razón es como una arquitectura de espacios intelectuales que nos permite que toda percepción la pongamos en su lugar y la vinculemos con el resto de las ideas que nos proporciona, para inteligir el mundo y sobre todo ver cuáles son las relaciones de vinculación entre todos (Tapia, 2020).

Kant, en “La crítica de la razón pura” (1781), sobre todo estudia el conjunto de categorías por medio de las cuáles percibimos el mundo empírico y desarrollamos lo que se ha llamado ciencia. Es decir, sus estudios establecen una serie de regularidades, por las cuáles da cuenta de lo que por un tiempo se ha llamado leyes de la naturaleza, regularidades en el mundo físico, y también el modo en que los humanos interactúan con la naturaleza.

En ese marco, Kant también pensaba que lo que podemos conocer son los fenómenos, es decir regularidades que percibimos a través de los sentidos, pero no conocemos las cosas en sí mismas. A sí mismo él creía que el conocimiento de los fenómenos es suficiente para tener una comprensión de la naturaleza y hacer cosas (Tapia, 2020).

Por el otro lado, hay una otra dimensión de la razón que Kant llamó “razón práctica” y consideraba que tenía que ver con aquella dimensión de la razón a través de la cuál pensamos el mundo ético político. Según Kant, la razón, no es sinónimo de conocimiento científico. También es racional el conjunto de ideas que imaginamos para organizar la interacción y la convivencia humana, y que vienen a ser ideas morales, éticas. Por ejemplo, la idea de igualdad, libertad, mérito. Son ideas que permiten organizar la vida humana, y según Kant también son ideas racionales, que no necesitan comprobación, no son ideas científicas. En este sentido, no hay identificación entre ciencia y razón (Tapia, 2020).

De hecho, afirma Tapia (2020) que estas tres críticas de la razón, lo que están sugiriendo es que la razón es multidimensional. La razón no sólo es la verdad científica, o la investigación científica, sino que tan racional es eso como las ideas morales, incluso la imaginación estética, por la cual se produce y se despliegan una serie de artes, pero también se imaginan conceptos para explicar el mundo y organizar la vida social.

Hay una otra faceta de Kant, que es la noción de ideas regulativas.

Como parte de la razón práctica, Kant pensó que los seres humanos, tenemos o imaginamos un conjunto de ideas, que se convierten como una orientación en la vida moral y política. No son ideas que describen una condición existente, sino describen algo hacia lo cual quisiéramos acercarnos, sobre todo con la finalidad de mejorar en algo la vida social. En ese sentido, la idea como igualdad es regulativa, porque no describe la igualdad como condición existente, sino algo hacia lo que quisiéramos orientar un conjunto de prácticas, de reformas que se pueden hacer para reducir algunas formas de existencia humana más opresiva (Tapia, 2020).

Para Kant las ideas centrales eran libertad, inmortalidad. Esta última en el sentido de pensar que un ser individual nunca va a llegar a encarnar la perfección, pero la especie humana sí, con matiz. No se trata de que en algún momento la encarne, pero la perfectibilidad humana sólo es posible pensando de que no la vamos a lograr en nuestra generación, sino en el tiempo. Y, en ese sentido, hay que hacer reformas.

La noción de crítica en Kant, por un lado, es una pregunta epistemológica: ¿qué es lo que hace posible pensar y con qué categorías ordenamos y hacemos comprensible la percepción sensible de las diferentes facetas de la experiencia del mundo?; pero, por el otro lado, la razón en tanto crítica implica una dimensión ética, política, un conjunto de ideas que son guías para la reforma social (Tapia, 2020).

Esta articulación o propuesta de Kant, marca uno de los hitos en lo que se puede llamar, epistemología moderno-contemporánea. Por lo general, lo que hace la epis-

temología, es preguntarse: ¿qué es lo que hace posible que podamos pensar?, ¿cómo lo organizamos?, ¿cómo sostenemos argumentos con pretensiones de verdad?, ¿cómo lo comprobamos?, ¿cómo convencemos argumentativamente a otros? y un conjunto de procesos que tienen que ver con producción de conocimiento (Tapia, 2020).

A partir de Kant la noción de crítica está ligada a preocupaciones epistemológicas sobre cómo se produce conocimiento, y cómo se sostiene algún contenido de verdad, en relación a ese conocimiento.

La noción de crítica no fue usada por mucho tiempo, a no ser por seguidores de Kant, filósofos kantianos o neokantianos en siglo XIX.

4.1.2. La crítica desde Karl Marx

Uno de los paradigmas fundamentales para el conocimiento de lo social y su importancia es la dialéctica crítica o denominada por otros, materialismo histórico, cuyo máximo representante fue Karl Marx (1818-1883).

Este paradigma es una crítica al capitalismo, que presenta una explicación dialéctica acerca de la evolución de la organización social fundada en los modos de producción y apropiación de riqueza de los regímenes sociales.

Marx despliega una crítica de lo que se puede llamar razón económica. Hace una crítica, respecto a cómo la teoría económica moderna, no sólo trataba de explicar cómo se organiza la economía, sino de justificar algún tipo de economía específica que es la capitalista.

Marx tiene un conjunto de preguntas y respuestas epistemológicas, así como el desarrollo de una teoría social que se explica en términos de historia. En ese marco, hay una historización de las preguntas y de las respuestas sobre ¿qué es conocimiento?, ¿qué podemos conocer?, ¿sobre qué es la realidad social?, ¿cómo se organiza?, ¿cómo cambia?, y sobre todo ¿cómo se configuran las estructuras de transformación de la naturaleza, vía trabajo?, y también desde la propia naturaleza humana.

Marx de manera más amplia, hace una crítica del modo de producción capitalista. En criterio de Luis Tapia (2020), “hacer crítica en Marx implica mostrar cuál es el origen histórico de algo, es decir explicar cuál es su génesis histórica”. Eso implica que se está pensando que toda realidad social es una realidad histórica, y al ser social es producto humano cambiante, que a lo largo del tiempo puede generar estructuras más o menos permanentes, y con gran capacidad de determinar la acción individual, colectiva y la interacción.

Su componente es mostrar el origen histórico, porque de esta forma se puede visibilizar, en relación al capitalismo, que ese tipo de sociedad no es permanente y se puede cambiar y sustituir por otro tipo de sociedad. En ese sentido, con Marx, hacer crítica implicaría desnaturalizar la concepción de las realidades sociales.

Con Marx, para hacer una crítica ético-política, por ejemplo, decir que el capitalismo es un tipo de relación de explotación, hay que mostrar que eso es histórico. Porque, si fuera algo permanente, no tiene sentido entrar en esta dimensión ético-política.

Entonces hay un fuerte vínculo entre explicación genética (génesis histórica) con la posibilidad de luego hacer una crítica ético-política. A su vez, la clave es explicar la configuración en términos de estructuras sociales. Cómo es que se organizan algunos patrones de interacción, que en el caso de la relación con la naturaleza se irá a convertir en lo que Marx denominó: modo de producción (tipo de apropiación, modo de organización del trabajo, modo de distribución y de apropiación de los productos generados a través del trabajo) (Tapia, 2020).

En ese sentido la crítica implica pensar la génesis, la estructura, es decir cómo durante un tiempo estos se vuelven relaciones regulares y organizan la vida social. Y el otro componente importante es mostrar su dinámica de movimiento, y como parte de eso sus contradicciones. Al pensar las contradicciones se puede identificar también las posibilidades de su transformación o cambio en otro tipo de sociedad.

La Teoría Crítica en Marx implica hacer explicación histórica. Lo peculiar de la teoría crítica en Marx, tiene que ver con que esa explicación genética, estructural y dinámica, es decir del movimiento de las relaciones y estructuras sociales, va acompañado de un pensamiento ético-político, que juzga ese tipo de estructuras. Y ese tipo de estructuras se las juzga en base a un conjunto de ideas, algunos las llaman morales, ético-políticas, en el sentido de juzgar eso en relación a una idea que se tiene sobre las posibilidades de la vida humana.

A decir de Tapia (2020), una de las articulaciones que hace que la teoría se vuelva crítica, es que se articula la explicación histórica con el juicio político. Un juicio político fundado sobre una explicación histórico social. Si se traduce a un lenguaje contemporáneo implica articular ciencia social o formas de conocimiento histórico con la dimensión ético-política.

Otro aporte importante para destacar en Marx es el que precisa Torrico (2004) al señalar que “la dialéctica crítica define los hechos sociales como resultado de las relaciones de producción y somete a examen la sociedad capitalista contemporánea para poner al descubierto las desigualdades” (p. 50). De donde se desprende la necesidad de lucha por el cambio hacia una humanidad socializada.

Un aspecto central en la reflexión con Marx es la utilización de la dialéctica con sus principios de totalidad, contradicción y transformación, para desestructurar el discurso legitimador de lo establecido. Principios que sostienen que “la realidad es un todo cuyas partes están interrelacionadas e interactúan, destacan el estado de movimiento perpetuo y cambio de esa realidad y afirman que el proceso de cambio se deriva de las contradicciones” (Torrico, 2004, p. 49). Estas contradicciones internas son propias de los fenómenos reales.

Un aporte del pensamiento de Marx, que marca las formas contemporáneas de hacer teoría crítica, tiene que ver con la idea de que el conocimiento crítico es algo que se debe elaborar en un horizonte de totalidad. Eso quiere decir que conocer y explicar las cosas no implica hacerlo de manera aislada, sino precisa de articular su comprensión y explicación en estructuras más amplias. Por ende, las cosas no se explican por una idea o un concepto, sino por un sistema de conceptos, y aunque no tengamos un análisis y explicación detallada de cada parte, la idea de totalidad funciona como un horizonte a alcanzar.

Un rasgo del pensamiento moderno ha sido una creciente división intelectual del trabajo intelectual, en tanto disciplinas separadas. Esto ha implicado que se conviertan en objetos de estudio, dimensiones también particulares de la realidad. Por ejemplo: producción, distribución, consumo se vuelven, Economía; organización del Estado, vida política, luchas sociales, se vuelve Ciencia Política. En ese marco, un aspecto central de lo que en el siglo XX se llamará Teoría Crítica —una vez que se ha desarrollado ampliamente la división intelectual del trabajo, en tanto disciplinas separadas— es pensar que esta teoría apunta a elaborar una reflexión, investigación o pensamiento sobre la realidad social en particular, que no establezca fronteras disciplinares. Es decir, que articule conocimientos económicos, sociológicos, antropológicos, filosóficos, y la creciente variedad de disciplinas.

En el caso de Marx, lo crítico no sólo tiene que ver con producción de conocimiento, es decir explicación, sino que él tenía un programa político revolucionario, donde la articulación de un pensamiento comunista, con dimensión claramente ideológica, implicaba la crítica moral y ética de un tipo de sociedad. De ahí que su planteamiento teórico-investigativo era íntimamente vinculado con su convicción militante, por ello el reclamo de Marx a los filósofos de tener un compromiso activo para transformar el mundo desde los intereses de los trabajadores y no sólo como objeto de observación.

Esto quiere decir que lo crítico no sólo es algo que es meramente cognitivo, en el sentido más estricto del término, que tenga que ver con explicación de lo social, sino también implica una posición política ante el mundo.

4.1.3. Escuela de Frankfurt

Otro momento importante en la configuración de lo que se llama Teoría Crítica (*Kritische Theorie*) tiene que ver con la Escuela de Frankfurt, desde los años 30 en adelante, tanto por el aporte de la primera como de la segunda generación, de este importante referente en materia teórico comunicacional.

Los aportes significativos de Max Horkheimer, Theodor-Wiesengrund Adorno y Herbert Marcuse, en la primera generación de la Escuela de Frankfurt y de Jürgen Habermas en su segunda generación destacan, en criterio de Saperas (1986) por el trabajo de sistematización a nivel epistemológico, metodológico y de técnicas de investigación empleadas.

La Escuela de Frankfurt se constituyó en la primera corriente teórica que enfrentó los planteamientos de base funcionalista norteamericana referidos a los medios y la sociedad de masas. Esta Escuela inició el estudio y crítica de la cultura de masas que, a decir de Pineda (2001) implicaba procesos de reproducción de productos culturales, en condiciones impuestas por sociedades capitalistas que ejercen poder y manipulación ideológica.

Para caracterizar uno de los núcleos de esta Escuela, se retoma uno de los rasgos de lo que ellos llaman Teoría Crítica y es tratar de superar o desplegar el pensamiento más allá de las fronteras disciplinares (Horkheimer, 1974). Es decir, articular: análisis económico, político, sociológico, filosófico; y de acuerdo a los intereses y capacidades de los investigadores, otro tipo de dimensiones que están abordadas por diferentes disciplinas. Por ello, hacer Teoría Crítica es hacer un trabajo no disciplinar (es decir que no se circunscribe a determinada disciplina). Por ello, va contra corriente, con la dinámica central del desarrollo del conocimiento sobre todo llamado científico, tanto en lo social como en lo natural, en tiempos modernos, que tiene que ver con la creciente diferenciación disciplinaria. Esta diferenciación no sólo se da entre disciplinas, sino al interior de ellas. Ejemplo: en Sociología hay sociólogos rurales, sociólogos políticos, sociólogos de la cultura, que no tienen la misma capacidad para explicar las otras dimensiones de la vida. Eso tiene un pro y un contra, porque mientras más especializada la gente puede ser más eficaz en explicar ciertas cosas, pero pierde el horizonte de vincular el pensamiento sobre algo, con el todo. Hacer teoría crítica, implica pensar en términos de totalidad.

La Escuela de Frankfurt plantea en las condiciones del siglo XX, que hacer pensamiento crítico implica tener la perspectiva de totalidad, que va más allá de las divisiones disciplinares. La Escuela de Frankfurt retoma el pensamiento de Marx, y por ello gran parte de lo que se llama Teoría Crítica tiene como matriz principal, el Marxismo.

En criterio de Luis Tapia (2020) en el pensamiento de Marx, el modo de producción capitalista y otras configuraciones modernas como el Estado, lo que hacen es “travestir” la experiencia que vivimos y hacerla parecer como su contrario. Ejemplo: la explotación como competencia libre en el mercado; la dominación política como igualdad jurídica. Y uno de los rasgos que analiza Marx, tiene que ver con la idea de cómo los seres humanos, a través del trabajo se objetivan, y bajo cierto tipo de relaciones sociales ese proceso de objetivación se vuelve sobre ellos, porque el producto de ese trabajo es apropiado por un grupo monopólico. En ese marco, uno de los rasgos centrales de la modernidad capitalista es la enajenación, en el proceso de trabajo, pero que tiene también expresiones en la vida política, en la vida cultural, en la constitución de la subjetividad individual y de la interacción entre individuos.

Marx señalaba que “la enajenación económica, generada por la extracción de la plusvalía que ejercita el capitalista, da lugar a una triple separación: del hombre respecto de su trabajo, del hombre en relación con el producto de su trabajo y de los hombres entre sí” (Torrico, 2004, p. 48). Por ende, el materialismo histórico identificó la propiedad privada capitalista como la forma suprema de enajenación humana.

Desde Max Horkheimer, primer director de la Escuela de Frankfurt, esta instancia se constituyó en referente de la propuesta crítica. Horkheimer publicó en 1937 el artículo *Teoría Tradicional y Teoría Crítica* donde realizaba un profundo cuestionamiento a la sociología positivista, conocida como teoría tradicional, clásica, “por considerarla ahistórica y tener la pretensión de definir categorías universales” (Torrico, 2004, p. 52). Asimismo, el “primer esbozo completo de los fundamentos epistemológicos que han regido la labor crítica de la Escuela de Frankfurt fue realizado por Horkheimer el año 1937” (Saperas, 1986, p. 166) a través de la mencionada publicación.

Destaca Torrico (2004) que la Escuela de Frankfurt durante el desarrollo de la primera generación con Horkheimer, “reafirmaba la postura de defensa de la reunificación metodológica de razón y sensibilidad, sustentando la imposibilidad de separar la producción teórica de la praxis social, lo que vendría a ser la Teoría Crítica” (Torrico, 2004, p. 53). La “Teoría Crítica se perfila como un radical rechazo a la aceptación del mundo tal como existe” (Saperas, 1986, p. 167).

Quienes formaron parte de la primera generación de la Escuela de Frankfurt “accedieron al estudio de la comunicación desde la crítica cultural y mediante una voluntad de estudio global de la totalidad histórica, formada por la sociedad de capitalismo monopolista (Saperas, 1986, p. 166) máximo estadio de la burguesía; donde la crítica cultural se convirtió en una labor central de su reflexión. Por su parte Habermas, de la segunda generación de la Escuela, inició una comprensión de la Teoría Social Crítica como Teoría de la Comunicación, que abarcaba “el análisis de los espacios comunicativos de condición subjetiva (ámbito genérico-intersubjetivo)” (Saperas, 1986, p. 166).

La Teoría Crítica fue radicalmente opuesta a la Teoría Clásica, a quien consideraba una teoría social burguesa, que propugnaba la tecnificación del saber social y destruía la autonomía del sujeto de conocimiento. Por ello afirma Saperas (1986) que la Teoría Social Crítica insistía en recuperar la autonomía del individuo en diversos ámbitos, sobre todo en el social y científico.

En el marco de la reflexión entre teoría y práctica, Max Horkheimer replantea la unidad de ambas, llegando a definir a la Teoría Crítica como “un elemento más del proceso revolucionario en el que la realidad es analizada y aprehendida para ser trascendida y alcanzar, como meta última, una situación fundada en la Razón” (Horkheimer, 1974, p. 248).

Para los frankfurtianos el pensar crítico implicaba el rechazar cualquier aceptación de la realidad social objetivable, y se planteaba la necesidad de la recuperación del concepto de totalidad, del conjunto de hechos situados social e históricamente, donde además reconocía la existencia de procesos de confrontación de las diversas clases sociales.

Para Horkheimer, es necesario tener conciencia de que los hechos que nos entregan nuestros sentidos están preformados de dos modos: por el carácter histórico del objeto percibido y por el carácter histórico del órga-

no percipiente. Horkheimer insiste en la necesidad de diferenciar el valor de una teoría y los criterios que rigen su verdad, resultando el primero de su conexión con los acontecimientos históricos que generan dicha teoría y, en consecuencia, por su conexión con las fuerzas sociales a las que se destina el análisis social. (Saperas, 1986, p. 167).

La Teoría Crítica orientó especial interés en analizar el sistema de control de los medios de comunicación de masas, así como en la base comercial del sistema comunicativo. A su vez cuestionó los criterios de rentabilidad, eficacia comercial y persuasión que privilegiaba la teoría clásica de base funcionalista.

Horkheimer de forma permanente y comprometida propugnó la necesidad de una teoría crítica a cargo de intelectuales comprometidos con la liberación social de los oprimidos, teniendo en cuenta que la Teoría Crítica enfrentó un permanente rechazo de las desigualdades como resultado de la dominación de una clase sobre otra, proponiendo la crítica inmanente y el pensamiento dialéctico (Horkheimer, 1974) como métodos a ser aplicados. La crítica identifica contradicciones presentes en la realidad, y el pensamiento dialéctico estudia la configuración de los intereses de las personas y los grupos humanos que construyen un orden establecido. Para Horkheimer era clave tomar conciencia crítica de la realidad para poder actuar sobre ella.

Tanto Horkheimer como Adorno estudiaron la naturaleza represiva de la sociedad capitalista, donde la razón era reducida en sus valores. En la publicación conjunta realizada en 1943 intitulada *Dialéctica del Iluminismo*, ambos realizaron una reflexión importante sobre la “razón instrumental” limitada por el aparato matemático de base cuantitativa. Asimismo, acuñaron la denominación “industria cultural” desde una perspectiva crítica a la realidad social, que investigadores norteamericanos llamaron *mass culture o popular culture*. La industria cultural para los estudiosos de la Escuela de Frankfurt era el producto de una sociedad cosificada, que respondía a un engranaje industrial, de sometimiento de receptores y consumidores culturales.

Uno de los ejes que trabaja la Escuela de Frankfurt se refiere a cómo la sociedad moderna se va a configurar en torno al predominio de lo que ellos denominan “razón instrumental”. Un rasgo de la modernidad sería el que la razón, en realidad se vuelve central en un modo de razonar humano que es una especie de cálculo medios-fines, que bajo relaciones de propiedad privada (y por lo tanto de propiedad asimétrica), hace que las cosas se produzcan orientadas a aumentar las ganancias y no a satisfacer las necesidades humanas como finalidad primordial. Por ende, hay un tipo de racionalidad que se vuelve dominante e incluso tiende a identificarse con la razón como tal. Es decir que lo racional sería lo que es calculable y lo que produce optimización en la relación fines-medios. Esta ha de ser una de las preocupaciones centrales de la Escuela de Frankfurt.

Esta Escuela hace una crítica de la racionalidad dominante en las sociedades modernas. Por ello, las obras de Horkheimer son una crítica a la razón instrumental; y el

escrito mencionado anteriormente, que hizo con Adorno en la obra “Dialéctica del Iluminismo” analiza, de forma compleja y reconstruye este tipo de mentalidad.

El trabajo de la Escuela de Frankfurt muestra cómo esas configuraciones son históricas, no son parte de la naturaleza de la razón humana, sino son un tipo de racionalidad histórica que aparece en determinado momento y se despliega transformando sociedades, primero en Europa y luego en el resto del mundo.

Por lo expuesto, hacer Teoría Crítica a la vez que vincula las ciencias sociales, la filosofía, entre otras, en un horizonte de totalidad, implica hacer una crítica de la sociedad moderna, en particular, en el sentido de hacer explicación histórica, estructural y “cultural”.

4.1.4. Ampliación de la Teoría Crítica: feminismo descolonial y patriarcado

La Teoría Crítica durante el siglo XIX y parte del XX se concentró en explicar las estructuras sociales de producción y reproducción, pero básicamente el capitalismo en su núcleo económico. También hizo teoría política y sociológica en el sentido de cómo emergen estructuras de clases, a partir de las estructuras de producción y propiedad.

Una de las principales ampliaciones de la Teoría Crítica contemporánea es producida por el feminismo, como una teoría que piensa la desigualdad social, como estructural y que trasciende otras estructuras. Esta ampliación de la teoría crítica hace visible una macroestructura de desigualdad histórica y de organización de la vida social, que se conoce como patriarcado.

El feminismo tiene una historia larga, vista desde distintas perspectivas, y en sus primeros momentos incluye discusiones filosóficas sobre la igualdad humana y luchas políticas por ampliar el reconocimiento por la igualdad política en el plano del Estado y de la ciudadanía.

A su vez, parte del feminismo desarrolla una caracterización del patriarcado, en base a ideas que vienen de Marx, es decir en base a la crítica que se hizo al capitalismo. Y por un lado eso marca el rasgo dominante y el límite de esa corriente, que implica pensar la desigualdad entre hombres y mujeres solo en relación al proceso de trabajo, es decir al salario, a su participación en los procesos de producción y sus repercusiones en términos de reproducción social. Esto tendría una de sus facetas más contemporáneas, desplegada desde la década de los 70, la idea de que el patriarcado en el seno del capitalismo ha implicado no reconocer que hay un trabajo reproductivo hecho por las mujeres, sobre todo, aunque no exclusivamente en el hogar, que no está pagado y que es básico para la reproducción no sólo individual, sino también social.

El feminismo no sólo explica el origen del patriarcado asentado en la Modernidad, y cómo se reproduce, sino tiene un juicio ético-político sobre esas prácticas vinculadas hacia su transformación.

Aquí es importante realizar algunas precisiones sobre todo de contexto histórico.

Ante la Modernidad, como nueva forma de orden mundial, constituida desde la subjetividad europea que le adjudicaba superioridad frente los colonizados; la voluntad de poder se posesionó desde la “superioridad europea”, cuyo único modelo se replicó a nivel global, asumiendo las culturas “otras” como subdesarrolladas o “bárbaras”. Frente a ese contexto, y con raíz latinoamericana, surge el grupo modernidad/colonialidad de base intelectual en directa crítica a la colonialidad.

Inicialmente en 1998 empieza sus primeros pasos con Edgardo Lander, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Arturo Escóbar, Walter Mignolo y Fernando Coronil. Posteriormente, se suman al debate los estudiosos Agustín Lao-Montes, Santiago Castro-Gómez, Zulma Palermo, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, Óscar Guardiola-Rivera, Nelson Maldonado-Torres y María Lugones (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007).

Las líneas de reflexión que marcaron el análisis tuvieron dos tendencias, una la que configuraba el aporte de Immanuel Wallerstein en cuanto al sistema-mundo; y la otra asentada en las teorías latinoamericanas sobre colonialidad. Asimismo, con el transcurrir del tiempo, las propuestas de desmontaje se fueron perfilando en los ejes de: colonialidad del poder, colonialidad del saber, colonialidad del ser y colonialidad de género.

El análisis en criterio de Espinoza et al., (2013) se concentró en los siguientes aspectos: las poblaciones colonizadas ubicadas en el lugar de la incivilidad, no fueron consideradas plenamente humanas y esa imagen fue construida sobre la base de una relación entre civilización-barbarie; existían mecanismos por los cuales se dio la estratificación racial que fue impuesta en cada uno de los territorios colonizados; se dio una invalidación a epistemes que no fueran occidentales, con lo cual se estableció una racionalidad científica eurocentrada; la construcción sexo-género además de invisibilizar la diversidad, estableció normas de orden heterosexual.

María Lugones, filósofa feminista argentina es quien enriquece el tema de colonialidad de género. Desde su base política y académica Lugones (2007) enuncia por primera vez el proyecto de un “feminismo descolonial” que articula la perspectiva de interseccionalidad, que desarrolla el feminismo negro y de color en los Estados Unidos, con base en la lectura crítica de la modernidad.

A partir del debate que efectúa Lugones respecto a la idea totalizante del concepto de raza que trabaja Anibal Quijano, surge una propuesta que configura poder y explotación, en un análisis de género.

Es preciso señalar que, sin duda en el análisis, el aporte de Aníbal Quijano (2008) es fundamental, porque aplica al género la misma lógica histórica que la raza. “Este nuevo y radical dualismo”, en criterio de Rita Segato (2015), se refiere al dualismo que otorga jerarquía a la razón sobre el cuerpo, postura propia del mundo del blanco (Alvarez y Noguera, 2016).

Para Quijano (2008) el dualismo raza-género afectó las relaciones de dominación incluidas las sexuales; asimismo quedó estereotipado el lugar que ocupaban las mujeres de razas inferiores, pues cuanto más inferior era considerada la raza, más cerca se hallaba esta de la naturaleza, o directamente dentro de la naturaleza como el caso de las esclavas negras.

Esta forma de ver y analizar la historicidad del género dio lugar a diversas posturas ante el patriarcado. María Lugones (2007) desde la colonialidad del poder, y en consideración a materiales etnográficos e históricos, considera que el patriarcado es invención colonial. A su vez Segato (2011) desde la perspectiva teórica de la colonialidad del poder, establece que las relaciones de género que son propias del patrón colonial expresan formas del patriarcado.

En ese sentido, haciendo un hilado fino se estaría explicitando la colonialidad de género, que, en criterio de Espinosa et al., (2013), tiene que ver con el control y el dominio sobre la vida de mujeres, cuya historia de racialización está íntimamente vinculada a una visión moderna de la humanidad. Con lo cual, en nombre de la razón civilizadora y del dominio de la raza blanca europea, se niega el valor que tiene la humanidad de mujeres que no son blancas y que pertenecen a la raza indígena y afro (Álvarez y Noguera, 2016).

En consideración de Lugones (2012) es en el significado mismo de género que están inscritos tanto la idea de hombre-mujer, sexual o biológico, como el heterosexuismo y la distribución patriarcal del poder. En la propuesta de la existencia de lo que denomina Sistema Moderno Colonial de Género, Lugones afirma que la primera gran clasificación que la colonización impuso fue una división entre humano y no humano; posteriormente la superioridad del hombre blanco y europeo, que posee derechos sobre la mujer de su propio grupo, con quien además desarrolla una relación humana. La mujer blanca y europea es considerada humana, compañera y reproductora de la raza y del capital; quienes están en el mundo extraeuropeo tienen impuesto un orden natural subordinado y al servicio hacia la supremacía blanca (humana). Por ello, no se puede afirmar que el sistema de género funcionara para los pueblos colonizados. En ese marco, raza, género y sexualidad son categorías que se vinculan entre sí y que constituyen la episteme moderna colonial (Lugones, 2012).

Bajo ese paraguas el feminismo descolonial es crítico ante el feminismo blanco-burgués, que se orienta hacia la superación de la “desigualdad de género”, pero cuya raíz epistemológica es feminista clásica, racista y eurocéntrica.

La crítica surge a partir de la identificación de que existe impedimento para transformar los modos de organización social comunitaria, así como el orden histórico-político-económico en su conjunto, y que pueda revertirse la idea entre lo humano y lo no humano, así como la jerarquía que considera lo que es uno y otro (Espinoza et al., 2013). Y en ese sentido, se afirma que “el feminismo descolonial supone retos importantes para el propio feminismo que tienen que ver con una radicalización de la crítica a la noción universal de mujer” (Espinoza et al., 2013, p. 35).

El feminismo descolonial, se configura bajo un pensamiento radical feminista de “Nuestramérica”, que se nutre de análisis crítico y que articula tradiciones que son críticas y alternas a la Modernidad occidental. A su vez cuestiona de forma constante la teoría occidental caracterizada por ser blanco-burguesa, asentada en la Modernidad, androcéntrica y misógina.

Desde una revisión crítica al papel de las feministas mujeres, efectúa un profundo cuestionamiento al feminismo hegemónico, que asume una pretensión salvadora y liberadora, que históricamente comenzó en Europa y los Estados Unidos, para luego extenderse a los demás países. Cuestiona el papel de resistencia de las mujeres en las propias comunidades.

El feminismo descolonial es un movimiento en pleno crecimiento y maduración que se proclama revisionista de la teoría y la propuesta política del feminismo de sesgo occidental, blanco y burgués. Se caracteriza porque revisa e interpela permanentemente las categorías de clasificación social: raza, sexo, naturaleza-cultura, Europa-América, civilización barbarie, centro-periferia, “como operaciones específicas por medio de las cuáles se produce un sistema de diferencias que justifica y naturaliza los regímenes capitalista, heteropatriarcal y racista que erigen a Europa como centro de la civilización” (Espinoza et al., 2013, p. 33).

En el feminismo descolonial es posible encontrar la producción de conocimiento de pensadoras, intelectuales, “activistas, feministas, lesbianas feministas, afrodescendientes, indígenas, mestizas pobres” (Espinoza et al., 2014, p. 32) y varias mujeres de la academia de diversa raza, movidas todas ellas por el compromiso de recuperar la historia escrita con nombre propio desde el feminismo teórico-práctico en Abya Yala.

4.1.5. Ampliación de la teoría crítica: (re)pensamiento crítico y (de)colonialidad

Para ingresar en este acápite es importante partir del hecho de que el pensamiento crítico en América Latina tuvo como herencia principal el giro que le dio Mariátegui en los años veinte, así como la teoría de la dependencia, teología y filosofía de la liberación, y la pedagogía de los oprimidos, de los setenta, esta última con el sello de Paulo Freire. Afirma Walter Mignolo que esa herencia del pensamiento o teoría crítica fue paralela a la desarrollada en la Escuela de Frankfurt por los teóricos que en la primera etapa tuvieron el liderazgo de su primer director Marx Horkheimer.

Mignolo señala que “la noción de dependencia, no solo económica, sino política, intelectual y epistémica (es decir, la colonialidad del poder, del saber y del ser), es el legado fuerte del pensamiento crítico en América Latina desde Mariátegui” (Walsh, 2005, p. 8). Afirmado además que sí es posible hallar huellas anteriores a Mariátegui en José Martí y Waman Puma de Ayala, personajes que sintieron lo que significaba pensar en quechua, en el siglo XVI, pero encontrarse frente del castellano; o en su caso estar a finales del siglo XIX pensando en castellano, pero situado frente al francés o al inglés.

Como explica Mignolo, citado por Walsh (2005), el frankfurtiano Max Horkheimer da como herencia la “enunciación” de haber efectuado la distinción entre la teoría tradicional y la teoría crítica, pero desde una situación histórica palpable en plena crisis europea situada en tiempos de Ilustración.

El contexto es distinto al latinoamericano donde de lo que se trata es de enfrentarse críticamente a los legados de la colonialidad, considerando que sobre las bases de la experiencia histórica y subjetiva de la colonialidad se articula un pensamiento de “ruptura” que es el pensamiento crítico de-colonial.

Por ello “el (re)pensamiento crítico postula la afirmación del derecho de pensar a partir de la propia experiencia” (Walsh, 2005, p. 8), en vez de hacer una adaptación de las circunstancias situados en la periferia, pero respondiendo a lo que establezcan los expertos que se sitúan en el centro.

En ese marco, para referirse a la (de)colonialidad, es importante establecer la diferencia existente entre ésta y la (des)colonización. El término de des-colonización se introdujo durante la Guerra Fría para hacer referencia a las independencias del colonialismo en África y Asia, y al intento fallido de reproducirse en las ex-colonias, los Estados-Naciones independientes. Por su parte, como precisa Mignolo (2003), la de-colonialidad apunta a un pensamiento “otro” o de otro modo, es el proyecto que se orienta a la “desligadura (de-linking) conceptual”, al que Anibal Quijano (2000) articuló como el paquete de colonialidad del poder.

Este paquete está conformado por el control de la tierra y del trabajo, a nivel de la economía; el control de la autoridad expresado en la política, el Estado, fuerzas armadas, entre otros; el control del género y del sexo, en el marco de la familia cristiana, burguesa y heterosexual; el control de la subjetividad bajo el modelo del hombre blanco, europeo y cristiano) y el referido al control del conocimiento, centrado en el Renacimiento y la Ilustración y que se proyecta desde la política teológica del conocimiento a la política ego-lógica (Walsh, 2005, p. 8).

La perspectiva del pensar crítico descansa en la relación modernidad/colonialidad y en los patrones del poder que esta relación ha construido. Sitúa a América Latina como espacio histórica y epistemológicamente diagramado (Mignolo, 2000; Mignolo, 2004). Un espacio, como diría Mignolo cuya construcción se debe a la diferenciación colonial y a la geopolítica del conocimiento creado e impuesto por la modernidad (Walsh, 2002) desde patrones de poder establecidos, desde la lógica moderno-colonial.

La decolonialidad como pensamiento crítico en América Latina, parte de la reflexión de que no se trata de un pensamiento crítico arraigado en el proyecto de la modernidad, sino en lo que ha sucedido en sus fronteras. Es decir, parte del análisis de la geopolítica del conocimiento, considerando la relación entre conocimiento, modernidad y colonialidad.

Se pone en cuestión el diseño colonial de las geopolíticas dominantes del conocimiento, que son la estrategia central del proyecto de la modernidad, donde se postula al conocimiento científico como única forma válida de producir verdades sobre la vida humana y la naturaleza, verdades absolutas, universales que “oculta, invisibiliza y silencia los sujetos que producen este otro conocimiento” (Walsh, 2005, p. 17).

La modernidad tiene sus raíces en la colonialidad, por ello la primera no puede comprenderse en América Latina sin los legados coloniales y las diferencias de etnia y raza que lo moderno/colonial ha producido y reproducido. “Desde la perspectiva eurocentrada, la modernidad tiene sus orígenes en el siglo XVII en Francia, Alemania e Inglaterra, procesos consolidados al final del siglo XVIII con la Revolución Industrial” (Walsh, 2005, p. 18).

¿Cómo comprender la modernidad? La conceptualización de la modernidad, parte de la noción central en la que la totalidad de las culturas, así como las sociedades existentes en el mundo son reducidas a la construcción cultural histórica europea (Escóbar, 2003). Desde esta lógica universal y totalitaria, se considera el supuesto de que la modernidad se encuentra en todas partes, constituyendo el hecho social mismo.

Aquí la globalización jugaría un rol importante como operador de la universalización de esta modernidad. Y como afirma Escóbar (2003) existe un interés en enfatizar en el hecho de que el origen de la modernidad está en la Conquista de América, así como del control que se tiene del Atlántico después de 1492. También destaca como parte de la constitución misma de la modernidad, el colonialismo y el capitalismo; y también se identifica la presencia de la dominación por fuera de Europa, pero siendo siempre ésta el centro. En cuanto al conocimiento, el mismo es subalternizado, al igual que las culturas de los “otros”. El eurocentrismo es considerado como la forma de conocimiento de la modernidad/colonialidad, que desde su mirada hegemónica se justifica como universal y central.

Frente a estos criterios, surgen otras nociones como la que plantea el descenramiento de la modernidad en cuanto a que sus orígenes descansan en Europa; una nueva y diferente forma de concebir espacio y tiempo a partir del papel de España y Portugal. El énfasis en promover que otras regiones formen parte de la periferia dominada; una profunda relectura de la modernidad cuestionándola como mito, sobre todo en lo que concierne a la supremacía y superioridad europea que debe ser seguida, desde un modelo civilizatorio unilateral.

En ese marco, la modernidad se constituye en un fenómeno de carácter global y no sólo restringido al paraguas europeo, pues su misma ubicación y temporalidad no necesariamente responde al mapa lineal de occidente, en cuanto a su geohistoria (Walsh, 2005). En ese sentido “en los hombros de la modernidad está el peso y responsabilidad de la colonialidad” (Mignolo, 2000, p. 37), pues no hay modernidad sin colonialidad.

En esta riqueza de análisis, Walsh (2005) observa el hecho de que tanto las historias, como las memorias, junto a las experiencias coloniales, han sufrido una invi-

sibilización, bajo una estructura de poder que las subalterniza y las sitúa tanto en el pasado, pero también en el presente, reconstruyéndolas de diversa forma en el marco de un modelo hegemónico. Por ello referirse a la modernidad/colonialidad demanda incorporar estas perspectivas invisibles, para analizarlas de forma crítica.

Uno de los teóricos que ha aportado significativamente en el análisis de la colonialidad es Aníbal Quijano (2000) quien se ha referido a la colonialidad del poder como el uso de raza como eje fundamental en la distribución del conjunto poblacional considerando rangos, roles, contextos, desde lecturas que incorporan la división del trabajo. Esta clasificación es parte de la forma en la cual se configura el capitalismo mundial, “como modelo de poder global, concentrando todas las formas del control de la subjetividad, la cultura y la producción del conocimiento bajo su hegemonía occidental” (Walsh, 2005, p. 19). De ahí deviene lo que denomina Quijano, colonialidad del saber que implica la represión ejercida ante otras formas de producción del conocimiento, privilegiando las que llevan el sello blanco, europeo y científico. Bajo esta forma de ver e interpretar la realidad, la producción de conocimiento proveniente de los pueblos indígenas o los negros no es aceptable por estar situada en una categoría de raza que corresponde al ámbito natural, básico, primitivo (Walsh, 2005).

En ese sentido, el modelo global de poder es el colonial/moderno, capitalista y eurocentrado. La producción de conocimiento bajo esta premisa es eurocéntrica y racional en sumo grado, con lineamientos que marcan hegemonía y dominio, incluso en conceptos y conocimientos de carácter concreto (Quijano, 2000).

La colonialidad del poder y del saber son ejes centrales, del proyecto de pensamiento denominado por Escóbar (2003), “el proyecto de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano”. Este proyecto forma parte de “(...) un paradigma ‘otro’, porque tiene en común la perspectiva y la crítica de la modernidad desde la colonialidad” (Walsh, 2005, p. 23). Donde la modernidad es observada y cuestionada en su forma de pensar como modernidad y como posmodernidad.

Asimismo, en este análisis crítico que considera la modernidad/colonialidad, también se encuentra presente la denominada por Maldonado-Torres (2007) “colonialidad del ser”, en cuya expresividad a nivel del trato a los pueblos destacan términos como atrasados, no-modernos e incivilizados.

Por ello “la decolonialidad implica partir de la deshumanización del sentido de no-existencia presente en la colonialidad (del poder, del saber y del ser)” (Walsh, 2005, p. 24), para considerar como evidente la existencia y lucha de los pueblos históricamente subalternizados, así como de su vida cotidiana de lucha permanente por la construcción de formas diversas de poder, saber y ser.

Por tanto, la decolonialidad es un proceso que permite efectuar la confrontación desde lógicas y pensamientos “propios”, observando con lente crítico el racismo y la racialización que han negado y destruido el campo del conocimiento. En la decolonialidad “su

meta no es la incorporación o la superación (tampoco simplemente la resistencia), sino la reconstrucción radical del ser, del poder y del saber” (Walsh, 2005, p. 24).

Por lo expuesto, la decolonialidad plantea hacer una crítica a las pretensiones de “universalidad” del pensamiento europeo y anglosajón; para luego hacer una deconstrucción, demostrando que no es universal, sino que es una construcción ligada a la dominación y la hegemonía.

Es un aporte valioso, en tanto la crítica implica una dimensión autorreflexiva, que demanda preguntarse cómo la dominación fue posible, así como plantearse interrogantes al respecto de la mentalidad de los conquistados, qué pensaban de su situación, antes, durante y después del despliegue de la racionalidad moderna.

Esta teoría crítica desplegada desde la periferia es más compleja y nutrida, porque configura un conjunto de preguntas tanto externas respecto a una matriz racional moderna, como internas en tanto a su misma historia. En esta veta de análisis, profundizar en la praxis desde la teoría crítica implica efectuar, en sentido histórico y crítico de lectura sobre las dimensiones de la modernidad y el capitalismo que marcaron el trabajo de teóricos críticos, europeos y anglosajones del siglo XIX y XX.

Por lo expuesto en este acápite, probablemente la teoría crítica implique analizar totalidades más complejas, desde la acción, donde se diferencien los tipos de estructuras sociales en términos históricos, estructurales, genéticos, para avanzar de manera concreta en el desarrollo de reformas a nivel de la vida social.

4.2. Precisiones conceptuales

Con el aporte de Ferrés (2014) es posible observar que existen diversas expresiones que están relacionadas con la semántica actitudinal al momento de referirnos al término “crítico o crítica”. Entre ellas destacan la actitud crítica, la postura crítica, la posición crítica, el comportamiento crítico, la valoración crítica y el uso crítico. De igual forma es posible identificar expresiones que involucran la semántica del conocimiento, tal el caso de “pensamiento crítico, comprensión crítica, análisis crítico, lectura/lector crítica/o e interpretación crítica” (Ferrés, 2014, p. 213).

Con la finalidad de tener mayor claridad conceptual en el marco de la presente investigación, a continuación se explican los términos que aportan en el desarrollo de la tesis.

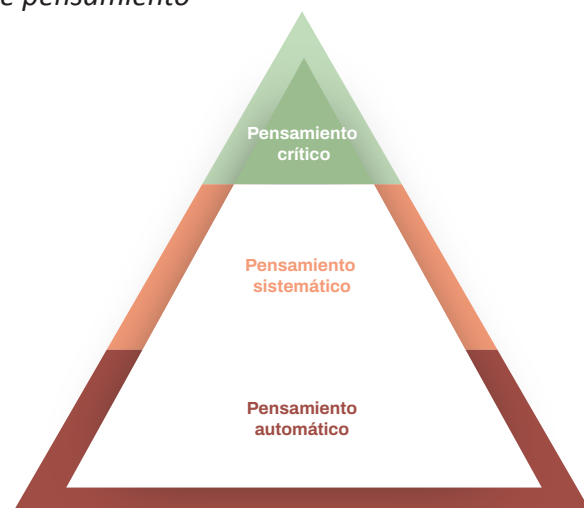
4.2.1. Pensamiento crítico

Son diversas las definiciones respecto a lo que es el pensamiento como tal. Se entiende por pensamiento a “la capacidad que tiene el ser humano para construir una representación e interpretación mental significativa de su relación con el mundo” (Villarini, 2003, p. 36). Esta capacidad la desarrolla según ciertas condiciones de carácter tanto biológico como natural e histórico-cultural. Villarini (2003) explica que la organi-

zación del sistema de pensamiento comprende subsistemas que se interrelacionan y son determinados por los procesos adaptativos y de apropiación que se llevan adelante a nivel histórico y también cultural. El investigador explica que existe un sistema de representaciones o de codificación, donde se organizan los estímulos, tomando en consideración los patrones mentales. También a través de este sistema es posible organizar la información, para que de esta forma tanto estímulos como informaciones se tornan significativos, configurándose ya sea como imágenes, en conceptos, libretos, esquemas, entre otros. Por su parte el sistema de operaciones implica procedimientos de orden mental que se desarrollan sobre la información para llegar a organizarla o en su caso reorganizarla; a este sistema corresponden las habilidades y destrezas intelectuales, las estrategias y tácticas, los métodos, las técnicas, entre otros. El tercer sistema al que hace referencia Villarini (2003) comprende las actitudes, que son las que aportan energía a la actividad, como el caso de los sentimientos, las emociones, los intereses, entre otros (Villarini, 2003)

En ese sentido, el pensamiento es la capacidad que permite al ser humano poder efectuar el procesamiento de la información, la construcción del conocimiento efectuando una combinación entre representaciones y operaciones mentales de forma “automática, sistemática, creativa y crítica” (Villarini, 2003, p. 37). Este proceso aporta en la generación de conocimientos, así como el desarrollo de creencias, la toma de decisiones, desde la interacción y comunicación con otras personas, haciendo uso de medios para el planteamiento de soluciones ante los problemas.

Esto lleva a comprender que existen niveles en el pensamiento. Cuando las personas reaccionamos sin pensar mucho, entra en juego el pensamiento automático, aquel que nos hace responder con inmediatez ante diferentes estímulos del ambiente, recurriendo a respuestas aprendidas de forma previa. También existe el pensamiento sistemático, aquel que sucede cuando nos detenemos a pensar, empleando diversos recursos intelectuales como definiciones, conceptos, habilidades, etc. que tenemos a nuestro alcance para de esta forma poder generar nuevas respuestas. También y de forma ocasional y extraordinaria hacemos el ejercicio de volver a nuestro propio proceso de pensamiento, en lo que se denomina desde la filosofía como autoconciencia, o desde la psicología como metacognición, esta acción nos permite hacer un examen del propio proceso de pensamiento y la actividad misma de pensar (Villarini, 2003). La ilustración de estos niveles de pensamiento, está explicada en la Figura 10.

Figura 10. Niveles de pensamiento

Nota. Adaptado de Teoría y pedagogía del pensamiento crítico por Villarini, 2003.

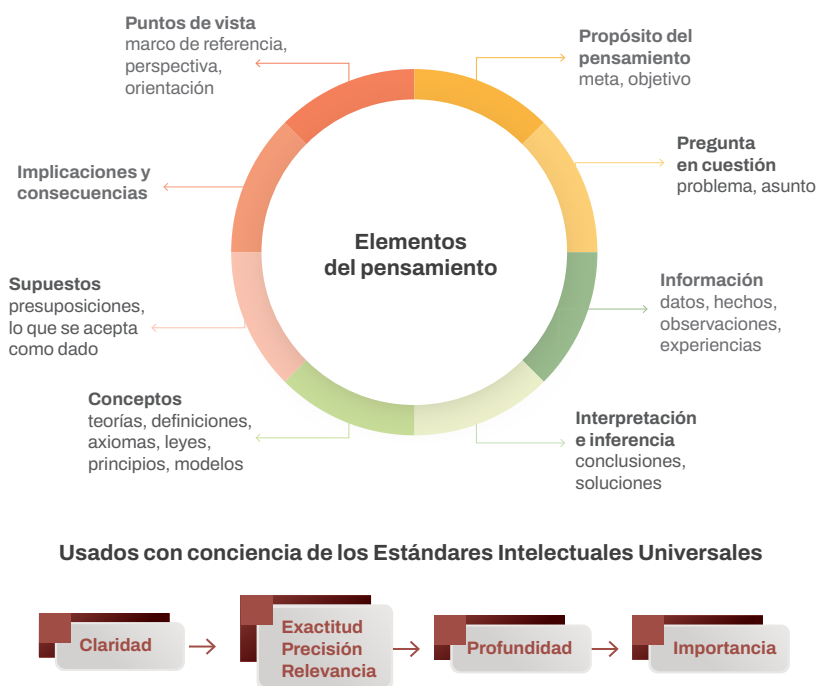
Los investigadores Paul y Elder (2016) precisan que “el pensamiento crítico es el modo de pensar –sobre cualquier tema, contenido o problema- en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar al someterlas a estándares intelectuales” (p. 4). Ambos investigadores afirman que una persona que ejercita el pensamiento crítico tiene la capacidad de formular problemas a través de preguntas claras, precisas y que son vitales; a su vez tiene desarrollada la capacidad de discriminar y evaluar información que es relevante, haciendo uso de su capacidad de abstracción que le permite plantear ideas claras, llegando a conclusiones y propuestas de soluciones pertinentes; asimismo puede probar criterios con relevancia, pues desarrolla el pensamiento con mente abierta y, habiendo desarrollado habilidades comunicativas puede socializar los contenidos de forma efectiva.

Afirman ambos investigadores que “el pensamiento crítico es autodirigido, autodisciplinado, autorregulado y autocorregido” (Paul & Elder, 2016, p. 4). Siendo un nivel de pensamiento (crítico) que es capaz de hacer frente al pensamiento egocéntrico, que parte de una premisa individualista, es ajeno a considerar y reconocer los derechos y las necesidades de los demás, y desconoce el valor de apreciar puntos de vista diferentes e incluso de reconocer las limitaciones del punto de vista propio. Por ello explican que las posiciones egocéntricas determinan finalmente lo que creemos y lo que dejamos de lado. De esta forma se destaca la importancia de la comunicación efectiva y las habilidades comunicativas para dar solución a diversos problemas, de forma tal que se avance en la superación del egocentrismo y el sociocentrismo.

A continuación, en la Figura 11 se presentan los elementos del pensamiento desarrollados por Paul y Elder (2016) y que parten de la consideración del propósito del pensamiento que vendría a ser la meta o el objetivo; la pregunta o interrogante en cuestión que sintetiza el problema o asunto a tratar; la información contenida en datos, hechos,

experiencias; la capacidad de interpretación e inferencia traducida en las conclusiones, o la propuesta de soluciones; el nivel conceptual contenido en las teorías, los axiomas, las definiciones, los modelos y principios; los supuestos que como presuposiciones aceptan como dado una determinada situación o hecho; los puntos de vista que constituyen las dimensiones o los marcos de referencia, que nos orientan y nos dan perspectiva.

Figura 11. *Los elementos del pensamiento*



Nota. Presenta los elementos del pensamiento propuestos por Richard Paul y Linda Elder. Adaptado de The miniature guide to critical thinking concepts & tools. The Foundation for Critical Thinking.

La Figura 11 explica que el propósito del pensamiento constituye una meta u objetivo que debe ser expresado de forma realista y con claridad para poder distinguirse de otros propósitos. Explican Paul y Elder (2016) que la acción de razonar apunta a resolver un problema, que traducido en pregunta nos motiva a intentar buscar la solución y brindar una explicación respecto a algo. Por ese motivo resulta práctico tomar el tiempo necesario para expresar la pregunta, delimitar su alcance y clarificar su orientación.

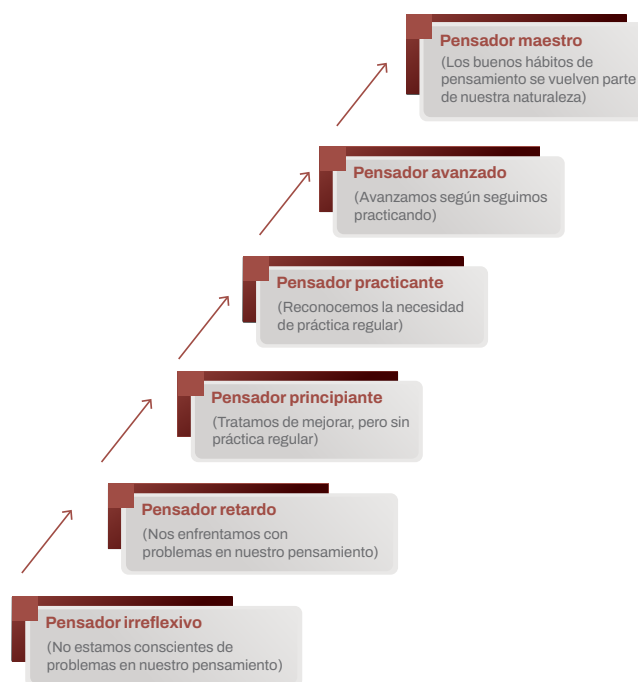
Ambos investigadores señalan que todo razonamiento está fundamentado en supuestos, presuposiciones que son aceptadas como algo dado, por tanto, los mismos deben ser identificados con claridad. Otro aspecto central que destacan es la necesidad de identificar el punto de vista o perspectiva, como un marco referencial que brinde orientación. Afirman el valor sustancial de los datos, la información y la evidencia que deben mostrarse con precisión y claridad. De igual modo se destaca el hecho de que las afirmaciones que se realicen deben estar sustentadas por datos, es decir evidencia que sea capaz de dar solvencia a las posiciones, ya sean estas a favor o en contra.

Se afirma que todo razonamiento se llega a expresar a través de ideas y conceptos; en ese sentido, los investigadores sugieren identificar conceptos centrales y subalternos para que sean explicados de forma clara. Asimismo, destacan la importancia de establecer y reconocer que el razonamiento permite efectuar inferencias e interpretaciones que contribuyen a llegar al establecimiento de conclusiones, otorgando de esta forma significado a los datos, e identificando suposiciones que derivan en la formulación de las inferencias. De la misma forma, concluyen señalando que “todo razonamiento tiene fin o tiene implicaciones y consecuencias” (Paul & Elder, 2016, p. 7) pudiendo ser estas positivas o negativas.

En la Figura 11, también se destaca en la base la presencia de Estándares Intellectuales Universales, que se sugiere sean utilizados para verificar la calidad del razonamiento sobre un problema o situación; pues “pensar críticamente implica dominar estos estándares” (Paul & Elder, 2016, p. 10). Entre los estándares propuestos por los investigadores destacan la claridad, el contar con exactitud, ser preciso, contar con relevancia, profundidad, amplitud, lógica, en procura de la importancia y justicia.

Si el pensamiento crítico constituye un proceso a partir del cual se generan conclusiones que tiene como sustento evidencias, entonces a su vez implica el análisis y la evaluación permanente del pensamiento para poder mejorar. En ese marco, existen pasos propuestos para el desarrollo del pensamiento crítico los cuáles han sido propuestos por Paul y Elder (2016) y se observan en la Figura 12.

Figura 12. *Pasos del desarrollo del pensamiento crítico*



Nota. Figura que muestra los pasos del desarrollo del pensamiento crítico propuestos por Richard Paul y Linda Elder. Adaptado de The miniature guide to critical thinking concepts & tools. The Foundation for Critical Thinking.

Paul y Elder (2016) encontraron que son seis los pasos del desarrollo del pensamiento crítico; en la base se encuentra el pensador irreflexivo, que no es consciente de los problemas que existen a nivel del pensamiento. En el segundo peldaño se ubica el pensador retado que se enfrenta con problemas en el pensamiento. El tercer nivel lo ocupa el pensador principiante que trata de mejorar en el proceso, pero su actuación es regular a nivel de práctica. El siguiente en la lista es el pensador practicante que es capaz de reconocer que la práctica regular es necesaria. El pensador avanzado, es quien a medida que sigue practicando, va incrementando sus conocimientos y destrezas y como dice su apelativo, avanza. El pensador maestro está en la cúspide y es quien tiene la capacidad de internalizar los buenos hábitos de pensamiento y volverlos parte de su naturaleza.

Ambos investigadores entienden que, en el proceso del pensamiento crítico, los estándares (claridad, exactitud, relevancia, lógica, amplitud, precisión, importancia, completitud, imparcialidad y profundidad) deben poder aplicarse a los elementos (propósitos, inferencias, preguntas, conceptos, puntos de vista, implicaciones, información, supuestos). Por ello es importante y necesario que en este proceso se cumpla con las características intelectuales de humildad, perseverancia, autonomía y confianza. A la par es clave contar con integridad intelectual, empatía e imparcialidad.

Cada una de las características intelectuales denominadas esenciales por Paul y Elder (2016) han sido descritas bajo los siguientes aspectos: la humildad intelectual que se expresa en la conciencia de una persona respecto a sus límites de conocimiento, teniendo conciencia además de la probable presencia del egocentrismo; la entereza intelectual que permite a la persona tener conciencia respecto a la necesidad de enfrentar situaciones, creencias e ideas con las que probablemente no esté atraído; y la empatía intelectual que demanda tener conciencia de la necesidad de ponerse en el lugar de la otra persona para poder entender la situación.

Asimismo, la autonomía intelectual comprende tener dominio racional ante los valores y creencias que se tiene, así como de las suposiciones e inferencias que se hace; por otra parte destaca la integridad intelectual que aporta en el reconocimiento de la necesidad de tener honestidad al pensar y al aplicar los estándares intelectuales; la perseverancia intelectual se expresa en estar consciente de la necesidad de emplear la perspicacia intelectual y la verdad, frente a las dificultades; la confianza en la razón se muestra en que los intereses de uno mismo y los que son de la humanidad estarán siempre bien atendidos; finalmente la imparcialidad que permite tener conciencia de que pese a los intereses personales, hay que atender todos los puntos de vista de igual forma (Paul & Elder, 2016).

Estudiosos explican que el pensamiento crítico es considerado como una de las categorías superiores del pensamiento, que se distingue por su carácter reflexivo, centrado en la evaluación, “su desarrollo requiere además de conocimientos especializados y habilidades cognoscitivas de nivel superior” (Piette, 2003, p. 132).

Explica Piette (2003) que existen habilidades asociadas al pensamiento crítico, tanto cognoscitivas como metacognoscitivas. Las categorías que corresponden a las habilidades cognoscitivas comprenden:

La capacidad de clasificación de las informaciones: formular preguntas; concebir y juzgar definiciones; distinguir elementos en un argumento, o una situación; identificar problemas y clarificar alternativas de solución. La capacidad de producir un juicio sobre la confiabilidad de las informaciones: juzgar la credibilidad de una fuente; juzgar la credibilidad de una información, identificar los presupuestos implícitos; juzgar la validez lógica de un argumento. La capacidad de evaluar las informaciones; sacar conclusiones adecuadas, hacer generalizaciones, inferir, formular hipótesis, y reformular una argumentación, un problema o una situación. (Piette, 2003, p. 133).

Las habilidades metacognoscitivas, son operaciones mentales “por las cuales el alumno dirige, controla y evalúa su proceso de pensamiento” porque “el pensamiento crítico está estrechamente ligado a la conciencia que el alumno tiene de su propio proceso mental” (Piette, 2003, p. 133).

Para el desarrollo de habilidades existen estrategias pedagógicas, como explica Piette (2003) que favorecen el pensamiento crítico, entre las que destacan: la enseñanza del ejercicio de las habilidades; la enseñanza directa de las habilidades críticas; las habilidades metacognoscitivas; y la transferencia de habilidades.

4.2.1.1. El pensamiento crítico y la cultura de la información

Para fines de la presente tesis es importante considerar la vinculación del pensamiento crítico y la cultura de la información. Como establecen Paul y Elder (2015) la cultura de la información es un aspecto o dimensión del pensamiento crítico. La información es una de las ocho estructuras básicas del pensamiento.

Explican los autores que, para entender un contenido, una comunicación, la producción de un libro, película, o los mensajes de los medios masivos, el individuo debe “entender no solo la información cruda que contiene, sino también su propósito, las preguntas que surgen, los conceptos que estructuran la información, las suposiciones bajo ésta, las conclusiones que se obtienen, las implicaciones que siguen a esas conclusiones, y el punto de vista que los informa” (p. 12).

En el marco de la información, no es suficiente poseer la información, sino una persona debe ser capaz de evaluarla, en cuanto a su “claridad, veracidad, precisión, relevancia, profundidad, amplitud, lógica e importancia” (Paul & Elder, 2015, p. 12).

En la explicación que realizan ambos investigadores, la mente se forma de información que se busca o rechaza. Por ello las personas necesitan información realista acerca de cómo funcionan los medios masivos, cómo seleccionan y dan forma a la información para el consumo masivo. Ello es importante considerando además el con-

texto global, local e intercultural en el cual se desarrollan los medios (Gutiérrez y Tyner, 2012b).

Explicitan Paul y Elder (2015) que el propósito fundamental del medio masivo no es educar, sino maximizar ganancias, para lo cual presentan a la gente lo que desea oír, jugando con sus sensibilidades, emociones, deseos, prejuicios, “alimentan la pasión de las masas hacia lo novedoso, lo sensacional y lo escandaloso” (p. 12).

Los consumidores críticos de la información a partir de los medios masivos saben que, dentro de toda sociedad o cultura, a los puntos de vista dominantes les es otorgado un lugar privilegiado y de mando; consecuentemente los consumidores críticos procuran información a partir de fuentes de información discrepantes y puntos de vista discrepantes. Son capaces de distinguir lo plausible de lo implausible, lo creíble de lo increíble, lo probable de lo improbable; llevan a cabo lo anterior usando estándares intelectuales que no dependen de cualquier punto de vista dado, ya sea cultural o ideológico. (p. 12)

Es por ello por lo que el pensamiento crítico permite desarrollar una cultura de la información.

4.2.2. Comprensión crítica

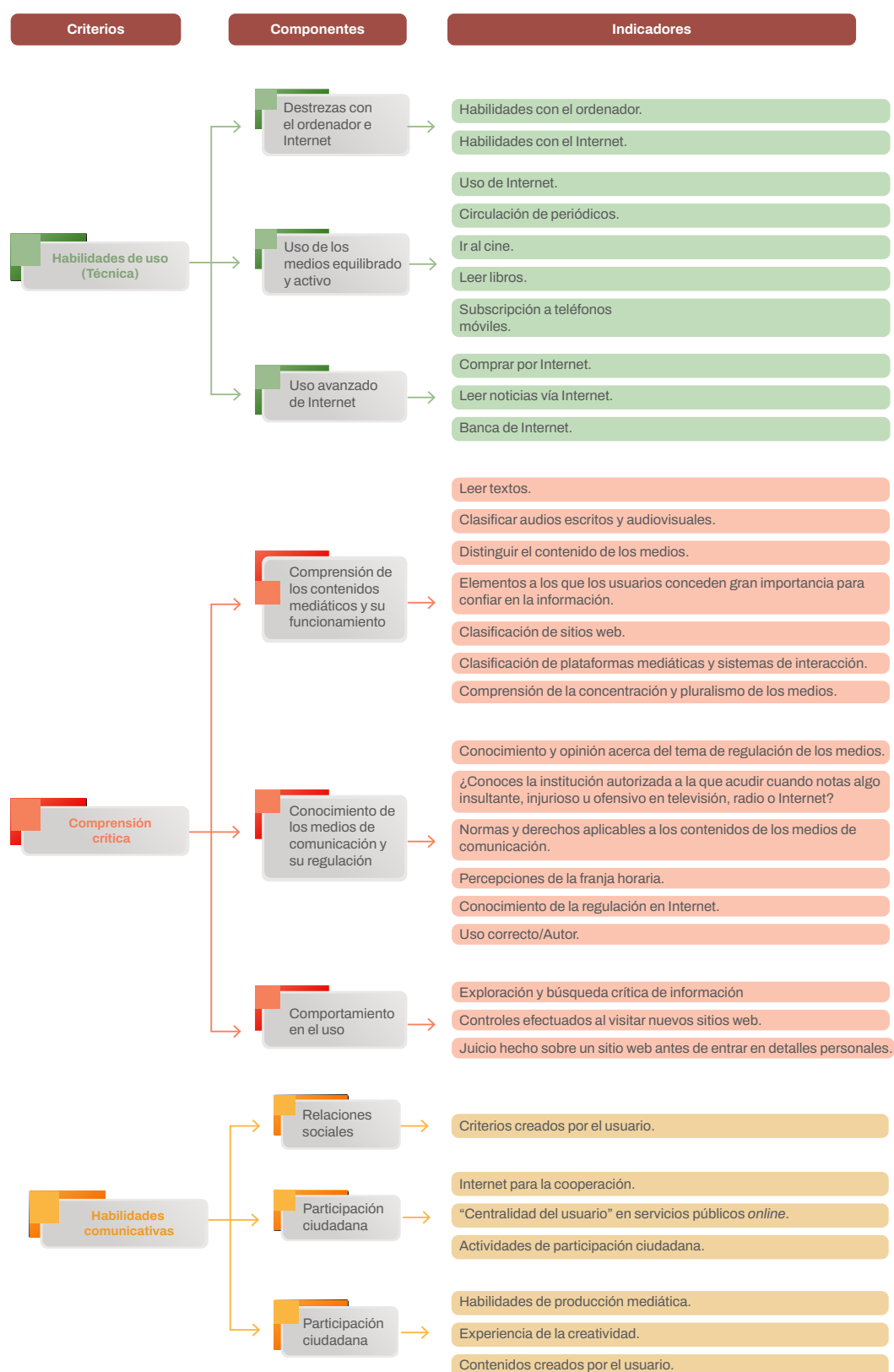
En criterio de la Real Academia Española, la comprensión es la “facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas”. Desde la perspectiva de la educación en medios, se plantea la importancia de desarrollar en los estudiantes la autonomía, la confianza en sí mismos, así como la madurez crítica para plantear juicios reflexivos ante los mensajes generados por los medios. En criterio de Piette (2003) “el primer objetivo de una educación en medios no es sólo fortalecer la comprensión crítica de los medios, sino, especialmente la autonomía crítica respecto de ellos” (p. 131). Para el citado autor la verdadera educación en medios debe ser capaz de fortalecer la destrezas y habilidades críticas de los estudiantes en su interacción con los medios de comunicación.

En materia educativa, el investigador Churches (2009) adapta las habilidades relacionadas con la competencia digital a los procesos cognitivos de aprendizaje propuestos en la taxonomía de Bloom, en cuya clasificación las habilidades de pensamiento van de orden ascendente de inferior a superior, en seis categorías: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar, crear. Cada categoría está compuesta por distintas habilidades. En ese sentido, el verbo comprender situado en el marco de las habilidades de pensamiento, tiene dos momentos el existente y reconocido, y el otro que corresponde al entorno digital. En criterio de Churches (2009), comprender implica “interpretar, resumir, inferir, parafrasear, clasificar, comparar, explicar, ejemplificar”; y situado en el contexto digital implica “hacer búsquedas Booleanas, hacer periodismo en formato de blog (blog journalism) twittering (usar Twitter) categorizar, etiquetar, comentar, anotar, suscribir” (Pérez-Rodríguez et al., 2015, p. 66).

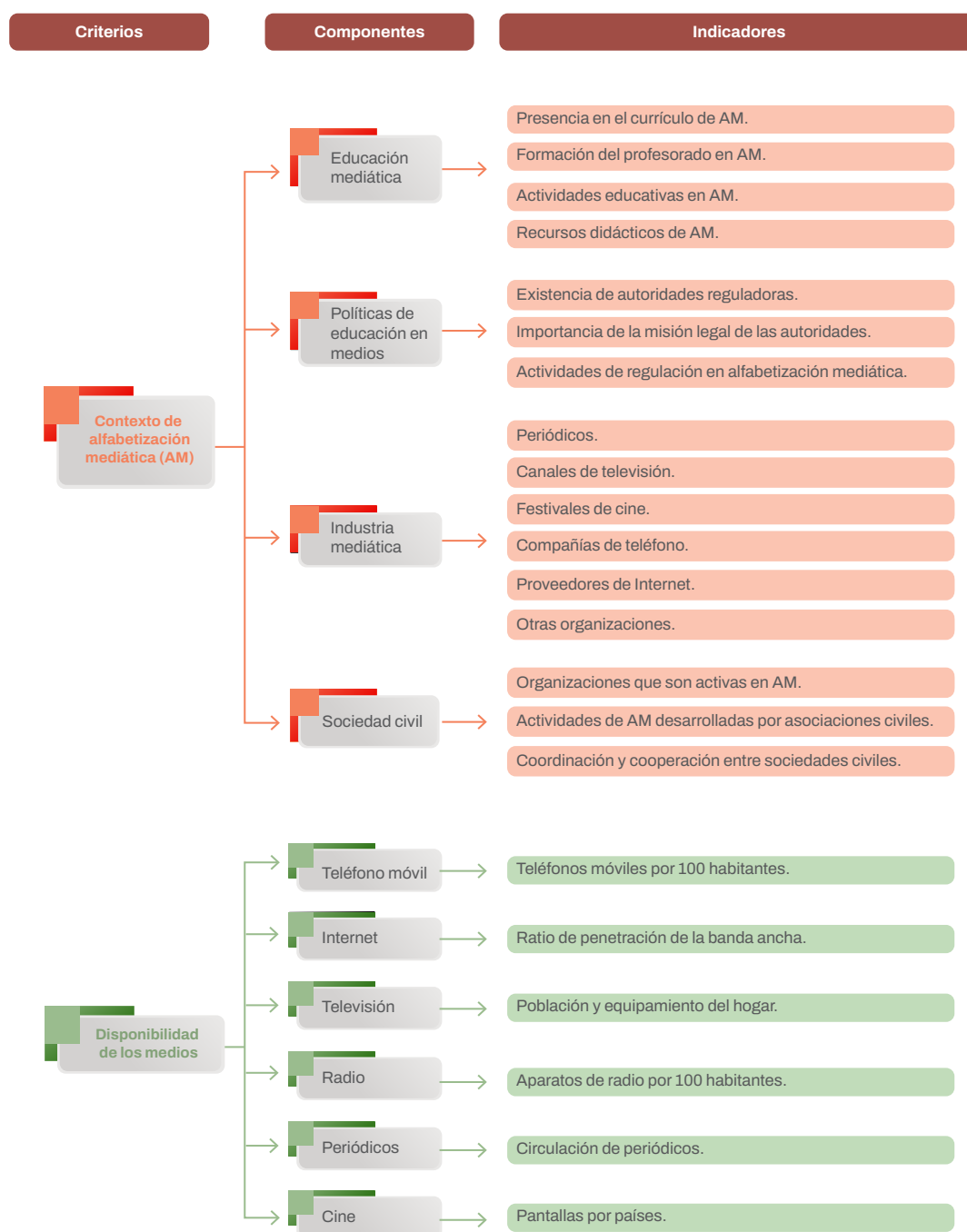
También los investigadores Celot y Pérez-Tornero (2009) en correspondencia con el concepto empleado por la Comisión Europea, entienden la alfabetización mediática (*media literacy*) considerando todos los medios, tanto los tradicionales (analógicos), nuevos (digitales) y su convergencia.

Identifican de este modo, dos dimensiones: una derivada de la capacidad individual de usar los medios, que a su vez se divide en competencias individuales y de carácter social; y otra procedente del análisis contextual o de los “factores del entorno” que intervienen en este campo. Dentro los factores contextuales, se atiende a los criterios de “disponibilidad de medios de comunicación” y “contexto” (educativo, regulativo, industrial y civil) y entre los criterios relacionados con la dimensión de las habilidades individuales, “el uso” (como las destrezas técnicas individuales de utilización), la “comprensión crítica” (esto es, la fluidez individual para la comprensión y la interpretación) y las “habilidades comunicativas” (es decir, la capacidad individual para establecer relaciones sociales a través de los medios). (Pérez-Rodríguez et al., 2015, p. 63).

Las Figuras 13 y 14 presentan las Dimensiones propuestas por Celot y Pérez-Tornero (2009) a nivel de competencias individuales y factores contextuales, donde se muestra el criterio de Comprensión Crítica, de especial interés en este acápite, y que tiene como componentes: la comprensión de contenidos mediáticos y su funcionamiento; el conocimiento de los medios de comunicación y su regulación; y el comportamiento en el uso.

Figura 13. Dimensión 1: Competencias individuales

Nota. Figura que muestra la Dimensión 1: Competencias Individuales, propuesta por Celot y Pérez-Torne-ro, 2009, adaptado de Niños y jóvenes ante las redes y pantallas, por Pérez-Rodríguez et al. (2015).

Figura 14. Dimensión 2: Factores contextuales

Nota. Figura que muestra la Dimensión 2: Factores contextuales, propuesta por Celot y Pérez-Tornero, 2009, adaptado de Niños y jóvenes ante las redes y pantallas, por Pérez-Rodríguez et al. (2015).

4.2.3. Análisis crítico

Es importante comprender qué aspectos se deben considerar al realizar el análisis de los mensajes que se transmiten por los medios audiovisuales, así como comprender las características de la gestión crítica de información y finalmente establecer

las características de la producción mediática, cuando se reconoce la importancia del “prosumidor mediático” aquella persona que sabe consumir y producir el contenido de los medios, de forma autónoma, crítica y reflexiva.

A continuación, se presentan algunos aportes desde el abordaje teórico y metodológico que han contribuido en la reflexión de la importancia del análisis crítico en contenidos audiovisuales.

4.2.3.1. Aportes al análisis crítico de contenidos audiovisuales

En 2014, los investigadores Fedorov y Levitskaya (2015) realizaron una encuesta internacional que abordó la situación de la educación en medios y la competencia crítica en estos. La herramienta fue aplicada en 18 países y consideró a los responsables de 64 medios de comunicación, educadores críticos e investigadores en educación mediática y cultura de medios. Como resultado del estudio, los expertos dieron a conocer en un 56,2% que existen diversos objetivos a nivel de educación mediática entre los que destacan: “(...) el desarrollo del pensamiento crítico y analítico, la autonomía del individuo en términos de medios de comunicación, el desarrollo de habilidades de análisis político-ideológico de los diferentes aspectos de los medios de comunicación y cultura mediática” (p. 115). Es decir que se considera como preocupación en el ámbito educativo, el desarrollo del pensamiento crítico.

A los medios de comunicación de forma tradicional se les ha asignado las funciones de informar, educar y entretener. En ese marco diversos autores consideran que el entretenimiento ha desplazado a las otras funciones y que, en el caso de la educación, la función ha quedado “relegada a programas concretos de televisiones públicas y a cursos de teleformación MOOC..., en Internet, que requieren de una búsqueda específica por parte de los usuarios” (Grupo Comunicar, 2018b, p. 1) para poder aprovechar de los mismos.

Es un tiempo, como explica Sally Hogshead (2010) donde el entretenimiento está más comprometido con las emociones y donde de la era de la información se ha pasado a la de la fascinación, donde los estímulos juegan un rol importante para capturar la atención del espectador. En el caso de los audiovisuales en criterio de Ferrés (2014) la actividad mental que es provocada por las pantallas tiene influencia en la forma cómo configuramos nuestros mapas mentales “condicionando nuestra manera de pensar, de sentir, de hacer y de ser” (Ferrés, 2014, p. 20).

López-Vidales (2012) afirmaba que el entretenimiento, el ocio y la comunicación son piezas de una revolución cultural que presenta cambios en los hábitos comunicacionales por cuanto la televisión es consumida por el smartphone, la radio puede ser escuchada en el PC, asimismo a través de la Red se comparte la música, las películas se las observa on line.

Internet da acceso a múltiples e incontables fuentes de información escritas, de audio, audiovisuales; asimismo los smartphones, móviles, celulares despliegan funcio-

nes de intercomunicación a través de los cuáles ya no se trata sólo de simple telefonía, sino de registro, envío de contenidos explicitados en imágenes, juegos, compras, entre otros, donde el contexto es cambiante (Buitrago et al., 2015).

Frente a los cambios que se van desarrollando a nivel de consumo de medios, la formación mediática es totalmente justificada, considerando que ella implica el desarrollo de actitud crítica, habilitada para discriminar lo que es importante y lo que puede obviarse por innecesario y prescindible. Lo cual constituye expresión de autonomía y competencia mediática. Es necesario reflexionar sobre el uso de los medios y la importancia de la enseñanza orientada a conocer lo que significa producir con medios. Esto implica a decir de Buitrago et al. (2015) la prioridad de incorporar nuevas alfabetizaciones en los lenguajes, así como en el manejo de herramientas técnicas para decodificar diferentes mensajes de contenido audiovisual; sin perder de vista la actitud crítica y reflexiva (Méndez et al., 1996; Camps, 2005).

Ante la cantidad indiscriminada de información, que infoxica a las audiencias y ante la falta de infodietas que equilibren la relación demanda-oferta mediática, es necesario tener las herramientas para conocer las claves y los mecanismos que permitan efectuar un análisis crítico de los mensajes.

Es importante reflexionar en el hecho de que mientras se van dando experiencias y propuestas que se orientan a promover desde la educación y la cultura, la actitud reflexiva y crítica de las personas, las pantallas por su parte de manera paralela y acelerada van provocando múltiples sensaciones y emociones en las personas, con la consiguiente importancia y urgencia que demanda su tratamiento (Ferrés, 2014).

4.2.3.1.1. Propuesta Centro de Alfabetización Mediática

Existen interesantes propuestas que han permitido realizar la valoración de productos audiovisuales. A continuación, se presentan algunas de estas experiencias que nutren este abordaje.

En el Centro de Alfabetización Mediática (CML por sus siglas en inglés) se plantearon cinco conceptos y cinco preguntas sobre educación en medios, en el marco de las etapas educativas de primaria y secundaria. Los mismos pueden ser aplicados en el análisis de una producción audiovisual.

Las cinco preguntas claves fluyen directamente de los cinco conceptos fundamentales que las personas han ido desarrollando, hasta llegar a explorar puntos centrales que deben considerarse en un mensaje proveniente de los medios (Thoman & Jolls, 2003).

Las palabras clave crean un breve resumen de la construcción analítica que se encuentra detrás de los conceptos y preguntas clave y son: Autor, Formato, Audiencia, Contenido y Motivo (Thoman & Jolls, 2003). La Tabla 6, explica la referida construcción analítica.

Tabla 6. *Relación entre construcción analítica, conceptos, preguntas sobre educación en medios*

Construcción analítica, conceptos y preguntas clave sobre educación en medios			
Ejes de la construcción	Conceptos	Preguntas	Preguntas guía
Autor	Todos los medios son “construidos”	¿Quién crea el mensaje?	¿Qué es esto? ¿Cómo está puesto así?
Formato	Los mensajes de los medios se construyen usando lenguaje creativo con unas normas propias.	¿Qué técnicas se utilizan para atraer la atención?	¿Cómo se ve y se oye? ¿Se huele, se toca o gusta? ¿Qué me gusta y me disgusta de esto?
Audiencia	Las diferentes experiencias de la gente generan mensajes diferentes.	¿Qué otras formas además de la mía existen para entender un mensaje?	¿Qué sentimientos y pensamientos genera sobre mí? ¿Qué sentimientos y pensamientos provoca sobre otros?
Contenido	Los medios llevan implícitos valores y puntos de vista	¿Qué estilos de vida, valores y puntos de vista están representados u omitidos en este mensaje?	¿Qué cuenta sobre otra gente y creencias? ¿Quién o qué aparece?
Motivo	La mayoría de los mensajes de los medios están organizados en pro del éxito y del valor.	¿Por qué fue enviado este mensaje?	¿Qué cuenta? ¿Qué vende?

Nota. Adaptado de Literacy For the 21st. Century. An Overview & Orientation Guide to Media Literacy Education. Thoman, E. & Jollspor, T. 2003, Center for Media Literacy CML MediaLit Kit™ A Framework for Learning and Teaching in a Media Age.

Cuando se tiene una producción audiovisual y se desea analizar la misma, es posible plantearse las cinco preguntas clave explicitadas en la Tabla 6, las cuáles permitirán abordar y conocer con mayor claridad dicha producción.

Resulta importante saber quién creó el mensaje que se está viendo (autoría); saber qué técnicas se han utilizado en la producción (formato) del contenido; establecer qué percepciones tienen las personas en torno al mensaje y cómo ven ellas desde distintos puntos de vista (audiencia); cuáles son los valores y la ideología que está por detrás de la producción (contenido) y finalmente cuál es el propósito de la persona/institución que ha creado el mensaje (propósito).

4.2.3.1.2. Propuesta desde la gestión de las emociones. Aporte de Joan Ferrés

Existen experiencias interesantes que tienen que ver con la gestión de las emociones. Estudiosos de la competencia mediática afirman que la relación de los medios y la tecnología, en una cultura global promueve cambios en la forma cómo las personas aprenden, esto implica un desafío a los mismos cimientos de la educación, pues ya no es suficiente poder leer la palabra impresa. Por ello, tanto la niñez, como los jóvenes y adultos necesitan el desarrollo de habilidades para interpretar de forma crítica las imágenes, así como expresarse considerando las diversas formas que utilizan los medios (Thoman & Jolls, 2003).

Desde un sentido reflexivo Ferrés (2014) propone considerar que, para el análisis crítico de mensajes audiovisuales, no sólo se debe tomar en cuenta al mensaje, sino también y de forma especial al receptor y la interacción entre ambos. Esto señala un viraje en la atención hacia la incidencia en lo emocional, y en el inconsciente.

Pero además expresa:

La competencia mediática, que suele girar en torno al sentido crítico, debería incorporar la capacidad de ser crítico con el propio espíritu crítico. El camino hacia el empoderamiento ha de partir del reconocimiento de las propias dependencias, incluidas aquellas que se camuflan bajo el disfraz de la suficiencia racional. (Ferrés, 2014, p. 212)

En el caso de la educación, todavía existe reserva en cuanto a privilegiar lo emocional por encima de la razón y la lógica. En el análisis que efectúa Ferrés (2013) el inconsciente no distingue entre lo que es ficción y lo que es realidad, de forma tal que la ficción produce efectos reales. Cuando se realiza una simulación mental, se produce la activación de los mismos módulos cerebrales de hacerlo en una actividad física específica; y aunque una persona sea consciente de que la ficción es tal, y la misma produce emociones verdaderas, terminará produciendo efectos verdaderos.

Esta es una de las razones por las cuales “la educación mediática, por tanto, debe incorporar los distintos aspectos de la educación emocional: desde la definición y reconocimiento de cada emoción, hasta las habilidades para gestionarlas, ya que, sólo conociendo, controlando y gestionando las propias emociones se puede garantizar el poder sobre uno mismo” (Grupo Comunicar, 2018b, p. 7)

En diversos momentos de la historia de la humanidad, la pugna entre racionalidad y emotividad ha sido evidente, asimismo ha ido generado tensiones, las cuáles fueron posteriormente incorporadas al lenguaje cotidiano, en detrimento de la esfera emocional.

Perpetuando el mito racionalista de base occidental se daba por sentado que un ser sin emociones podía ser superior, a nivel de la inteligencia (Ferrés, 2014, p. 24). Pero, como explica el citado autor, fue en la década del noventa cuando se dieron los estudios referidos al funcionamiento del cerebro, cuyos resultados colocaron en duda la postura occidental que precisaba la superioridad de la racionalidad sobre las emociones y la complejidad de las relaciones entre consciente e inconsciente. Al respecto de lo señalado se establece que la mayor parte de las decisiones que toma una persona, tienen como responsable al inconsciente (Bachrach, 2013).

En el marco de la comunicación audiovisual, las pantallas generan emociones, por ello a decir de Ferrés (2014) es difícil adoptar ante las pantallas una actitud que sea autónoma y crítica, si no se conoce cómo funciona el cerebro. Explica que durante las últimas décadas se ha tenido muy presente la revolución tecnológica que ha producido cambios notables en la comunicación mediática, pero destaca la limitada atención que

se ha dado a los cambios que la neurociencia ha hecho en cuanto al descubrimiento de cómo trabaja el cerebro humano.

Su preocupación está centrada en el hecho de que la experiencia mediática es una interacción entre los medios y las personas, por tanto, es contradictorio que sólo la preocupación se haya centrado en ser más conscientes respecto a los cambios que ha producido la tecnología y no así sobre los cambios que se generan a nivel del cerebro humano y su funcionamiento. Como por ejemplo el inconsciente o los procesos mentales del cerebro emocional.

Estudios desarrollados en relación a la neurociencia demuestran que la emoción tiene notable importancia en nuestra vida. Precisa Zaltman (2003) que lo que una persona piensa está condicionado por lo que siente, pues existen zonas en el cerebro humano que se activan antes de que seamos conscientes de la elección realizada (p. 58); en correspondencia afirma Punset (2007) “no más del 5% de la actividad mental se desarrolla de manera consciente” (p. 159).

A decir de Ferrés, el descubrimiento más importante de la neurociencia es que las emociones son lo que nos gobiernan. Por ende, lo que nos define son los deseos, la pasión, aquello que nos emociona. Explica por ejemplo que las pantallas ponen de manifiesto las emociones y actúan como espejo que provoca reacciones, pudiendo llegar a descubrir las zonas más profundas de nosotros y que nos permite conocernos.

En ese contexto, los audiovisuales tienen una serie de retos y oportunidades, pues como establece Ferrés (2014) el potencial de estas deviene de la capacidad para influir en la decisión de las personas, porque pueden despertar emociones y conducir las hacia una dirección deseada. El investigador explica que las pantallas pueden predisponer a las personas a pensar y actuar, condicionando su voluntad para ser inducidas a sentir de acuerdo a lo que interesa al medio. “La producción de mensajes mediáticos se sitúa entre lo que ya le interesa a una persona y lo que sería bueno que le interesara, creando asociaciones que, si se repiten el número suficiente de veces, y/o se viven con una gran intensidad emocional, quedarán fijadas en la mente y condicionarán el comportamiento” (Grupo Comunicar, 2018b, p. 4). Y es que las emociones actúan de manera determinante frente a la razón.

Desde la neurociencia Ferrés (2014) explica que “mientras la mente emocional se puede activar independientemente de la racional, la mente que piensa necesita a la que siente para poder funcionar” (p. 32), es más “el inconsciente da las órdenes y la mente consciente las pone en práctica” (Zaltman, 2003, p. 118).

Por ello el escenario de los audiovisuales es y será el espacio donde se continúen librando conflictos de poder desde políticos, económicos, sociales, entre otros, y donde las emociones superen a las capacidades de argumentación.

Afirma Ferrés (2014) que “los conflictos de poder que se ponen en escena en las pantallas no se suelen ventilar mediante razones y argumentos, sino mediante la

activación de emociones (...)” (p. 33). Por ello el investigador establece que la gestión de las emociones garantiza la racionalidad.

Por ello, se entiende que establecer el conocimiento del cerebro humano y de su funcionamiento es un paso importante hacia la democratización y el empoderamiento de la ciudadanía, que interactúa con las pantallas.

Si se analiza el origen etimológico de la palabra emocionar (e-movere, en latín) el mismo apela a la acción de movilizar. Estudiosos como Ferrés explican que las emociones no son estados, sino llegan a ser dinámicas que se producen a nivel relacional y entran en juego decisiones, elecciones, creencias, entre otros. Por ello lo emocional incide en las decisiones, porque es el sistema emocional el que otorga valor a diversas opciones. De ahí que las pantallas tienen la capacidad de generar emociones, influyendo así en las decisiones que se tomarán.

Explica Maturana (1997) que las emociones predisponen al individuo para que piense y actúe de cierta manera; en esa línea aporta Ferrés señalando que las emociones cuentan con una dimensión cognitiva que evalúa y le otorga valor a la realidad y a la relación que las personas tenemos con esa realidad.

Para fines de esta investigación es importante reflexionar respecto al rol de las pantallas en este contexto. Por ello desde la neurociencia y con ejemplos que evidencian aquello, Ferrés (2014) permite establecer que las pantallas tienen el poder y la capacidad de gestionar emociones, “(...) y las emociones son dominios de acción” (p. 60). Por ende, las pantallas pueden llegar a predisponer la manera en la cual el individuo piensa y actúa.

Son múltiples los sentidos que puede adquirir una pantalla, ya sea como espacio que impulsa al acceso, a la interacción y sinergia, o como escenario para la desinformación. Estando en la era del prosumidor con un entorno tecnológico en permanente cambio, y con personas que consumen mensajes y también los producen, será fundamental que, al momento de elaborar los mensajes, se pueda generar sintonía con la sensibilidad y las emociones de las personas, para lograr lo que afirma Ferrés, “gestionar las emociones” creando mensajes liberadores.

Es interesante la reflexión con Ferrés, en cuanto a la vulnerabilidad del sentido crítico, una suerte de reduccionismo, e insuficiencia en las aproximaciones críticas y desde lo cognitivo. Pues parece ser que no es suficiente conocer para garantizar un comportamiento, sino también y sobre todo saber gestionar las emociones.

Expone el investigador que existe la errónea convicción de los profesionales en educación mediática que el empoderamiento de la ciudadanía es resultado del conocimiento de los intereses del poder y de las herramientas que se emplea para el ejercicio de esa influencia. A su vez, a través de ejemplos explica que son diversos los ejemplos que permiten observar a personas que se contradicen entre lo que piensan y lo que sienten, llegando siempre su comportamiento a adecuarse a lo que sienten.

De la misma forma, una mujer que forma parte de una muestra de estudio, tras observar un anuncio publicitario reconocía la presencia del estereotipo sexista en el mensaje, y ante la consulta sobre la reacción que le generaba esto manifestaba:

(...) en general, el anuncio... pues... querer ser así, por su puesto. Yo quiero ser así y que todo el mundo me mire, sin más. Quizá es eso algo que deseáramos cualquier mujer, el que nos admiraran. (Ferrés et al., 2011, p. 138)

Esto demuestra que “de poco sirve, por ejemplo, que sepan descubrir estereotipos de género, si no les inquieta o no les molesta su presencia en un mensaje mediático” (Masanet et al., 2013, p. 231), porque “de poco sirve el pensamiento crítico si no es el paso hacia la actitud crítica” (Ferrés, 2014, p. 213).

4.2.3.1.2.1. Análisis de relatos audiovisuales

Desde una perspectiva educativa Ferrés propone una metodología de análisis de los discursos audiovisuales, específicamente de relatos audiovisuales, para facilitar el proceso de comprensión, de valoración y de apropiación de estos discursos. La propuesta metodológica es aplicable a diversos contenidos audiovisuales, desde películas de cine, series de televisión, videojuegos, spots, programas deportivos, *reality shows*, y noticias, entre otros.

En este repaso de aportes teórico-metodológicos es importante tomar en cuenta las siguientes consideraciones. En primer lugar, el análisis de la experiencia del consumo de relatos exige tener en cuenta dos ejes fundamentales de la experiencia: “el producto que se consume y la persona que lo consume; o, si se prefiere el diseño del mensaje y las características del receptor” (Ferrés, 2014, p. 222). Todo mensaje está pensado en un perfil de receptor que viene a constituirse en público meta. Y el receptor al aceptar o rechazar el mensaje, expresa sus gustos.

En segundo lugar, Ferrés (2014) afirma que las imágenes y la música tiene un peso importante que influye en la experiencia audiovisual de las personas, lo cual guarda relación con lo emotivo. Por ello es importante partir de lo emocional para llegar a lo racional, del inconsciente para llegar a la conciencia, de forma tal que el receptor transforme su emoción en reflexión, en conciencia.

El relato audiovisual se consume con un efecto socializador, “potencia, de manera intencional o involuntaria, la asignación de sentido y de valor a las realidades con las que se cocina el relato” (Ferrés, 2014, p. 222).

La metodología propuesta comprende dos fases, cada una de las cuáles se descompone en otras dos. Se inicia con una doble radiografía y concluye con un doble diagnóstico. “Se parte de una radiografía de los sentimientos del receptor para llegar a una radiografía de la obra” (Ferrés, 2014, p. 223) en síntesis se inicia diagnosticando la obra, para a partir de ella hacer el diagnóstico sobre el receptor.

4.2.3.1.2.1.1. Radiografía del receptor

Esta fase consiste en detectar las reacciones que provoca el relato, las emociones, los sentimientos que las imágenes y los sonidos hacen surgir. Los personajes que forman parte del relato, los entornos físicos, las acciones, las situaciones y el tratamiento formal generan reacciones que van desde lo sensorial, hasta “lo ideológico, lo ético o lo estético” (Ferrés, 2014, p. 223). Fruto de esta radiografía se cuenta con un mapa emocional individual y colectivo, tomando en cuenta que cada persona reacciona de diferente forma ante las mismas imágenes, sonidos, etc., y esas reacciones son las que permiten ratificar o cuestionar los propios sentimientos. Explica Ferrés (2014) que las reacciones pueden ser vinculadas a lo sensorial es decir a las emociones, o pueden estar relacionadas a lo narrativo, es decir al relato. Estos son los ámbitos que expone Ferrés (2014) explicitados en la Tabla 7.

Tabla 7. Ámbitos susceptibles de haber provocado reacciones

Reacciones vinculadas a lo sensorial	Reacciones vinculadas a lo narrativo
- Luces, formas, colores - Música, ruidos, efectos sonoros - Dinamismo derivado de los movimientos de los sujetos y de objetos, de los movimientos de cámara, del ritmo en la sucesión de planos, etc. - Personajes, escenarios, vestuario y objetos visualmente seductores.	Un relato: - Cercano a la realidad - Alejado de la realidad - Cotidiano - Exótico - Lleno de intriga y de sorpresas - Lleno de acción y de dinamismo - Sugerente, desvelador, profundo - Apasionado

Nota. Los ámbitos expuestos son los que presenta Ferrés, 2014, p. 224.

Tabla 8. Mecanismos de implicación emotiva

Mecanismos de identificación	Mecanismos de proyección	
	Sobre personajes	Sobre acciones y situaciones
Definición El espectador asume emotivamente el punto de vista de un personaje al considerarlo un reflejo de su realidad o de sus sueños o ideales.	Definición El espectador vuelca unos sentimientos propios hacia un personaje.	Definición El espectador vuelca unos sentimientos propios hacia una acción o situación.
Ejemplos - Sentimientos de identificación con un personaje gris, mediocre, inseguro, con problemas, en dificultades, etc. - Sentimientos de identificación con un personaje atractivo, fuerte, sabio, ingenioso, poderoso, bueno, etc.	Ejemplos - Sentimiento de rechazo hacia un personaje que resulta antipático. - Sentimiento de deseo hacia un personaje atractivo. - Sentimiento de miedo ante un personaje amenazador. - Sentimiento de envidia hacia un personaje afortunado. - Sentimiento de odio o de rabia hacia un personaje malvado o injusto. - Sentimiento de compasión o de pena hacia un personaje desgraciado. - Sentimiento sádico hacia un personaje que sufre o que es ridiculizado. - Sentimiento de ternura hacia un personaje entrañable.	Ejemplos - Sentimiento masoquista ante una situación que provoca sufrimiento. - Sentimiento sádico ante la contemplación del dolor ajeno. - Sentimiento morboso hacia una situación cruda o dura. - Sentimiento de tensión e incertidumbre al no saber qué ocurrirá. - Placer voyeur derivado de la transgresión de la intimidad. - Sentimiento de fascinación por lo macabro, por lo siniestro. - Sentimiento de satisfacción ante la contemplación de lo bello, lo profundo, lo sugerente. - Sentimiento de sorpresa provocado por la apertura al misterio.

Nota. Los mecanismos de implicación emotiva son propuestos por Ferrés (2014) considerando los mecanismos de identificación del espectador, así como los mecanismos de proyección (p. 225).

Tabla 9. *Reacciones vinculadas a las dimensiones*

Reacciones vinculadas a la dimensión expresiva de la obra	Reacciones vinculadas a la dimensión ideológica y ética	Reacciones vinculadas a la dimensión estética
Reacciones derivadas del análisis del uso de los recursos formales y del tratamiento formal en cuanto a género, a estilo y a tono.	Reacciones derivadas de la captación del sentido de la obra y de la valoración de la ideología y de los valores latentes en ella.	Reacciones derivadas de la contemplación de las imágenes y sonidos desde el punto de vista de su valor estético.

Nota. Ferrés (2014) expone las reacciones que se vinculan a la dimensión expresiva, ideológica, ética y estética.

4.2.3.1.2.1.2. Radiografía de la obra

Análisis narrativo

- Las funciones de los personajes

Este segundo momento se refiere al análisis de la obra en cuanto a: lo narrativo, expresivo, ideológico y estético. En ese ámbito se establece que “la radiografía de la obra puede hacerse partiendo de la dimensión narrativa para pasar a la expresiva, y de ésta a la ideológica y a la estética” (Ferrés, 2014, p. 226), porque “tanto el significado de una obra como su potencialidad estética son el resultado de interaccionar de manera inteligente lo que se cuenta (lectura narrativa), con el cómo se cuenta (lectura expresiva) (Ferrés, 2014, p. 226).

Para el análisis narrativo se considera importante atender en el relato a los personajes, sus roles y funciones. También se debe considerar en este análisis los entornos en los que se desarrolla la acción: naturales, artificiales; de pobreza o riqueza; abiertos o cerrados: urbanos o rurales, etc. De igual modo se analiza la estructura narrativa: lineal o disruptiva.

Para comprender en el análisis narrativo, las funciones de los personajes es que se acude al esquema semiótico desarrollado por Algirdas Julien Greimas (1990), que fue adaptado por X. Ruiz Collantes (2011), y se parte del objeto de valor que es lo que genera o desencadena el conflicto que se sitúa en la base de todo relato audiovisual. Cada personaje es analizado desde la función que cumplen, en relación con el objeto de valor, y desde las competencias que se van desarrollando para su consecución.

Aquí es importante detenerse para comprender inicialmente cómo es el Modelo Actancial propuesto por Greimas (1990).

Para entender el modelo propuesto por Greimas es preciso comprender lo que es la semiótica. Precisa Dallera que la semiótica es “la disciplina que intenta explicar cómo se produce y cómo se capta el sentido” (Dallera, 2005: 151), teniendo en cuenta que se produce y recepciona sentido al tener contacto con un elemento o materia significativa, la cual significa algo, por ende, tiene significado. Una materia es significativa porque “para significar, debe tener una forma y un contenido que represente algo para alguien” (Dallera, 2005, p. 151).

Greimas trabajó sobre la materia significativa llamada: discursos narrativos. Entendiendo al discurso como una forma textual donde se relacionan distintos componentes articulados de forma coherente. En ese marco, la semiótica “(...) investiga la lógica del sentido de ese tipo particular de discursos que adquieren la forma del relato” (Dallera, 2005, p. 152). Aquí el interés es describir y explicar cómo se produce y se recepciona sentido a partir del (discurso) relato.

Afirma Greimas que el sentido es anterior a la producción discursiva, por ello, señala que la semiótica no produce sentido, sino reformula el sentido ya dado, en procura de darle significación al objeto cultural.

El cuadro semiótico de Greimas expresa visualmente la lógica (de oposición o acercamiento) que se da entre los componentes semánticos de un relato, sea este una novela, un cuento, un filme, un mito, etc. Los componentes pueden traducirse en creencias, valores o propiedades. “Las relaciones de oposición que se suceden en un relato son múltiples y constantes, pero todas ellas están englobadas en una relación que es la que le da sentido general, global a todo relato” (Dallera, 2005, p. 160). Para Greimas el sentido se construye de manera lógica a partir de las relaciones de oposición (vida-muerte, libertad-esclavitud, placer-dolor, riqueza-pobreza, etc.). Por ejemplo, para entender lo que significa libertad, se necesita entender lo que es esclavitud.

En el modelo actancial de Greimas, se presentan los siguientes componentes que se explican de la siguiente forma:

Categoría de actante. “Un actante es lo que es (su ser) más lo que hace (su hacer). Técnicamente hablando, en este nivel se formulan dos tipos de enunciados elementales: enunciados de estado que ponen de manifiesto el ser del actante, y enunciados de hacer, que explicitan el conjunto de acciones de los actantes que les sirven para transformar sus estados” (Dallera, 2005, p. 167). Greimas considera que detrás de cualquier relato siempre existe el intento de buscar el sentido a la forma de actuar de las personas. El ser y el hacer del actante es el inicio del esquema narrativo de la actividad humana con sentido.

Para comprender el esquema narrativo, Greimas precisa seis roles actanciales. Sujeto-objeto. En la narración se presenta la acción de un sujeto que desea tener relación con el objeto. El deseo es el nexo. Los sujetos son: sujetos de estado que quieren unirse con el objeto deseado; y sujetos de acción que cambian los estados de otros sujetos u objetos, o de sí mismos. Explica que el objeto puede ser considerado como una cosa, una situación, o hecho “que son signos de valor que el sujeto, con su hacer, desea alcanzar, vencer, conquistar, convencer, etc.” (Daller, 2005, p. 168)

Destinador-Destinario. Para Greimas el destinador es un actante que manda a otro a cumplir una misión, y que además está jerárquicamente por encima de los demás actantes. El que recibe el mandato es el destinatario, “(...) y por lo general, este rol se funde con el del sujeto” (Dallera, 2005, p. 169).

Ayudante-Oponente. Tanto ayudantes como oponentes son los sujetos u objetos que, durante el relato, pueden coadyuvar en los propósitos del destinatario-sujeto, o pueden obstaculizarlos. El ayudante contribuye en el acercamiento del destinatario-sujeto con el objeto de deseo, facilita que sujeto y objeto se comuniquen. Lo contrario ocurre con el oponente que obstaculiza el encuentro del sujeto con el objeto, actuando para impedir que se realice el deseo.

Tipos de enunciados. Durante el desarrollo de la narración, Greimas señala que los actantes tienen características relacionadas con el ser y el hacer; “las propiedades que configuran su ser definen su estado, mientras que las acciones que llevan a cabo definen su hacer” (Dallera, 2005, p. 172). Por ello Greimas establece que los enunciados son: de estado, que corresponden a funciones entre actantes sujeto-objeto; y de hacer, que expresan los cambios de un actante o de una situación.

El programa narrativo según Greimas comprende cuatro fases: la competencia, la performance, la manipulación y la sanción o reconocimiento. La manipulación y la sanción son fases extremas, cuyos límites son la competencia y la performance. Un actante es la relación de su ser más su hacer, por ello el actante se define por lo que es y lo que hace. “A esa condición de ser de una determinada manera que le permite realizar al actante determinadas acciones, Greimas la denomina competencia” (Dallera, 2005, p. 177).

Greimas “(...) define la competencia como ‘el ser que hace ser’ cuando esa competencia recae sobre el actante objeto, o ‘ser que hace hacer’ cuando la competencia es utilizada para transformar el estado de un sujeto” (Dallera, 2005, p. 177).

La performance de un actante se orienta a hacer que él o los otros cambien o no su estado, es decir su ser. La performance es la que hace hacer a un actante determinadas acciones. Un actante al ejercer su performance sobre cosas, hechos o situaciones transforma su estado y hace que los objetos sean de otra manera; sin embargo, señala Greimas que “(...) cuando la acción del actante recae, no sobre objetos, sino sobre otro sujeto con el propósito de hacerle hacer algo, esa forma particular de performance se denomina manipulación” (Dallera, 2005, p. 178).

En la relación destinador-destinatario se observa la manipulación, cuando el primero hace hacer, y el segundo lleva a cabo el hacer. Lo cual para Greimas es el “hacer persuasivo” que actúa sobre el sujeto manipulado a quien hace creer y hacer.

Dentro el esquema narrativo de Greimas se hace referencia a la fase de cierre que es llevada adelante por el destinador, quien efectúa: el acto de juzgar si se ha logrado el estado final deseado y el acto de sancionar ya sea recompensando o castigando al sujeto-destinatario.

Finalmente, a nivel discursivo, Greimas denomina actor a “esa figura con una posición determinada, construida con caracteres, modos de hacer y de ser concretos. Desde ese lugar y con ese rol actancial los actores del relato se hacen cargo de asuntos

que toman el cuerpo de roles temáticos, ejecutados por cada personaje en tal o cual discurso concreto” (Dallera, 2005, p. 188).

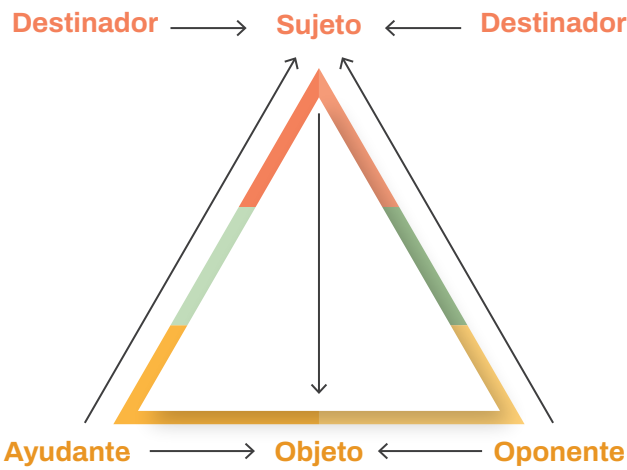
La Tabla 10 nos aproxima a la comprensión del modelo planteado por Greimas.

Tabla 10. Modelo Actancial de Greimas

Modelo		
Protagonista de la acción. Lleva a cabo una acción para conseguir un determinado objetivo.	Beneficiario de la acción. Beneficiado o perjudicado por la intervención del protagonista de la acción.	Personaje que encarga la misión. Solicita la búsqueda de un objetivo al protagonista de la acción.
Ayudante Facilita la consecución de su objetivo al protagonista de la acción.	Oponente Entorpece la acción del protagonista y le dificulta la consecución de su objetivo.	Objetivo El protagonista de la acción quiere conseguir para otro personaje o para sí mismo.

Nota. Adaptado de Narrative semiotics and cognitive discourses (Greimas, 1990).

Figura 15. Esquema Actancial de Greimas



Nota. Adaptado de Narrative semiotics and cognitive discourses. Greimas, 1990.

En el análisis narrativo de Ferrés (2014), la adaptación de Ruiz Collantes (2011) al esquema semiótico de Greimas (1990) se expresan de la siguiente forma, las funciones de los personajes:

Tabla 11. *Los Componentes narrativos, según la semiótica***El Sujeto de Estado**

Actor que posee o no un Objeto de Valor y que quiere cambiar de estado consiguiéndolo o deshaciéndose de él.

El sujeto de acción

Actor que desarrolla una acción para que el Sujeto de Estado consiga lo que pretende. Puede coincidir con el Sujeto de Estado.

El Objeto de Valor

Lo que el Sujeto de Estado pretende conseguir.

El Adyuvante

Actor que contribuye a la consecución del Objeto de Valor por parte del Sujeto de Acción.

El Oponente

Actor que entorpece de alguna manera la consecución del Objeto de Valor por parte del Sujeto de Acción.

El Antisujeto

Actor que pretende la consecución del mismo Objeto de Valor que el Sujeto de Estado y de Acción y entra en conflicto con ellos.

Las transformaciones

Acciones que realizan los diversos actores de cara a la consecución de sus objetivos.

Las competencias

Capacidades de un actor que lo capacitan para la consecución del Objeto de Valor
Querer y/o Tener que
Poder y Saber

Nota. Adaptación de Ruiz Collantes, 2011.

- Los entornos físicos

Son escenarios donde se llevan adelante las distintas tramas de la acción. Ferrés (2014) propone una serie de polaridades para identificar en qué medida los entornos conllevan emociones y/o significaciones.

Tabla 12. *Entornos físicos*

Entornos físicos
Natural – Artificial
Rico – Pobre
Abierto – Cerrado
Rural – Urbano
Diurno – Nocturno
Cercano – Lejano
Geográfico – Dramático
Vulgar - Exótico

Nota. Adaptado de la propuesta de Ferrés, 2014.

- La estructura narrativa

La estructura narrativa para Ferrés (2014) presenta dos instancias:

Tabla 13. Estructura narrativa

Estructura narrativa
Clásica Organizada linealmente en base a tres fases: planteamiento, nudo y desenlace. Que corresponden al planteamiento del conflicto, la trayectoria para resolverlo y la solución o no, final.
Rupturista Son otras formas no lineales de organizar los distintos bloques narrativos. A través de saltos hacia atrás en el tiempo (flashback) o saltos hacia adelante en el tiempo (flash forward).

Nota. Adaptado de la propuesta de Ferrés, 2014.

Análisis expresivo

- Los recursos formales

En ese marco “el análisis expresivo tiene que ver con el cómo está explicada una historia, con los códigos utilizados y con el tratamiento formal” (Ferrés, 2014, p. 228). Los recursos expresivos cumplen funciones en un determinado contexto, “puede tratarse de una función narrativa (hacer avanzar la historia), semántica (conferir significado a las realidades) y/o estética (suscitar emociones vinculadas a la contemplación de lo bello)” (Ferrés, 2014, p. 229).

Tabla 14. Los recursos formales y su función

Recursos formales	Función
Recursos visuales Planificación, angulación, composición, profundidad de campo, iluminación, color, movimientos de cámara (travelling, panorámica, zoom, grúa)	Narrativa, semántica y/o estética
Recursos sonoros Palabra, música, efectos sonoros	Narrativa, semántica y/o estética
Edición o montaje Interacciones entre las imágenes Interacciones entre los elementos sonoros Interacciones entre imágenes y sonidos	Para conferir significación, ritmo o como recurso estético.

Nota. Adaptado de Análisis crítico y producción mediática (2018). Grupo Comunicar. MOOC Educar para los nuevos medios: competencia mediática para docentes.

- Tratamiento de género y estilo

Los mensajes son el resultado de una codificación de la realidad que emplea para ello diversos géneros, muchos de los cuáles casi no se diferencian, por la mezcla permanente que existe entre ellos.

Ferrés (2014) puntualiza dos tipos de géneros y una tipología de videojuegos, extraída esta última de Pérez (2011).

Tabla 15. *La adscripción al género*

Géneros cinematográficos	Géneros televisivos	Tipología de videojuegos
Aventuras	Informativo	Acción
Comedia	Serie	Estrategia
Melodrama	Telenovela	Aventura
Policíaco	Publicidad	Juego de rol
Suspenso	Retransmisión deportiva	Simuladores de máquinas
Musical	Concurso	Simulaciones de vida y simulaciones metafóricas
Oeste	Reality Show	
Animación	Docudrama	
Fantasia	Variedades	
Terror	Entrevista o debate	
Thriller o cine negro		

Nota. Adaptado de Pérez Latorre, 2011.

Tabla 16. *El estilo y el tono*

Estilo	Tono
Romántico	Realista
Satírico	Hiperrealista
Irónico	Tierno
Caricaturesco	Desenfadado
Melodramático	Poético
Épico	Dinámico
Lírico	Coloquial
Científico	

Nota. Adaptado de la propuesta de Ferrés, 2014.

Análisis Ideológico

La propuesta de Ferrés (2014) establece que el análisis ideológico y ético de la obra parte de las emociones del receptor, porque los efectos de la obra se hacen patentes en las emociones sean estas positivas o negativas.

La identificación de los valores que son transmitidos por la obra requiere del análisis de las relaciones significativas que se pueden dar entre “tipo de emoción que suscita un personaje, un entorno, una acción o una situación y los rasgos distintivos del personaje, el entorno, la acción o la situación”. (Ferrés, 2014, p. 231).

Tabla 17. *Correlación entre emoción y significación*

Emociones positivas	Emociones negativas
Qué personajes qué entornos físicos, qué acciones, qué situaciones las producen.	Qué personajes, qué entornos físicos, qué acciones, qué situaciones las producen.
Características de los personajes, características de los entornos físicos, tipos de acciones, tipos de situaciones, que quedan vinculados con ellas.	Características de los personajes, características de los entornos físicos, tipos de acciones, tipos de situaciones, que quedan vinculados con ellas.

Nota. Adaptado de la propuesta de Ferrés, 2014.

- Voluntad estética

Se refiere a la intención de fortalecer la dimensión expresiva, preocuparse por la puesta en escena, por cómo se cuenta la historia.

4.2.3.1.2.1.3. Diagnóstico sobre la obra

El diagnóstico como propone el investigador español atiende las dimensiones que se analizan en la radiografía, es decir: la narrativa, la expresiva, la ideológica o ética y la estética (Ferrés, 2014, p. 232).

- Valoraciones desde el punto de vista narrativo

Explica Ferrés (2014) que debe existir una valoración de los entornos físicos, respecto a la historia que conllevan, con relación a los personajes, la transmisión de valores, las sensaciones que se generan, la estructura narrativa, etc.

Tabla 18. Adecuación de la historia

Elementos a valorar	Desde el punto de vista de:
La historia	Interés Originalidad Fuerza expresiva Significación
Los personajes	Interés Fuerza expresiva Estereotipos Maniqueísmos o reduccionismos
La estructura narrativa	Adecuación con la historia Originalidad Comprensión

Nota. Adaptado de la propuesta de Ferrés, 2014.

Tabla 19. Adecuación de los entornos físicos

En relación con:
La historia que se explica Los personajes de la historia La creación de una atmósfera, de un clima

Nota. Adaptado de la propuesta de Ferrés, 2014.

- Valoraciones desde el punto de vista expresivo

En cuanto a la valoración desde lo expresivo, Ferrés (2014) señala que es imprescindible para valorar el relato, el considerar el análisis respecto a la utilización de

recursos formales, el tratamiento que se hace respecto a género, a estilo y a tono. Sin considerar estos aspectos no se podría hacer una valoración desde la significación a nivel de ideología, valores y estética.

Tabla 20. *El tratamiento formal*

Elementos a valorar	Desde el punto de vista de:
Uso de los recursos formales visuales y sonoros	La adecuación a la historia que se explica. La adecuación a lo que se pretende comunicar. La adecuación a las emociones que se pretende suscitar.
El tratamiento en cuanto a género y estilo	La adecuación a la historia que se explica. La adecuación a lo que se pretende comunicar. La adecuación a las emociones que se pretende suscitar. La originalidad.

Nota. Adaptado de la propuesta de Ferrés, 2014.

- Valoraciones desde el punto de vista ideológica

La ideología que entraña una obra puede provocar efectos en el receptor, y por ello debe ser valorada. Independientemente, que tanto los valores como los contravalores que contiene una obra, y su significación sea explícita o implícita, intencional o involuntaria (Ferrés, 2014, p. 234).

Tabla 21. *Ideología y valores*

Ideología y valores
Valores que se derivan del objeto de valor en torno al que se estructura el relato y de las competencias de los personajes que se privilegian.
Valore y contravalores que quedan asociados respetivamente con las emociones positivas y negativas suscitadas.
Esteretipos relacionados con el género, la étnica, la edad, la nacionalidad, la profesión, los cánones de belleza, etc.

Nota. Adaptado de la propuesta de Ferrés, 2014.

4.2.3.1.2.1.4. Diagnóstico sobre el receptor

En esta fase del proceso “se pretende valorar el mapa emocional que se ha extraído de la radiografía de los sentimientos” (Ferrés, 2014, p. 235). Esto será posible a partir de descubrir “qué dicen sobre el receptor las reacciones que le ha suscitado la obra”, a nivel tanto de sensibilidad, ideología, valores, lo ético, estético, etc.

No se trata sólo de considerar la relación entre dimensiones y reacciones, sino de establecer si se afectan los niveles del placer, desde lo sensorial, narrativo, o emocional; o si es posible ingresar en otros niveles más profundos vinculados a lo estético, al

análisis crítico. Es decir, se trata de identificar si el observar imágenes, pensar e interactuar con ellas, así como evaluarlas puede tener relación con los placeres, y “en este caso qué ideología y qué sensibilidad ponen de manifiesto (Ferrés, 2014, p. 235).

Tabla 22. Niveles de placer

Niveles de placer
Sensorial
Fabulación
Implicaciones emotivas
Dimensión expresiva
Dimensión semántica
Dimensión estética

Nota. Adaptado de la propuesta de Ferrés, 2014.

Este diagnóstico del receptor permitiría conocer si la experiencia audiovisual contribuyó en poner sobre la mesa posibles incoherencias en cuanto a reacciones y contradicciones internas del receptor.

Tabla 23. Adecuación o discrepancia

Emociones que se pretenden suscitar a través de:	Emociones que le han suscitado de hecho los diversos:
Personajes	Personajes
Acciones	Acciones
Situaciones	Situaciones

Nota. Adaptado de la propuesta de Ferrés, 2014.

Tabla 24. Mecanismos de implicación emotiva

Identificación	Proyección
Identidad reconocida o deseada	Identidad negada y rechazada
Como expresión de lo que se es y se quiere ser	Como expresión de lo que se es y no se quiere ser
Como expresión de lo que no se es y se quiere ser	Como expresión de lo que no se es y no se quisiera ser.

Nota. Adaptado de la propuesta de Ferrés, 2014.

Tabla 25. Otras probables discrepancias

Otras probables discrepancias	
Entre lo que se piensa y lo que se siente	Personajes, acciones o situaciones que han resultado atractivos pese a no estar de acuerdo con ellos desde el punto de vista ideológico o ético.
Entre gustos contrapuestos	La obra en general, o personajes, acciones o situaciones de la misma, han resultado atractivos pese a discrepar de ellos en algunos aspectos.

Nota. Adaptado de la propuesta de Ferrés, 2014.

Para lograr el objetivo propuesto “el diagnóstico sobre el receptor debe partir de la respuesta a las preguntas: ¿qué opina uno de la obra? ¿qué dice la obra de uno mismo?” (Ferrés, 2014, p. 237).

Este análisis contempla entonces la importancia de identificar las modificaciones en el mapa de los sentimientos, es decir analiza si han existido cambios a lo largo del proceso tanto en la radiografía como en el diagnóstico. La valoración que se realiza, aportando al conocimiento de hasta dónde las experiencias de ver y analizar han supuesto un aprendizaje “un enriquecimiento para el receptor, hasta qué punto le han llevado más allá de sí mismo” (Ferrés, 2014, p. 237).

Tabla 26. Modificaciones producidas

Modificaciones producidas	
Sentimientos reforzados	Algo había gustado y ahora gusta igual o más Algo no había gustado y ahora disgusta igual o más
Sentimientos alterados	Algo había gustado y ahora disgusta Algo no había gustado y ahora gusta
Sentimientos surgidos	Algo no había producido reacciones emocionales y ahora las produce
Sentimientos hechos conscientes	Reacciones de placer o de displacer de las que no se era consciente mientras uno se enfrentaba a la obra y que ahora ayudan a comprenderse más como espectador

Nota. Adaptado de la propuesta de Ferrés, 2014.

Tanto la radiografía del receptor como de la obra aportan una propuesta interesante para aproximarse desde Ferrés a la comprensión de la crítica y la importancia en ella de la gestión de las emociones.

4.2.3.1.3. Propuesta de análisis crítico de la información

El investigador Lluís Codina (2000) desarrolló en el Departamento de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Pompeu Fabra, una reflexión en relación con las propiedades principales de los recursos digitales. En ese marco propuso una metodología de evaluación de recursos digitales capaz de identificar parámetros esenciales como objeto de evaluación. Para ello se determinaban indicadores que permitían realizar estimaciones sobre los mismos (Codina, 2000). El Grupo Comunicar a la luz de la propuesta de Codina, presentó una síntesis cuyos dos ejes son el contenido y el acceso, los cuales se presentan en la Tabla 27.

Tabla 27. Parámetros para la evaluación de la información en línea

Parámetros para la evaluación de la información en línea	
I. Contenido	
1. Autoría/Fuente: Identificación y solvencia de la fuente	1.1. Identificación de la Autoría. Responsabilidad intelectual del recurso y/o identificación de la persona u organismo responsable de la publicación del recurso en su forma actual. 1.2. Adecuación de la Autoría. Adecuación entre autoría y agenda temática del sitio. 1.3. Comunicación. Posibilidad de ponerse en contacto y, en particular, de enviar mensajes sobre el contenido al responsable del sitio o al administrador del recurso.
2. Contenido: calidad y cantidad de información	2.1. Tema, público y objetivos. Tema, objetivos y público forman un triángulo. El primer indicador de calidad en una publicación es la claridad con la que se presenta el tema, el público que se dirige (a veces el público puede estar implícito a partir del tema) y los objetivos perseguidos (a veces los objetivos pueden estar implícitos o depender del tema). Claridad y coherencia entre tema, público y objetivos son un primer criterio para contrarrestar la calidad de una publicación. 2.2. Interés intrínseco. Interés y vinculación real del tema del sitio a la educación, la investigación, la cultura o a la I+D+I. 2.3. Originalidad/Oportunidad. Referida al tema tratado por el sitio. 2.4. Política editorial. Criterios del sitio para publicar información y/o para aceptar artículos y colaboraciones. 2.5. Cantidad. Volumen de la información. 2.6. Rigor. Cuidado puesto en la elaboración y presentación de la información en cuanto a su fundamento y veracidad. 2.7. Edición. Consiste en este contexto, en la supervisión y, en su caso, corrección de materiales a fin de mejorar su presentación. 2.8. Actualización. Ritmo y frecuencia de actualización del recurso. 2.9. Recursos multimedia. Utilización de recursos multimedia o audiovisuales. 2.10. Recursos interactivos. Utilización de recursos interactivos. 2.11. Archivo/Hemeroteca. Posibilidad de acceso a la colección retrospectiva de la publicación.
2. Acceso a la información	
Navegación y recuperación	3.1. Navegación constante (menú o navegación principal). Navegación principal del recurso presente de forma constante a lo largo de sus diversas secciones. 3.2. Expresividad. Capacidad de expresar con un número limitado de opciones los contenidos principales del recurso en la navegación constante (menú principal). 3.3. Identificación. Identificación básica de las diferentes secciones de un recurso digital o de una publicación en base a título, autor (o fuente) y fecha. 3.4. Recorrido secuencial. Posibilidad de seguir el contenido de la totalidad o de una sección de la publicación mediante un recorrido secuencial (o un recorrido aconsejado por el autor, tipo Tour). 3.5. Navegación estructural. Posibilidad de realizar desplazamientos no secuenciales y eficacia de resolución de los mismos. La navegación estructural es la más característica de los sitios web navegables y bien diseñados. En la mayor parte de los casos está relacionada con la navegación constante y con la navegación local (verlos indicadores correspondientes). 3.6. Orientación. Indicadores de contexto. 3.7. Jerarquización. Indicación directa o indirecta de la importancia relativa de las secciones o de la información contenida en el recurso. 3.8. Navegación local. Navegación específica de las (sub)secciones específicas del sitio web. 3.9. Índices. Contenido de un recurso en forma de lista de temas, conceptos, nombres propios, fechas, etc. 3.10. Navegación semántica (navegación hipertextual). Enlaces entre secciones no relacionadas estructuralmente.

Parámetros para la evaluación de la información en línea	
Navegación y recuperación	3.11. Sistema de etiquetas. Conjunto de términos –o de íconos- utilizados para rotular las distintas secciones del recurso. 3.12. Recuperación de información (o interrogación). La recuperación de información o interrogación consiste en el acceso a la información a través de preguntas en forma de frases o palabras clave. 3.13. Búsqueda avanzada. Posibilidad de utilizar búsqueda por campos, operadores booleanos, de proximidad, etc. 3.14. Lenguaje documental. Lenguaje utilizado para representar la información mediante un sistema clasificatorio (clasificación tipo CDU) o asociativo (descriptorios organizados en el tesauro).
Ergonomía: Comodidad y facilidad de utilización	4.1. Facilidad. Facilidad general de utilización del recurso. 4.2. Flexibilidad. La posibilidad de llevar a cabo una acción en diversas formas. 4.3. Claridad. Contraste adecuado entre figura y fondo. 4.4. Legibilidad. Facilidad de lectura de la información textual. 4.5. Recursos multimedia. Adecuación del uso de imágenes o sonido en el recurso. 4.6. Velocidad. Tiempo de descarga de las diversas secciones del recurso.

Nota. Extraído del Análisis crítico y producción mediática (2018). Grupo Comunicar. MOOC Módulo II. Educar para los nuevos medios: competencia mediática para docentes. p. 14.

Tras conocer las propuestas presentadas destaca en cada una de ellas de diferente forma la importancia de conocer aspectos centrales que hacen a la producción de contenidos audiovisuales, sobre todo por un principio de orden ético y también por el hecho de que, en este contexto, con la democratización tecnológica, existe una mayor participación de los usuarios de los medios, en la construcción, reconstrucción y modificación de productos.

Crear contenidos audiovisuales en criterio de Felicidad García Sánchez (2018) demanda que se consideren los siguientes aspectos centrales: legalidad, legibilidad, derechos de autor y derechos de reproducción (Grupo Comunicar, 2018b, p. 16). La legalidad se refiere al hecho de contar con las autorizaciones de las personas que figuran en una producción. La legibilidad establece que el contenido debe tener un lenguaje audiovisual de fácil comprensión. Para referirse a los derechos de autor, se debe considerar primero la propiedad intelectual, que se refiere a la creación que puede ser desarrollada por una o más personas y que se divide en derechos de autor y propiedad industrial. La propiedad industrial es la que brinda protección a las creaciones de una industria y considera patentes, modelos, diseños, etc.; en tanto que los derechos de autor protegen la obra y consideran los denominados derechos conexos que protegen grabaciones originales, interpretaciones, productos radiofónicos, etc. En cuanto a los derechos de reproducción de una producción audiovisual, estos son: copyright, copyleft y creative commons (Grupo Comunicar, 2018, p. 16), mismo que debe ser tomados muy en cuenta a la hora de efectuar una producción de esas características.

4.3. Experiencias que promueven la comprensión crítica

Los medios de comunicación han sido considerados desde distintos paradigmas de base estructuralista, como los mecanismos a desarrollar procesos de información, educación y entretenimiento. Al presente, en medio de los procesos de globalización en los cuáles nos desarrollamos, en un contexto donde destaca la excesiva cantidad de información (hiperinformación) y donde la circulación de contenidos de entretenimiento, de formación de opinión pública, así como de persuasión es creciente (Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez, 2018, p. 15), resulta valioso recuperar experiencias que promueven la educación y el desarrollo de competencias mediáticas con lentes críticos.

La realidad mediada, ha modificado la forma en la cual se accede a los mensajes que circulan en el entorno. En ese marco “los medios audiovisuales transmiten de forma continuada modelos y pautas de comportamiento” (García-Ruiz y Contreras-Pulido, 2018, p. 33) que se van explicitando a través de estructuras narrativas que cuentan historias, permitiendo a la audiencia conocer e interpretar contextos.

A continuación, destacan algunos ejemplos que evidencian experiencias que desde el lente crítico promueven procesos de cambio, en el marco de la temática que se aborda en la tesis.

4.3.1. Ludoteca virtual: Rostros de Mujer

Rostros de Mujeres es el nombre de una ludoteca virtual, que tiene por objetivo analizar la forma en la cual Internet y los medios de comunicación presentan estereotipos de género y sexistas, especialmente referidos a la mujer.

Este proyecto procura “proporcionar a distintos colectivos ciudadanos una lectura activa de los mensajes que emiten los medios de comunicación, facilitando esa mirada crítica de los medios” (García-Ruiz et al., 2014b, p. 603). Los investigadores explican que es necesario trascender el simple uso de los medios con fines de acceso a información, para llegar a un nivel de análisis crítico que permita identificar y ser conscientes de la influencia ideológica y los objetivos que se persiguen y que pueden incidir en el cambio de percepción ante la realidad y las creencias (Hernando-Gómez et al., 2013).

La ludoteca Rostros de Mujer constituye una propuesta que se sustenta en la pedagogía mediática y también lúdica, la cual tiene por objetivo promover en los usuarios de este espacio la comprensión de la forma en la cual a lo largo de la historia de la humanidad se han difundido mensajes, y se continúan socializando, desde un concepto distorsionado que soporta estereotipos, fortaleciendo y naturalizando estigmas negativos de la mujer y lo que significa ser mujer (García-Ruiz y Contreras-Pulido, 2018).

La ludoteca virtual es didáctica, aporta en el análisis de los estereotipos de género que están presentes en los medios de comunicación, promoviendo el desarrollo de la competencia audiovisual. Aporta en la interpretación, reflexión y análisis de imágenes

y contenidos audiovisuales, con la perspectiva de promover conciencia en torno a la imagen de la mujer que es presentada en distintos medios, bajo la premisa de avanzar hacia igualdad de género. A decir de Valdez-López (2020) refuerza la conciencia crítica para eliminar los estereotipos de género.

La ludoteca está compuesta de seis módulos audiovisuales: YouTube, Videoclip, Radio, Televisión, Prensa y Cine, y alberga contenidos trabajados de forma didáctica, a través de los cuáles se aporta otorgando contexto a las informaciones, fortaleciendo el tratamiento de contenidos con lentes interdisciplinarios y éticos, permitiendo a su vez una comprensión crítica de los estereotipos que se transmiten a través de los medios.

Cada medio que es presentado en la ludoteca cuenta con dos fichas. Una ficha es técnica y otra es básica. La ficha denominada de lectura técnica permite acceder a información sobre la duración del contenido, el autor, el destinatario, entre otros; mientras que la de lectura básica, contribuye en el desarrollo de criterios y explicaciones respecto al contenido de cada objeto, permitiendo precisar el lugar, así como el tipo de creencia falsa que incide de forma negativa en la imagen de la mujer (Grupo Comunicar, 2018c).

En la ludoteca las producciones audiovisuales son presentadas acompañadas de información precisa y clara sobre el contenido, la escenificación, los personajes, el argumento, el tratamiento estético, los planos, tomas, etc. de forma tal que permiten una valoración crítica del mensaje. Asimismo, se contribuye a una lectura subjetiva donde se consideran los sentimientos y las emociones que genera la interacción con el contenido, con lo cual la reflexión crítica del mensaje es integral.

La flexibilidad que tienen los contenidos presentados por la ludoteca permite su aplicación a nivel de la educación formal y no formal, pues en ambos casos es material útil para el desarrollo de talleres didácticos donde se puede ahondar en la temática de estereotipos de género, pero sobre todo en el análisis crítico y reflexivo a la luz del material presentado.

4.3.2. Experiencia Bubuskiski píldoras audiovisuales

Bubuskiski es una serie audiovisual de animación, dirigida a la niñez, juventud y familia en general, para el desarrollo de la competencia mediática. Con una duración aproximada de dos a tres minutos, cada vídeo clip presenta una dimensión de la competencia mediática. Los personajes están representados por marionetas que desarrollan los roles de niños y también de adultos. Cada material culmina con la reflexión del profesor Openbook, tras el tratamiento de una situación que enfrentan los personajes en cada capítulo.

Conformado por nueve capítulos, cada uno con duración de tres minutos aproximadamente, en Bubuskiski los “personajes de la serie viven experiencias en la que ponen a prueba sus habilidades, conocimientos y sus actitudes respecto al uso de los medios y las tecnologías” (García-Ruiz y Contreras-Pulido, 2018, p. 38).

Esta experiencia expresada en píldoras audiovisuales cuenta con una guía didáctica destinada al profesorado, para poder desarrollar las propuestas didácticas a ser aplicadas en ambientes tanto formales como no formales. Cada episodio presenta un contenido relacionado a una de las dimensiones de la competencia mediática definida por Ferrés (2007). La guía permite el desarrollo de la actividad principal y las actividades secundarias que abordan las dimensiones: Estética, Lenguaje, Ideología y Valores, Producción y Difusión, Tecnología, Recepción e Interacción.

Explican García-Ruiz y Contreras-Pulido (2018) que el vídeo de la dimensión Estética está orientado a promover la identificación de la función del color, sonido, música o características de los protagonistas, pero sobre todo la reflexión en torno a los mismos. El material audiovisual referido a la dimensión del Lenguaje permite iniciar un debate sobre la potencialidad del lenguaje en los medios audiovisuales, sobre la utilización de los diversos signos y códigos que hace que las personas vean una misma realidad de diferente manera, así como la interpretación diferenciada del mensaje por parte de cada personaje. Tras observar el videoclip referido a la dimensión Ideología y Valores, es posible analizar los estereotipos que están presentes en la sociedad y cómo pueden ser superados. En ese contenido resulta valioso reflexionar al respecto de los estereotipos que destacan percepciones y roles sesgados en contextos altamente vinculados con la realidad. La dimensión Producción y Difusión es presentada en el videoclip, a través de la actuación de Valentina, quien como protagonista muestra lo incorrecto en el tratamiento de imágenes cuando se crea un contenido audiovisual. La idea es conocer el proceso de producción audiovisual y la responsabilidad que conlleva producir y difundir contenidos. La dimensión Tecnología, aproxima a la audiencia a las herramientas que son empleadas en comunicación audiovisual, promoviendo un aprendizaje de los dispositivos tecnológicos y de su uso para la producción de mensajes. El vídeo de Recepción e Interacción propicia la reflexión sobre la percepción que tienen los consumidores de medios, su valoración crítica sobre lo emotivo, racional y contextual, y la interpretación personal del mensaje.

Bubuskiski es la expresión del desarrollo de contenidos para promover el fortalecimiento de las competencias mediáticas, considerando el análisis de distintos sectores de la población, en cuanto a comportamiento, usos e impactos por ejemplo de las redes sociales. En 2021 Bubuskiski trabajó en torno a YouTube e Instagram, siendo el Grupo Comunicar quien presentó nuevos vídeos de la serie que abordaron estas temáticas. La idea es aproximarse al conocimiento de experiencias cotidianas considerando que desde los medios tradicionales y digitales se incide en los gustos, comportamientos y necesidades de las audiencias más expuestas a las redes sociales (Pérez-Rodríguez, 2021), siendo por tanto la formación y desarrollo de competencias importante hacia el logro de una ciudadanía digital (Hui & Campell, 2018).

En ese contexto, existe la percepción de que los nativos digitales conocen más de las tecnologías y las redes sociales, pero esto no necesariamente significa que sean

competentes pese al uso instrumental que efectúan de los medios, por ello es importante educar y alfabetizar mediáticamente (Contreras-Pulido, 2021). Este proceso tiene relación con aprender a usar los medios de comunicación para estar preparados y tomar decisiones informadas ante la sociedad tecnológica (Aguaded, 2021). En ese sentido, el proyecto Bubuskiski es una propuesta que pone en la mesa estudios vinculados a temas que van desde el lenguaje, los estereotipos, hasta aquellos que abordan la identidad y huella digital.

5. REFLEXIÓN SOBRE GÉNERO Y VIOLENCIA EN LA CULTURA PATRIARCAL

5.1. Género como categoría de análisis

En criterio de Oliva (2005) el término género ha tenido un trayecto histórico complejo, desde su misma introducción en la lingüística, la medicina y la psiquiatría desde los años 50, para luego pasar a las ciencias sociales y a la misma teoría feminista.

Inicialmente, el término género fue considerado el concepto clave de las teorías que se encontraban en contra del determinismo biológico; y más adelante como “sistema sexo-género” tuvo que enfrentarse al marxismo, al psicoanálisis y a la teoría de Lévi-Strauss sobre las estructuras de parentesco; mismas que presentaban insuficiencias. Posteriormente sufrió la crítica de las feministas negras y lesbianas que precisaron que género no era para muchas mujeres, la instancia más importante en la vida. Esta situación se dio paralelamente a la crítica que realizaron teóricas que consideraron términos como: género, mujer, patriarcado, como conceptos totalizadores y simples construcciones discursivas.

El término “género” como es empleado por las teorías feministas, no es reconocido por el Diccionario de la Real Academia Española, término que ha ingresado en el idioma procedente del inglés.

La raíz de los términos *gender*, *genre* y *género* es el verbo latino *generare*, el sustantivo *genus* y el prefijo latino *gener*, tipo o clase. En castellano, inglés, alemán o francés, el término que designa “género” se refiere a la gramática o la categoría literaria. El significado del término inglés “gender” está relacionado íntimamente con conceptos como sexo, sexualidad y deferencia sexual, lo cual no ocurre con sus equivalentes en los idiomas como el francés, italiano y castellano.

La lingüista Violeta Demonte (1991) precisa que en las lenguas que tienen género gramatical, la clasificación de ciertos sustantivos para referirse al conjunto de per-

sonas, tanto del sexo femenino como masculino, es marcada con el género masculino. En ese sentido, plantea la cuestión al respecto de que, si la adopción de términos “genéricos” ha estado o está siendo determinada desde el sexo (Demonte, 1991). Sobre este particular la antropóloga Virginia Maquieira afirma que “los usos de la gramática pueden operar muy fuertemente en favor de la discriminación” (Oliva, 2005, p. 19).

Haciendo un repaso histórico fue John Money en 1955 el médico que tomó el término “gender” de la lingüística y lo empleó para referirse a la sexualidad en el marco de sus estudios sobre problemas del hermafroditismo en el hospital John Hopkins University. Posteriormente, Robert Stoller como psiquiatra empleó en 1963 el concepto de “identidad de género” en el Congreso Internacional de Psicoanálisis, así como en su obra intitulada *Sex and Gender* (1968) donde señalaba que “el vocablo género no tiene significado biológico, sino psicológico y cultural”. Más adelante en 1970, Kate Millet inspirada en Stoller, pero también en la obra de Simone de Beauvoir, desarrolló la idea de que no tiene por qué existir correspondencia biunívoca entre sexo y género, siendo posible el desarrollo de ambas de forma independiente. Esto se explicita en su obra “*Política Sexual*”, en la cual explica que el papel genérico depende de ciertos factores que son adquiridos e independientes de la fisiología o la anatomía humana (Millet, 1995). Es importante precisar que Simone de Beauvoir escribió “*El Segundo Sexo*” obra publicada en 1949 donde explicita la noción de mujer como categoría cultural (“no se nace mujer, se llega a serlo”).

Desde las teorías feministas se fueron analizando obras literarias, así como artísticas, y luego contenidos de historia y filosofía donde destaca la opresión de las mujeres, tematizada en la misma Ilustración, o explicitada de forma manifiesta en la exclusión e invisibilización. En ese marco Oliva (2005) destaca que la aparición de la noción de género en la teoría feminista está vinculada a la división de poder y al patriarcado (Cortil, 2017).

Haciendo una revisión de la construcción conceptual del término género, los hallazgos develan que la noción de género también es definida como una construcción cultural e histórica que atribuye a hombres y mujeres un conjunto de actitudes, comportamientos, cualidades y normas (Orsini, 2003, p. 3). Investigadoras como Lagarde (1996) establecen que la perspectiva de género permite efectuar el análisis y la comprensión respecto a las características específicas que definen a las mujeres y a los hombres, así como “sus semejanzas y diferencias” (Lagarde: 1996, p. 15). Así, a partir de la diferencia biológica corporal, se construyen una serie de significados que determinan no sólo los espacios y ámbitos de actuación diferentes para hombres y mujeres, sino también roles, identidades, posibilidades, valoraciones y oportunidades desiguales, que se reflejan en las denominadas “brechas de género” (Salinas, 2010, p. 31).

Para Salinas (2010), el género como categoría de análisis es una herramienta que permite aproximarse a la realidad para identificar y explicar tanto las diferencias como las desigualdades existentes entre hombres y mujeres en un contexto dado. A su vez, el género se articula en un sentido sistémico y concreto con otras dimensiones y

categorías como clase, raza, edad, etnia, nación. Género por tanto es una categoría analítica que se enmarca en roles, estos son los comportamientos asignados por la sociedad mediante un aprendizaje que hace que sus miembros se naturalicen en lo que es ser mujer y ser hombre.

En la reflexión también se encuentran estudios que muestran cómo la forma de ser hombre se explicita en la posesión del mundo en calidad de dueño con derechos, donde el trabajo es una cualidad netamente masculina, siendo el hombre el que piensa, el que inventa, es el hombre sabio y representante de su familia ante el conjunto social; mientras que la mujer no tiene derechos, es dependiente del hombre y está aislada de los procesos de toma de decisión, siendo además sujeto vulnerable ante el ejercicio de la violencia (Fundación Juan Vives Suriá, 2010).

5.2. Sistema sexo-género

Fue la antropóloga Gayle Rubin, quien propuso la nominación de “sistema de sexo-género” (sex-gender system) en un artículo publicado en 1975 intitulado “The Traffic in Women: Notes on the Political Economy of Sex” (El Tráfico de Mujeres: Notas sobre la Economía Política del Sexo). En criterio de Rubin existían limitaciones que presentaban los referentes conceptuales de ese momento: el marxismo, el psicoanálisis de Freud y la teoría de Lévi-Strauss sobre las estructuras de parentesco. A través de su reflexión Rubin intentó sentar las bases de una teoría que explicara la opresión de la mujer.

La autora realizó la constatación de que Marx explica lo útil que es la opresión de las mujeres para el capitalismo, considerando que el trabajo doméstico, del hogar mismo que es efectuado por mujeres, es un elemento del proceso de reproducción y el mantenimiento del trabajador, en la generación de la plusvalía. Es indispensable para que se de la reproducción de la fuerza de trabajo. Es en la obra “El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado” escrita por Engels donde se observa la opresión de la mujer como herencia de los modos de producción anteriores al capitalismo. Engels hace referencia a la producción de los seres humanos (reproducción) y la producción de los medios de subsistencia.

Rubin se muestra en desacuerdo con la dicotomía producción/reproducción; porque cada modo de producción implica reproducción, y porque no se puede reducir al sexo los aspectos de la reproducción social, y tampoco se puede limitar la sexualidad a la reproducción biológica.

El sistema sexo/género no es el momento reproductivo de un “modo de producción”. Es decir, el sistema sexo/género abarca más que las relaciones de procreación, que la reproducción en sentido biológico.

En cuanto a la teoría de Lévi -Strauss, el parentesco se concibe de forma explícita como una imposición de la organización cultural sobre la procreación biológica. Asimismo, la esencia de los sistemas de parentesco descansa en el concepto de intercam-

bio, donde el matrimonio es la forma más básica del intercambio, y donde la mujer es el “don” máspreciado, es el objeto y los hombres son quienes la intercambian entre ellos. Rubin explicita que Lévi-Strauss construyó una teoría implícita de opresión sexual. Por otro lado, dentro la teoría de las relaciones de parentesco se halla la concepción del género de la obligación de la heterosexualidad y la imposición de reglas sobre la sexualidad femenina. El género es “una división de los sexos socialmente impuesta” (Oliva, 2005, p. 24), “la identidad genérica es exclusivamente la supresión de las similitudes naturales” (Rubin, 1997, p. 32). Asimismo, el género no es solamente la identificación con un sexo, sino que lleva consigo la regla de que el deseo sexual debe ser dirigido hacia el otro sexo. Por ello, se suprimen los componentes homosexuales, y se impone la heterosexualidad obligatoria. Otro aspecto importante del análisis es que existe una desigualdad entre los que intercambian y lo intercambiado; siendo los hombres quienes tienen derechos sobre las mujeres, pero ellas ni siquiera tienen derechos sobre sí mismas, y mucho menos de actuar con autonomía.

Con Lévi-Strauss destaca el intercambio de mujeres como un principio clave de las relaciones de parentesco, que constituye una teoría de la opresión sexual donde “se oculta el hecho de que la subordinación de la mujer es producto de las relaciones sociales que organizan y producen el sexo y el género” (Oliva, 2005, p. 25). Para Lévi-Strauss el intercambio de mujeres entre hombres es la base esencial de los sistemas de parentesco, asimismo al no figurar nunca en la historia el derecho de las mujeres a intercambiar hombres, Lévi-Strauss “implícitamente construye una teoría de opresión sexual” (Rubin, 1986, p. 107). En este marco, más tarde Lévi-Strauss amplió la teoría de la reciprocidad primitiva, para incluir al matrimonio como “forma básica de intercambio de regalos” (Rubin, 1986, p. 108) donde se aseguraba que el intercambio se realizara entre familias y grupos, a partir del tabú del incesto; y donde además la vinculación era entre hombres que son quienes realizan el intercambio de mujeres, las cuales son reducidas a producto de intercambio. En ese marco de análisis sexo y género se constituyen en efectos de prácticas sociales que son asimétricas.

Para superar las limitaciones de los marcos conceptuales señalados en párrafos anteriores, Rubin realiza la formulación del “sistema de sexo-género” donde se hallan presentes las relaciones económicas, sociales y personales entre mujeres y varones. El sistema de sexo-género se define como “el conjunto de ajustes o disposiciones por los cuales una sociedad transforma la sexualidad biológica en producto de la actividad humana, y mediante los cuales se satisfacen esas necesidades sexuales transformadas” (Rubin, 1997, p. 34). De esta forma Rubin avanzó sobre este concepto desde una lectura que ella denominó “idiosincrática y exegética” de Freud y Lévi-Strauss.

Tras el concepto “sistema de sexo-género” existieron posturas críticas y de apoyo al respecto de este; sin embargo, entre los aportes como destaca Maquieira (2001) se encuentra la valiosa reflexión de considerar al género como el punto de división impuesto socialmente desde relaciones de poder.

Es importante señalar que Gayle Rubin desde una reflexión autocrítica respecto a la distinción entre sexo y género, publicó diez años más tarde un artículo denominado “Thinking Sex”, donde observaba que en la obra “The Traffic in Women” no distinguía “sexo” de “género”, porque los consideraba modalidades del mismo proceso social subyacente. Tras su reflexión, señalaba la importancia de analizar de forma separada la sexualidad del género, considerando que, aunque ambas están relacionadas, sus existencias sociales son distintas.

Rubin propuso finalmente que el sistema sexo-género sea reorganizado a través de la acción política, que no significa apuntar hacia la eliminación de los hombres, sino hacia la eliminación de un sistema social que genera sexismo. Para la investigadora una aspiración y sueño sería el tener una sociedad donde la anatomía sexual no tenga importancia para lo que uno es y lo que hace (Rubin, 1986, p. 135).

Al concluir la década de los años 70, el concepto de género recibió una serie de críticas. Estas provenían de mujeres que no se sentían representadas por el feminismo existente. Desde 1974 comenzaron a aparecer los grupos de feministas negras y también de lesbianas, que tenían una agenda propia y que avanzaban hacia la clarificación de una política también propia. Esta mirada crítica avanzó a los años 80 con representantes de esta línea como Adrienne Rich quien denunciaba la “heterosexualidad obligatoria”, Denise Riley y Audre Lorde que cuestionaban el hecho de en qué medida el término “mujer” las nombra. Esta crítica avanzó en los años 90 destacando las figuras de Gloria Anzaldúa y Chela Sandoval. La crítica que marcaron todas ellas, es ante un feminismo que va a privilegiar la visión androcéntrica, que privilegia como eje de análisis el género y deja de lado otros criterios también importantes como la raza, la orientación sexual, clase social, entre otros. Esta crítica irá creciendo, teniendo como un eje importante el etnocentrismo, desde el feminismo postcolonial o del Tercer Mundo, que cuestionará al feminismo occidental por priorizar y privilegiar la mirada de mujeres que habitan el Primer Mundo y que desconocen las realidades de otras mujeres.

Otro momento importante para destacar en la crítica desde la teoría feminista es aquella que siendo cercana al postmodernismo, tuvo la influencia de Lyotard, Lacan; Foucault, Derrida, entre otros. Cuestiona al feminismo de dos décadas pasadas de nutrirse de forma arrogante del marxismo, el psicoanálisis, etc.; así como de estar ciego a las cuestiones de raza, clase social, y sólo estar centrado en el punto de vista de “mujeres occidentales, de clase media, blancas y heterosexuales” (Oliva, 2005: 30) en contra de los intereses de las otras mujeres que no responden a esos patrones.

La investigadora Linda Nicholson señala que la perspectiva “sistema sexo-género” permite observar la distinción entre lo biológico y lo cultural; donde además las bases biológicas que diferencian mujeres y hombres son empleadas como fundamento sobre el cual las estructuras sociales imponen sus distintos significados culturales (Nicholson, 1986).

La investigadora Joan Wallach Scott en su trabajo “Gender: A useful category of análisis” da cuenta de cuatro aspectos del género que están vinculados entre sí: los símbolos culturales, que pueden ser contradictorios como María y Eva dentro la lectura cristiana; los conceptos normativos (que interpretan el significado de los símbolos); las instituciones y organizaciones sociales; y la identidad genérica (Scott, 1984). Para la investigadora estos aspectos se relacionan de forma distinta, pero bajo la premisa de que “el género es un campo primario dentro del cual o por medio del cual el poder se articula” (Scott, 1984, p. 35).

Teresa De Lauretis (1987) incorpora a la reflexión sobre género, una propuesta que ella denominó las “tecnologías del género” que para el análisis tomó como base la teoría de la sexualidad de Foucault (1980) denominada “tecnología del sexo”. Sin embargo, De Lauretis entiende que el género siendo representación o autorrepresentación es producto de discursos de vida cotidiana, de prácticas críticas, de discursos institucionalizados, de tecnologías sociales como el cine y las técnicas narrativas. Asimismo, cuestiona a Foucault porque en su discurso, no construye la sexualidad a la que hace referencia, con lentes de género, sino directamente como propiedad masculina. A decir de De Lauretis, las tecnologías del género son estrategias del discurso, son técnicas discursivas a través de las cuáles el género se construye y se genera. En ese sentido, el sistema de sexo-género para De Lauretis, así como para Rubin, es la representación de cada persona “en términos de una particular relación social que preexiste a éste y se le atribuye sobre la base de la oposición conceptual de los dos sexos biológicos” (Oliva, 2005, p. 35).

Un sistema sexo-género en cada sociedad se interrelaciona de forma muy próxima con los factores de orden político y económico; asimismo la construcción cultural del género y del sexo está vinculada con la organización de la desigualdad social (De Lauretis, 1987, p. 38).

Sin duda, es el pensamiento de Judith Butler el cual ha aportado significativamente en las reflexiones respecto a género, sexo y sexualidad. En su trabajo “El género en disputa” realiza una crítica valiosa a los postulados teóricos de Lévi-Strauss, Foucault, Freud, Lacan, Kristeva, entre otros (Butler, 2007). A finales de la década de los años ochenta, Butler presenta una propuesta que se diferencia de las posturas que se desarrollaron de forma previa dentro el feminismo angloamericano. El género no se trata de significados culturales que van a recubrir un sexo natural, “por el contrario es el género el que instituye la diferencia sexual como dato de la naturaleza” (Suzzi, 2016, p. 198). En ese sentido, la matriz heterosexual que implica el binomio masculino/femenino va a determinar el que a cada ser humano le corresponda un género, por ende, esta correspondencia es determinada a partir de su sexo. En el análisis que hace Butler a partir de las estructuras de parentesco como sistema simbólico heteronormado que ordena los géneros, el tabú del incesto es el implicado en la producción de la diferencia sexual. Es la propuesta de Butler radical, basada en la concepción construccionista del género, donde no se concibe la naturalidad del sexo más allá de los discursos de carácter social, y don-

de se cuestiona y ataca el modelo teórico que establece que “el sistema sexo-género es representante del fundacionalismo biológico” (Suzzi, 2016, p. 198).

5.3. Patriarcado

En criterio de investigadoras como Gerda Lerner (1986) el patriarcado fue un proceso que abarca fácilmente los 2.500 años, extendido aproximadamente del 3100 al 600 a.C. en sociedades occidentales. Estudiosos en el tema afirman que el patriarcado antecede a la cultura occidental, “anterior a los procesos coloniales y anterior al capitalismo” (De Andrés y Chaparro, 2022, p. 159). Lerner en sus investigaciones comprobó que los hombres se apropiaron de la capacidad sexual y reproductiva de las mujeres, antes de que se diera la formación de la sociedad de clases y la propiedad privada.

Con Aristóteles se convirtió la subordinación simbólica de las mujeres en ideología, en tanto que, con el empleo de mitos, metáforas y también símbolos las ideas patriarcales fueron instaladas a nivel cultural (De Andrés y Chaparro, 2022).

La estudiosa Nancy Fraser analizó la formación de las identidades colectivas, a partir de la consideración de cuatro variables: clase, género, raza y orientación sexual. La raza y el género son variables entendidas como colectividades bivalentes que se intersecan con el reconocimiento. Por ello ser mujer y ser indígena, lleva consigo doble discriminación, requiriendo por tanto un cambio en los esquemas señalados (raza y género); asimismo abordar las identidades de clase implica una transformación a través de la redistribución, mientras que el cambio de actitud frente a las orientaciones sexuales que son diferentes implica un cambio cultural.

Fraser enriquece la reflexión cuando explica que ser mujer es diferente si se analiza la pluralidad de contextos sociales, donde en algún caso la mujer puede ser figura fundamental, mientras en otros puede ser considerada con lente periférico. Nadie es simple y solamente mujer, sino por ejemplo es blanca, madre, lesbiana, de clase media, filósofa, socialista (Fraser, 1997). Estas identidades frecuentemente entran en conflicto porque confluyen y son experimentadas, pudiendo ser irreconciliables (Benhabib, 1999).

En criterio de Benhabib (1999) es importante que la teoría feminista desarrolle la capacidad para discriminar las diferentes identidades en conflicto. A su vez considera que es sustancialmente importante que se emplee el concepto de género, pero, delimitado con claridad y considerando el constructo de patriarcado.

El patriarcado “es un término que designa el sistema de opresión de las mujeres” (Oliva, 2005, p. 54) que tiene un sentido analítico por el cual designa a un sistema; y sintético porque se refiere a un sistema político. El género al ser un “sistema de división jerárquica de la humanidad en dos mitades desiguales” (Oliva, 2005, p. 54) destaca la trascendencia en el análisis del término jerárquica y división. Explica Delphy (2001) que el patriarcado es un sistema de opresión.

A su vez Amorós (1997) precisa que el género implica pertenencia a un grupo social, el cual posee características determinadas y cumple funciones asignadas. En ese marco de análisis el patriarcado es un sistema de dominación, en el cual mediante mecanismos de autodesignación se establece la pertenencia al conjunto de dominadores y por heterodesignación al de dominadas. Por ello establece que la construcción social de los géneros es “la construcción misma de la jerarquización patriarcal” (Amorós, 1992, p. 52).

Existen estudios sobre género que establecen que el patriarcado es la base sobre la que se soporta la sociedad actual, como un constructo primario. Sin duda como se ha visto en líneas anteriores, referirse al patriarcado demanda considerar un estudio que revise la historia de la humanidad.

La investigadora y feminista Segato (2015) afirma que las relaciones de género que fueron propias del patrón colonial fueron capturadas en el patriarcado vigente y fueron transformadas a una forma mucho más letal de patriarcado que es el moderno. Para ella el tema de género y patriarcado es mucho más complejo y demanda un estudio reflexivo, desde la época anterior a la colonia en América. Asimismo, la modernidad y el mercado dieron lugar a mecanismos cuyo objetivo es la destrucción corporal con ejercicio sistémico de violencia hacia las mujeres (Martín, 2000; Segato 2010).

Por su parte Reguant (2007) señala que “el patriarcado es una forma de organización política, económica, religiosa y social basada en la idea de autoridad y liderazgo del varón” (Reguant, 2007, p. 1). En esta organización existe el predominio de los hombres sobre las mujeres, del esposo sobre la esposa, del padre sobre la madre, hijos e hijas.

En este marco estructural patriarcal los hombres han tomado el poder histórico (Foucault, 1980) llegando a apropiarse de la sexualidad y la reproducción de las mujeres, así como de los hijos e hijas. Esto explica Reguant, ha creado simultáneamente un orden simbólico que, a través de los mitos y la religión, con el transcurrir del tiempo ha sido perpetuado como única estructura.

El patriarcado ha invisibilizado a las mujeres en la historia de la humanidad y en su aporte significativo al desarrollo de la misma. Explica Reguant (2007) que en la base del patriarcado está el Absoluto Masculino (Único, Solo) que es un principio excluyente de la mujer. Pese a que las mujeres han aportado en el desarrollo de la humanidad, el registro del pasado es parcial, porque no está reconocido, ni escrito el registro de las mujeres. A ellas se les “ha excluido sistemáticamente de la tarea de elaborar sistemas de símbolos, filosofías, ciencias y leyes” (Reguant, 2007, p. 1). Esta situación ha sido perpetuada y radicalizada por sistemas de poder de orden político, social, religioso, educativo, jurídico, económico, entre los principales (De Andrés y Chaparro, 2022).

Dentro el análisis del patriarcado que efectúa Reguant (2007) existen cuatro situaciones obvias. La primera hace referencia a que la palabra y el concepto patriarcado está excluido del lenguaje y no constituye parte de la convención humana. La segunda

obviedad precisa que la masculinidad es hegemónica, teniendo su fundamento en la universalización del “yo” masculino, que fundamenta el dominio patriarcal. En esta segunda obviedad la masculinidad hegemónica y la dominación masculina se objetivan. Las mujeres en este marco están devaluadas simbólicamente en su relación con el “otro”, en su feminidad, con una carga de mensajes que las sexualizan (Galarza et al., 2016). Explica Reguant (2007) que en este contexto el concepto de virilidad, linaje y honor se encuentran frente a la virginidad de la mujer. Por ello, el maltrato que enfrentan las mujeres y los crímenes escudados por el “honor”, tienen como raíz el patriarcado. En el marco de la segunda obviedad, se naturaliza la subordinación, y por ende se institucionaliza.

La tercera obviedad es la universalización del núcleo primario de relación jerárquica, donde “la categorización entre superior e inferior, traducido a hombre y mujer, se extiende miméticamente a otros colectivos” (Reguant, 2007, p. 3) teniendo como base la diferencia que es jerarquizada. Este proceso no sólo se extiende sino se replica.

Finalmente, la cuarta obviedad establece que el patriarcado no es inamovible, pues está inscrito en la civilización humana. La aceptación de la existencia del patriarcado y su reconocimiento, así como su explicación y divulgación son aspectos centrales para avanzar en un desmantelamiento del mismo.

En la línea del feminismo radical, el patriarcado es un sistema de dominación de base, que sustenta las otras dominaciones de etnia, clase, casta, entre otros (Puleo, 1994). En correspondencia con esa línea la activista María Galindo (2013) precisa que el patriarcado es definido como “un sistema de opresiones y no como una forma única y lineal” (Galindo, 2013, p. 94). Esto implica que el patriarcado no debe ser entendido sólo como la discriminación de las mujeres, sino como la construcción y superposición de todas las jerarquías sociales que se fundan en privilegios masculinos. Para la feminista boliviana el patriarcado es la base y el eje que soporta todas las opresiones, siendo un conjunto de jerarquías traducidas y expresadas en las relaciones económicas, culturales, religiosas, militares, simbólicas, cotidianas e históricas. Por ello el patriarcado es un tema estructural que versa sobre la forma de organización social, económica, cultural y política de cualquier sociedad.

A su vez la investigadora Marlen Calvo explica lo que es el patriarcado, tomando como eje del análisis las relaciones productivas y reproductivas. El patriarcado “se caracteriza por la dominación, la discriminación y la competencia” (Calvo, 2014, p. 8) donde no se considera el respeto ni asistencia mutua en la interacción humana. El patriarcado se sustenta en la diferenciación de las relaciones productivas que son socialmente valoradas y las relaciones reproductivas que, por el contrario, son socialmente desvalorizadas, siendo un grupo el que ejerce control y dominación sobre el otro.

Los sistemas patriarcales a su vez se fueron asegurando de contar con la colaboración de las mujeres. Es decir, en criterio de Lerner (1986) el privar a las mujeres de acceso a la enseñanza; el ejercer prohibiciones para que las mujeres puedan conocer

su historia; la división de las mujeres asentada en la definición de “respetabilidad” y “desviación” a partir de sus actividades sexuales; la discriminación ejercida en cuanto al acceso a recursos, o de acceso al poder político; así como recompensas a mujeres que se conforman con privilegios de clase; se desarrollaron y afianzaron mecanismos que contribuyen al anclaje de sistemas patriarcales.

En este contexto también contribuyen los medios de información cuando en criterio de los investigadores De Andrés y Chaparro (2022) se reproduce sin crítica el relato androcéntrico, o se minimiza, justifica o banaliza la violencia ejercida en contra de mujeres y niñas; o se expone publicidad que siendo sexista también pornifica los roles femeninos, cuando no se da importancia noticiosa a los intereses de las mujeres y los estereotipos de género están presentes, promoviendo la aceptación a la subordinación y el control ejercido (Calvo-Salvador y Rodríguez-Hoyos, 2012).

El sistema patriarcal se fortalece con la segregación ejercida en contra de las mujeres, así como con el aumento de la brecha laboral que limita el acceso a mujeres, así como la baja autoestima e individualismo que va en ascenso. En el ámbito laboral existen estudios que develan cómo los estereotipos de género inciden en las descripciones de las ocupaciones e incluso en los títulos de las ocupaciones, ampliando las brechas (Forsman & Barth, 2017).

En este contexto los medios amplifican la legitimación de la violencia machista, la revictimización, el morbo y el miedo (De Andrés y Chaparro, 2022) por ende se actúa de forma coercitiva, promoviendo la sumisión y aceptación de la violencia.

El patriarcado también ha encarnado parámetros que responden al mandato de seducción que lleva a mujeres a perseguir el cumplimiento de patrones impuestos desde la estética del cuerpo, las cirugías, los fármacos, entre otros. Los mecanismos que objetivizan y erotizan a las mujeres y al ejercicio de la violencia sobre ellas se difunden a través de los medios, haciendo urgente la despatriarcalización mediática.

5.4. El enfoque de género hacia la transformación

Abordar en los estudios el enfoque de género, demanda conocer el proceso que ha seguido a lo largo de la humanidad, en el marco de procesos de desarrollo, hasta ser considerado como eje importante de los derechos humanos, que avanza con lente transformativo.

Cuando se trabaja en los procesos de desarrollo el enfoque de género se lo puede hacer, primero desde una ausencia total de reconocimiento de la importancia y el valor que tiene este enfoque, y donde se explicita la explotación de la persona y la vulneración de sus derechos; hasta llegar a un estadio en el cual se promueven los procesos transformativos con enfoque de género, como se observa en la Figura N° 16.

Figura 16. Proceso de abordaje de género

Nota. Este proceso fue propuesto desde la experiencia de proyectos desarrollados con fondos suizos por Helvetas Swiss Intercooperation.

En el nivel donde destaca la explotación de la persona y la vulneración de sus derechos, entonces se hace patente y se perpetúa la desigualdad de género. En un segundo nivel existen posiciones de ceguera ante el enfoque de género con la consiguiente ignorancia respecto a las normas de género. El tercer nivel tiene que ver con ser sensible al género, pero ello no significa necesariamente que se haga un abordaje desde las desigualdades de género. Ya ingresando al terreno transformativo destaca el enfoque específico de género, donde se reconocen las normas de género y se consideran y abordan las necesidades específicas de mujeres y hombres, y se trabaja hacia una transversalización del enfoque de género. Finalmente, en un quinto nivel destaca la mirada transformativa que considera el abordaje de las causas que provocan las desigualdades y trabaja para transformar las normas, roles y relaciones de género que son perjudiciales.

En ese sentido es importante comprender el enfoque de género y cómo se concibe en el marco de los derechos humanos, hacia la búsqueda por abolir toda discriminación y ejercicio de violencia (Villegas, 2015). En estos procesos destaca la transversalización del enfoque de género, que se enmarca en los compromisos internacionales asumidos por los Estados, como el boliviano, y que ha permitido el diseño de guías y herramientas para revertir la discriminación y exclusión de las mujeres.

Transversalizar la perspectiva de género es el proceso de valorar las implicaciones que tiene para los hombres y mujeres las acciones de planificación a nivel de políticas, programas, normativa, con diversos actores en múltiples niveles. La transversalización de género implica la integración de los intereses, preocupaciones y experiencias de mujeres y hombres en el desarrollo de políticas económicas y sociales que se preocupen por beneficiar a mujeres y hombres (Salinas, 2010).

El proceso de transversalización del enfoque de género en un programa o proyecto de desarrollo implica incluirlo en todas las etapas y dimensiones desde el diseño, tomando en cuenta que sea relevante para todos los involucrados. En este marco se re-

quiere la utilización de la información desagregada entre mujeres y hombres, así como el análisis de las brechas de género y sus causas, para generar el ejercicio de derechos e incorporar el principio de equidad para la igualdad de oportunidades y resultados.

Según el Informe Global de la Brechas de Género del 2022, producido por el Foro Económico Mundial, uno de los temas pendientes a trabajar tiene que ver con el ámbito de la salud. En el caso de Bolivia el 64.10% de las mujeres vivieron alguna situación de violencia a lo largo de su vida, lo cual resulta complejo, siendo este un problema de salud pública, que aporta en ahondar las brechas de género (World Economic Forum, 2022).

5.5. Violencia de género

5.5.1. ¿Qué es la violencia?

Se inicia este acápite con la definición de violencia, donde según la Real Academia Española, la violencia es la cualidad de violento; es la acción y efecto de violentar o violentarse; es la acción violenta o contra el natural modo de proceder; es la acción de violar a una persona (Real Academia Española; 2018).

La violencia se entiende como “una privación de los derechos humanos fundamentales, en términos más genéricos hacia la vida, eudaimonia, la búsqueda de la felicidad y prosperidad” (Hernando, 2008; Galtung, 2016, p. 150) y también como una disminución en el nivel de satisfacción de las necesidades básicas. Para Galtung las necesidades básicas son de cuatro clases: de supervivencia, de bienestar, de reconocimiento/identitarias y de libertad. La Tabla 28 explica la relación entre los tipos de violencia y las necesidades.

Tabla 28. *Tipología de la violencia*

	Necesidades de supervivencia	Necesidades de bienestar	Necesidades identitarias	Necesidad de libertad
Violencia directa	Muerte	Mutilaciones Acoso Sanciones Miseria	Des-socialización Resocialización Ciudadanía de segunda	Represión Detención Expulsión
Violencia indirecta	Explotación A	Explotación B	Adoctrinamiento Ostracismo	Alienación Desintegración

Nota. Elaborado por Johan Galtung. La violencia: cultural, estructural y directa.

Se explica que la muerte como primera violencia directa identificada es de comprensión clara. En cuanto a la mutilación, los asedios, bloqueos, sanciones son acciones que explicitan el ejercicio de un tipo de violencia de “muerte lenta” (Galtung, 2016, p. 152). Esta violencia se refleja en acciones ejercidas en contra de grupos vulnerables como los niños, niñas, personas de la tercera edad, mujeres y pobres principalmente y puede ser visible en la desnutrición, la ausencia de atención médica, alimentos, entre otros.

En el marco de las necesidades identitarias –explica Galtung– que la violencia se ejerce cuando un grupo es sometido y forzado a manifestar públicamente la cultura dominante y no la suya. Aquí se encuentra la figura de ciudadanía de segunda clase. La violencia también se expresa en la represión, en la detención y reclusión de las personas, en la expulsión y exclusión de otras, donde por ejemplo se les niega la libertad de residencia (Galtung, 2016).

En la estructura de la violencia típica, la explotación es la pieza clave, afirma Galtung (2016). A su vez, la Explotación A se muestra cuando a nivel de las necesidades de supervivencia, se evidencia la desigualdad que enfrentan sobre todo las clases más desfavorecidas que viven en la pobreza y que están expuestas a morir de hambre, o tener enfermedades. Por otro lado, las personas que son abandonadas a un estado permanente de miseria y cuya esperanza de vida es menor, conforman el grupo denominado de Explotación B. Aquí se explica que la muerte de las personas varía según la posición que ocupen en la estructura social. En ese marco, son considerados como parte de la explotación: el adoctrinamiento, el ostracismo, la alienación y la desintegración. (Galtung, 2016). El adoctrinamiento se caracteriza porque se transmite una doctrina a una persona para que esta, en ausencia de conciencia formada y sentido de movilización, haga como propia la doctrina recibida. Asimismo, el ostracismo se entiende como el aislamiento ya sea voluntario y/o forzoso de una persona. A su vez, cuando se tiene el objetivo de limitar o desmotivar a una persona, o condicionar tanto la libertad de una persona como de un conjunto social, se utilizan factores de diversa índole que, siendo internos o externos, culturales o económicos pueden generar la alienación, misma que al vincularse con el tejido social, reduce la posibilidad de cohesión y mucho más de movilización social.

Desde la base conceptual, explica José Sanmartín, que la violencia es el resultado de la interacción entre la agresividad natural y la cultura (Sanmartín, 1998). La violencia siendo humana se expresa de forma intencional, o con amenazas que pueden causar daño físico a otros seres, por cuanto está vinculada al “proceso evolutivo que ha derivado en la aparición del ser humano sobre la faz de la tierra” (Quesada, 1999, p. 40). Estudiosas del tema como Sonia Reverter señalan que aspectos de la cultura y aquellos como la religión, el lenguaje, las ideologías que están en la esfera simbólica, forman también lo que es la violencia empleada para legitimar la misma de forma estructural y directa (Plaza, 2007).

Al respecto de la construcción social del cuerpo, Pierre Bourdieu (2000) explica que existen las divisiones constitutivas de un orden social, las cuales son producto de esta construcción. En ese marco el cuerpo es entendido como una realidad sexuada en la cual se depositan los principios sexuales en cuanto a su visión y división que se afianzan, vinculan y relacionan con ejes de poder como son la raza, clase y etnia.

Según Bourdieu (2000) el impacto de la dominación simbólica expresada en la etnia, el sexo, lengua, cultura, entre otros, es generada por los esquemas a través de los cuáles se percibe, se aprecia y en síntesis actúa, y son los hábitos que están presentes, an-

tes de la toma de decisiones con conciencia. Esta fuerza simbólica, es poder ejercido sobre cuerpos, de forma invisible y va hasta lo más profundo de nuestro ser (Plaza, 2007).

La violencia simbólica como explica Galtung (2016) se introduce en la misma estructura de la cultura, y legitima aquella violencia que se visibiliza, que mata, que mutila o explota de forma directa a la mujer (Fernández et al., 2016). Él señala que la violencia cultural involucra aspectos de la cultura como la religión, la ideología, el lenguaje, el arte, la ciencia empírica y formal, que son empleados para justificar la violencia directa o la violencia estructural, así como para legitimarla. En ese sentido, por ejemplo, la violencia directa y la violencia estructural se van fortaleciendo teniendo altibajos, mientras que la violencia cultural no se altera, avanza de forma constante y acompaña las transformaciones culturales.

5.5.2. La violencia de género y el ciclo de la violencia

La violencia en contra de la mujer se ejerce por el hecho de ser mujer. La violencia de género es un fenómeno presente en todos los aspectos de la vida cotidiana y expresa relaciones de poder y de desigualdad entre hombres y mujeres.

En ese marco, la violencia contra la mujer es el resultado de una construcción social y cultural que tiene que ver con la organización de la sociedad en base al sexo de las personas es decir las características biológicas, de acuerdo a las cuales la sociedad determina el comportamiento, señalando lo permitido y lo prohibido. Al varón se le asigna el mundo público y a la mujer el mundo privado; al primero se le reconoce mayor valor social en comparación con el segundo, de donde resulta que la posición de la mujer es de inferioridad y subordinación respecto al hombre.

En esa relación de subordinación y poder y no de igualdad, surge el sentimiento de derecho que el hombre se atribuye a educar, corregir, y si es necesario a castigar física, psicológica o sexualmente a la mujer. Este tipo de relaciones responden a un sistema patriarcal de dominación donde las diferencias biológicas se transforman en desigualdades expresadas en posesión, acceso diferenciado a recursos y ejercicio de los derechos.

La violencia guarda íntima relación con el patriarcado, pues como explica la estudiosa Dolors Reguant (1996) el patriarcado es una forma de organización tanto política, como económica, religiosa y social que se sustenta en la idea de autoridad y liderazgo del hombre. En ese marco, destaca el predominio del hombre sobre la mujer, y que trasciende a relaciones por ejemplo del marido sobre la esposa, del padre sobre la madre y los hijos e hijas, y de la línea de descendencia paterna sobre la materna. El patriarcado expresa la toma de poder a nivel histórico por parte de los hombres, quienes se adueñan de la sexualidad, la reproducción de las mujeres, y de sus hijos e hijas (Vega, 2007a). En este escenario, los mitos, la religión, la construcción simbólica aportan efectivamente al patriarcado para perpetuar la estructura del mismo, como única (Reguant, 2007; Vega 2007).

La violencia de género es el resultado de la cultura dominante patriarcal que va reproduciendo valores, así como creencias, tradiciones, prejuicios, costumbres, considerados superiores. Por ello esta violencia tiene como raíz las relaciones desiguales de poder (Vega, 2005; Lagarde, 2006), pero sobre todo “la violencia de género es estructural, porque la organización social es patriarcal” (Vega, 2014a, p. 11). Lo estructural se asienta y explica en la construcción sólida de relaciones sociales, de prácticas e instituciones del Estado que van reproduciendo el poder y su ejercicio encarnado en los hombres sobre las mujeres (Lagarde, 2011). En ese sentido, los procesos de despatriarcalización apuntan al desmontaje de la estructura, del sistema de opresión instalado que se ha desarrollado en las sociedades estratificadas, cuyas estructuras sociales y políticas además de ser patriarcales, están sólidamente afianzadas (Vega, 2005a).

En estas estructuras desarrolladas bajo la lógica patriarcal, no cabe la mujer con derechos, con autonomía de ninguna índole (Vega, 2006). Por ello el ejercicio de la violencia contra ella es una premisa. La violencia hacia la mujer está presente como resultado de prácticas culturales y sociales reproducidas a lo largo de la historia, usualmente visibles en los actos de discriminación, desigualdad económica, legal y social que han evitado y evitan el desarrollo pleno de las mujeres (Vega, 2014; Bernández, 2015).

Explica Plaza (2007) que la violencia de género es una manifestación de relaciones de poder, que con carácter desigual se han ido produciendo y reproduciendo a nivel histórico y cultural. Esta violencia tiene su origen en pautas culturales, prácticas y representaciones que construyen los cuerpos de una manera muy definida inscribiendo en ellos determinadas significaciones culturales y sociales, es decir, en la construcción del cuerpo, a la que se refiere Bourdieu (2000) como realidad sexuada que contiene principios de visión y división sexuales. Abordar el tema corporal es importante al trabajar el ámbito de la violencia, por cuanto el ejercicio de la violencia transgrede la autonomía corporal.

Es importante tomar en cuenta que en la construcción social de los cuerpos se da una interrelación entre aspectos como la raza, sexo, etnia, lengua, religión y, por tanto, como advierte Butler no se debe descontextualizar ni separar, ya sea de forma analítica o política, la constitución del género con la de raza, etnia, clase y otros ejes que implican relaciones de poder y que a su vez conforman la identidad (Duque, 2010).

El Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) establece en el Informe Estado de la Población Mundial 2021 que el poder que tiene una mujer para tomar control de su cuerpo está íntimamente vinculado con el control que puede ejercer en otros ámbitos de su vida. El ejercicio del derecho a la autonomía corporal implica tener el poder y la capacidad de actuar sin temor a la violencia (Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2021). Este derecho se explicita en decidir si tener o no relaciones sexuales, cuándo y con quién; decidir si se quiere estar embarazada y cuándo; libertad de ir al médico cuando sea necesario. En síntesis, implica una vida empoderada capaz de permitir tomar las decisiones sobre su cuerpo. Explicita el Informe que mujeres y niñas carecen de integridad y autonomía corporal, con falta de capacidad para tomar decisio-

nes. Y pese a que son numerosos los países que tienen explicitadas las garantías constitucionales en lo que se refiere a igualdad de género, a nivel mundial las mujeres tienen, en promedio, sólo el 75% de los derechos jurídicos de los hombres (Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2021).

En consideración a la violencia que se explicita en este acápite, destaca el denominado Ciclo de la Violencia. Las investigadoras Arce et al. (2015) desde el planteamiento de Walker (1979) explican el ciclo de la violencia el cual se compone de tres fases consecutivas: una primera fase donde se acumula la tensión, una segunda donde aparece una situación o episodio donde es explosivo de la violencia, y una tercera fase denominada de arrepentimiento o luna de miel. El ciclo muestra que la violencia siempre está latente, ya que aparece y desaparece en distintos momentos.

Como se explica en la Figura 17 el ciclo de la violencia aparece de forma cíclica en las relaciones. El patrón de tres fases se muestra en una escalada que crece, lo cual resulta de alto riesgo, considerando que la exposición ya sea directa o indirecta a la violencia de género, da lugar a problemas de orden físico y psicoemocional (Arce et al., 2015).

Cuando los episodios de maltrato se inician, tienden a ser leves, pero a medida que transcurre el tiempo se incrementa la intensidad y la escalada es progresiva. Paralelamente las fases tienden a hacerse más cortas de forma tal que el tiempo entre la acumulación de tensión, al de explosión de violencia se hacen más breves, y prácticamente el de arrepentimiento casi desaparece.

Figura 17. Ciclo de la violencia (Walker, 1979)



Nota. El ciclo de la violencia es adaptado de Formas de violencia de género y ciclo de la violencia, de Ramón et al., 2015. En Arce, F. Fariña, Ma. J. Vázquez, M. Novo y D. Seijo, *Programa Galicia de reeducación de agresores de género*.

El ciclo de la violencia muestra un relato social hegemónico fundamentado en los hombres, y fortalecido por el patriarcado. La dominación y la violencia ejercida sobre las mujeres tiene una raíz patriarcal que asienta una ontología para el servicio, donde las mujeres están al servicio de los hombres y hay que domesticarlas, con el uso de la fuerza para su cumplimiento. A nivel mediático y cultural eso se hace patente y vigente cuando las mujeres son vistas como carne, cuerpo y objeto, ausente de ser, borrado como persona, como ser humano (Adams, 2016; Daalmans et al., 2017; Velasco-Sesma, 2017; De Andrés y Chaparro, 2021).

5.5.3. Violencia mediática

La presencia de las mujeres en los medios de información tiene dos vertientes, la que corresponde a nivel laboral (tomadora de decisión en la estructura del medio) y a nivel de la representación de su imagen (Vega, 2010a; Tolman, 2012; Vega y Ortega, 2014). El estudio desarrollado por el Monitoreo Mundial de Medios 2021 precisa que las mujeres son sólo el 25% de las personas de las que se informa en televisión, prensa, radio a nivel global (Vega, 2010b; Vega, 2014b; De Andrés y Chaparro, 2021). En el caso de Bolivia el Informe Nacional dentro el Proyecto de Monitoreo Mundial de Medios precisa que en los medios de difusión se mantiene la invisibilización y la discriminación de la mujer, considerando la televisión, periódicos, radio, plataformas digitales y Twitter (Global Media Monitoring Project, 2020).

Esta información devela que la representación audiovisual es un mecanismo que legitima prácticas masculinas de opresión de las mujeres, con clara presencia de estereotipos (Sambade y Torres, 2015). En el caso boliviano se mantiene el carácter con estereotipos domésticos asentados en roles reproductivos de las mujeres, como madre, ama de casa, o modelo que cumple patrones de belleza (Global Media Monitoring Project, 2020). La mujer por tanto es el centro del contenido mediático, en la medida en que se mantiene el estereotipo (De Andrés y Chaparro, 2021) y se jerarquiza lo masculino, androcéntrico, visibilizando a las mujeres como objetos de propiedad, u “objetos sexuales” (Miyares, 2020, p. 22).

5.5.3.1. Violencia expresada a través del lenguaje

El investigador Plaza (2007) afirma que los dos instrumentos más concretos para explicar la violencia de género son las representaciones culturales y el lenguaje. Estas representaciones junto a otros elementos como el arte, la literatura, el cine, la publicidad, la televisión y otros medios de comunicación influyen en la manera cómo se construyen las identidades femeninas (Vega, 2009; Martín et al., 2016). La forma de representación mantiene la jerarquización social (Martín, 2000; Mateos, 2007; Morales et al., 2016). Si la feminidad se basa en estereotipos, entonces son éstos los que inciden en la forma cómo se organiza el pensamiento social (Plaza, 2007; Navarro, 2011).

Por otro lado, el lenguaje puede, dependiendo de su empleo, jerarquizar lo masculino y potenciar la lectura de contexto desde lo androcéntrico. Judith Butler (2004) en su libro “Lenguaje poder e identidad” explica cómo el lenguaje participa en la constitución del sujeto y no simplemente como un instrumento de expresión. Por tanto, si la violencia se ejerce desde mecanismos de poder que constituyen al sujeto, es importante reconocer que uno de los mecanismos es el lenguaje. Butler se centra en el lenguaje del odio que se visibiliza y expresa en insultos y amenazas, y en su capacidad de subordinar a la otra persona. Por ende, se construye un lenguaje de violencia capaz de generar asimetrías y profundizar la subordinación (Butler, 2004; Plaza, 2007; Nuñez, 2009; Martín et al., 2016b; Oberst et al., 2016).

Marianna Spring (2021), periodista de la BBC precisó que las mujeres tienen mayor probabilidad de recibir contenidos de odio y sufrir abuso, y que los mensajes misóginos visibles en redes sociales como Twitter e Instagram continúan activos. De hecho, el discurso del odio “ha encontrado en las redes sociales una plataforma ideal de propagación” (Arcila-Calderón et al., 2022, p. 22). Es importante hacer notar que existen estudios que muestran que el discurso de odio constituye una forma comunicativa de expresión (Wachs et al., 2022) que de forma deliberada promueve contenido que excluye, desprecia y devalúa, teniendo entre los ejes discursivos al género (Vega, 2007b; Lehman, 2020), además de la etnia, la religión, entre otros (Wachs et al., 2020; Penalva, s/a). En correspondencia, la Organización de las Naciones Unidas (2019) explicita que el discurso del odio implica cualquier tipo de comunicación a nivel escrito, de habla o en el comportamiento que ataca y emplea lenguaje discriminatorio con referencia a una persona o a un grupo, por su religión, género, raza, color u otro factor identitario (Scharrer & Ramasubramanian, 2015; Seabrook et al., 2017).

El discurso del odio es una forma de inculcar el machismo y la violencia, que usualmente promueve que la conflictividad se soluciona con ejercicio de violencia, sin mostrar como opción válida la gestión de las emociones (Villegas, 2014).

La presencia de la violencia en los contenidos mediáticos ha sido una constante (Rizzotto & Larangeira, 2015). Si observamos en el tiempo, se puede ver que en la década de los noventa la oferta al público, en contenidos de prensa, radio, televisión y también cine, videojuegos, etc. se expresaba en grandes cantidades de escenas violentas (Quesada, 1999). Los actores de cine que protagonizaban los hechos más violentos eran sin duda los más populares, tal el caso de Arnold Schwarzenegger, Sylvester Stallone, Bruce Willis, entre otros (Sanmartín, 1998; Salazar, 2015).

La televisión tenía como cimiente de su estrategia comunicativa el espectáculo recreativo (Sobrinho y Marta-Lazo, 2016) que aportaba al ocio, el cual a partir de la incorporación de programación con perfil violento lograba mayor rating y récord en audiencia (Quesada, 1999). Con el transcurrir del tiempo el tema de la violencia en los medios de comunicación, tanto tradicionales como de las tecnologías de la información y comunicación, se han ido ampliando.

En criterio de Castro y Morales (2013) la violencia que presentan los medios de comunicación a través de la televisión, el cine, los vídeos, videojuegos, etc. a niños y adolescentes, es cada vez más amplia, destacando un incremento en programas de carga violenta visibles en noticias y contenidos obscenos que se vehiculizan a través de Internet, juegos de video, incluso música y medios de alcance nacional.

Estudios realizados en torno a la influencia de los medios de comunicación sobre los individuos, señalan que niños y adolescentes -en especial- pueden sufrir afectaciones en su personalidad, al estar en contacto con hechos violentos (Quesada, 1999). Actualmente, existe un porcentaje importante de menores de edad que han cometido acciones violentas vinculadas al acceso a mensajes difundidos por medios de información y comunicación, cuyo contenido era violento. El observar contenido violento de forma cotidiana, puede convertirse en una rutina, que derive en menor perturbación ante la violencia y mayor tolerancia a ella en la vida real (Levine, 1997). A su vez, la reproducción de contenido violento sin acción crítica, minimiza la violencia que enfrentan las niñas y mujeres, fortalece estereotipos de género (Forsman & Barth, 2017), fortalece el relato androcéntrico que acepta y promueve la subordinación de las mujeres (De Andrés y Chaparro, 2011).

Un estudio desarrollado por Khurana et al. (2018) devela que la exposición a la violencia en los medios (Media Violence Exposure) se asocia con expresiones de agresividad en los adolescentes. Siendo la exposición un fuerte factor de riesgo que puede derivar en agresión. En esa misma línea, ya en 2002 se evidenció tras el análisis de contenido efectuado a programas de televisión y películas populares, que más del 60% de la programación de televisión (Wilson et al., 2002) y el 89% de las películas vistas por adolescentes en Estados Unidos, tenían contenido violento, con el consiguiente factor de riesgo que conduce a la agresividad (Bleakley et al., 2012).

Estudios que abordan la temática de violencia mediática van en permanente crecimiento, tomando en cuenta su presencia extendida y con larga data en la televisión, los videojuegos entre otros (Bar-On et al., 2001). Una investigación referida a los efectos potenciales que provocan los medios de comunicación cuyo contenido es violento, precisa que la violencia está más presente en televisión, películas y videojuegos; y que por otro lado los jóvenes sobre todo de sociedades industrializadas modernas están expuestos a las pantallas en gran parte de su tiempo libre, siendo afectados en su comportamiento social y también antisocial (Anderson et al., 2015). El estudio señala que en estudios longitudinales se pudo establecer que la exposición violenta a los medios conduce a un aumento de tendencias agresivas de niños y adolescentes, con el transcurso del tiempo. A su vez precisó que la exposición a la violencia en los medios incrementa la presencia de pensamientos agresivos, con la consiguiente falta de sensibilidad (Barranquero, 2012).

En esa línea, un estudio longitudinal había demostrado que por ejemplo un videojuego violento denominado Ola 1, habiendo transcurrido un año, conducía a que los jugadores a incrementar el pensamiento agresivo, situación que se fue potenciando más y con mayor dinámica de agresión en la versión Ola 3 (Gentile et al., 2014).

5.5.3.2. ¿Qué se entiende por violencia mediática?

Este tipo de violencia es reconocida como toda publicación o difusión de mensajes e imágenes estereotipadas, con empleo de un medio masivo de comunicación, que de manera directa o indirecta promueve la explotación de mujeres, cuyas imágenes discriminan, deshonran y atentan la dignidad de las mujeres (Chaher, 2011).

La violencia mediática reproduce sin ejercicio crítico, contenidos bajo premisas culturales donde el relato histórico es androcéntrico; donde la violencia que enfrentan niñas y mujeres principalmente es desatendida, minimizada o naturalizada; cuando la publicidad sexista, pornifica y reduce a las personas a roles reproductivos con sello de subordinación y cuando el control de la vida de las mujeres es ejercido por otros (Lagarde, 2000; De Andrés y Chaparro, 2021).

La violencia mediática fomenta el sexismo, los estereotipos de género y promueve la producción de contenidos que atentan la honra de las mujeres. Los medios de comunicación establecen patrones a través de la reproducción de modelos de lo que es ser mujer y ser hombre, y estos “recrean o alimentan en la pantalla tendencias y comportamientos socialmente establecidos” (Navarro, 2016, p. 110).

Existen tres grandes problemas en la relación de los medios de comunicación con las mujeres, los cuáles también guardan relación con el ejercicio de la violencia mediática: “participación, visibilización y representación” (Navarro, 2016, p. 107). En cuanto a la participación, esta se vincula directamente con la presencia en los medios masivos, de profesionales en comunicación y periodismo, de ambos sexos. En este punto se considera el desequilibrio en cuanto a la participación de ambos, ya sea ocupando cargos directivos, siendo parte de áreas específicas de trabajo; así como la forma, el tipo de participación, y la cantidad de veces que son parte de espacios mediáticos.

La Plataforma en Defensa de la Libertad de Información (PDLI) realizó junto a la empresa Ideara un estudio que permitió ver la situación de las mujeres periodistas en España, que entre los diversos tópicos abordó las condiciones sociolaborales en las que trabajan las periodistas, así como las situaciones de discriminación que son frecuentes y también más graves. Se devela la falta de presencia de mujeres en posiciones de dirección, refrendada por el 95,6% de las periodistas que consideran que estos puestos los ocupan hombres; el 88,2% señala que las razones son estructurales y tienen que ver con redes de relación que son masculinas (Plataforma por la Libertad de Información, 2020). En el caso de las Américas, la situación es muy parecida. Justamente la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), desde la Relatoría Especial para la Libertad de Expresión, presentó en 2018 un estudio intitulado Mujeres periodistas y libertad de expresión. En el reporte desarrollado en las Américas, explicita que existen actos de violencia contra las mujeres, especialmente periodistas que son sintomáticos, no aislados, y que explicitan un patrón de discriminación asentado en referentes de inferioridad y subordinación de mujeres ante hombres, donde “el machismo y los estereotipos de

género arraigados en las sociedades de los países de la región incrementan la situación de riesgo de las mujeres periodistas” impidiendo el ejercicio de su derecho a la libertad de expresión y a tener una vida libre de violencia (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2018). Asimismo, explicita el estudio de la CIDH que, pese a que se registran en los últimos años mayor cantidad de mujeres ejerciendo el periodismo, todavía los estereotipos y las normas sociales son un desafío para que las mujeres ejerzan la carrera en condiciones de igualdad con respecto a los hombres. En ese orden, De Andrés y Chaparro (2021) explicitan que existen razones estructurales que soportan redes de influencia que apoyan a hombres para el acceso a cargos de decisión en empresas mediáticas, con lo cual se hace patente lo señalado por Rodríguez (2019) como fratriarcado, que implica un (fratricidio) sistema de rivalidades donde el poder y con ejercicio de violencia se otorga el poder al más hábil y fuerte, que por exclusión admite sólo a iguales (hombres) y donde las mujeres no tienen cabida. En el caso boliviano, Flores (2017) explicita que si bien existe el incremento en el número de mujeres que hacen carrera en el sector de las comunicaciones, es reducido el número de aquellas que logran acceder a espacios de dirección, influyendo en la política de los medios.

El segundo problema que puntualiza Navarro (2016) se refiere a la imagen que se visibiliza de las mujeres y el contenido que acompaña esta difusión. En ese marco se pueden identificar diversas líneas, una de ellas responde al denominado por De Andrés y Chaparro (2021) como el patriarcado de seducción, donde las mujeres son visibilizadas a partir del cumplimiento de patrones de belleza, en varios casos autoimpuestos y explicitados en procedimientos quirúrgicos, modificaciones en los hábitos alimenticios por dietas y empleo de fármacos. Asimismo, existe contenido que destaca una centralidad masculina que a nivel mediático potencia la visibilidad de historias de hombres que se asumen de alto interés a nivel del público en general, mientras que las narraciones e historias de mujeres se infiere que sólo son de interés de mujeres. Esto muestra que las mujeres usualmente son invisibilizadas en los contenidos mediáticos, y sólo consiguen estar en el centro narrativo si mantienen o destacan el estereotipo con reproducción de roles diferenciados por sexo.

El tercer problema que puntualiza Navarro (2016) se refiere a cómo se representa a las mujeres. Esta situación desnuda brechas de género marcadas por la discriminación, humillación y deshonor. La representación de las mujeres enfrenta limitaciones y una fuerte carga de influencia a partir de los estereotipos (Grizzle, 2014; Regueira et al., 2020). Al respecto De Andrés y Chaparro (2021) explicitan que existen medios de información en el contexto actual que revictimizan a las mujeres, fortaleciendo el morbo y contribuyendo al miedo y ejercicio de la violencia machista. La cultura patriarcal responde a esto desde la misma reproducción de roles diferenciados por sexo. En el escenario actual estudios realizados a nivel de la academia muestran la infrarrepresentación de las mujeres en los medios y la descripción limitada a estereotipos (Vega, 2014), pues todavía a través de los programas de televisión, en su mayoría, la mujer es observada como víctima o reducida a su rol reproductivo dentro el espacio doméstico (Navarro, 2016).

En el marco de los derechos humanos existen investigaciones que explicitan que los medios de comunicación “tienen la responsabilidad de erradicar la violencia contra las mujeres y, en consecuencia, contribuir a la realización de los derechos humanos de éstas” (Vega, 2010, p. 53) sin embargo generalmente se constituyen en instancias que promueven violencia e incluso lucro con ella.

Afirma Vega (2014) que los medios de comunicación no visibilizan a las mujeres como agentes sociales de cambio, con capacidad de influir en contextos políticos, económicos, de cultura, de educación, sino por el contrario son representadas dentro el discurso mediático desde la reproducción de estereotipos sexistas. Estos se asientan en los roles tradicionales de corte reproductivo, que privilegian a la mujer desde lo doméstico, sumiso, subordinado, y vulnerable, y cuya presencia es importante como objeto sexual y objeto de consumo (Guizzo et al., 2017). Por ello, la estudiosa mexicana afirma que los medios no impulsan ni propician el respeto y ejercicio de los derechos humanos de las mujeres, sino el lucro con la reproducción de la violencia.

Es importante recordar que ya en 1995 en el marco de la Conferencia Mundial de la Mujer de Beijing, la Plataforma de Acción de dicha Conferencia determinó el Capítulo J denominado “Mujeres y Medios de Difusión” con el objetivo de impulsar y promover los derechos humanos de las mujeres, definiendo diversas recomendaciones a los Estados miembros, a instancias de los derechos humanos, a los dueños de los medios de comunicación y publicidad, así como a las asociaciones que albergan a profesionales en comunicación (Organización de las Naciones Unidas, 1995).

Los objetivos estratégicos señalan la importancia de promover el acceso de las mujeres a espacios de decisión en medios de difusión, asegurando la libre expresión de sus ideas; así como el fomento de una imagen equilibrada, que no profundice en estereotipos que muestren a una mujer como un ser inferior, objeto sexual o de consumo. Se plantea la importancia de presentarla como una persona creativa, que contribuye y aporta al progreso social. Asimismo, como afirma Flores (2017) con ello se contribuye a nivel de los países en la adopción de medidas que sean efectivas y permitan la inclusión de normativa contra la pornografía y la visibilización de programas de contenido violento en contra de las mujeres.

Desde este marco destaca la importancia de eliminar la difusión de imágenes negativas de las mujeres, sea por medios electrónicos, impresos, visuales o sonoros. Considerando además que existe evidencia que señala cómo la violencia visibilizada en medios de comunicación puede promover actitudes y comportamientos agresivos (Cantor & Wilson, 2003).

Por ello, entre las diversas medidas propuestas destacan: fomentar la educación, potenciar el desarrollo de capacidades para que un mayor número de mujeres pueda acceder a espacios de decisión en medios, teniendo el goce de la igualdad de condiciones; poder identificar las áreas que demandan atención fruto de una investiga-

ción integral en relación a la imagen de la mujer en los medios; promocionar espacios en los medios donde se promueva la participación de la mujer a nivel de la producción de programas tanto educativos como de investigación; así como fortalecer el incremento en la cantidad de programas que estén liderados por mujeres tanto en la realización como en la producción; y finalmente destaca la importancia de sensibilizar respecto al rol de los medios para brindar información y educación que contribuya a conocer las causas y los efectos de la violencia ejercida sobre las mujeres.

Las recomendaciones más destacables en este ámbito han sido propuestas por dos instancias clave: la Plataforma de Acción de Beijing y la Convención Belém Do Pará, las cuales apuntan a eliminar los prejuicios y estereotipos asignados a mujeres y hombres, promoviendo la igualdad de género en los medios de comunicación, así como un responsable manejo de la cobertura y socialización de contenidos referidos a las mujeres.

Por lo expuesto, referirse a la violencia mediática demanda comprender lo que es la violencia simbólica, por las características que tiene y que Sentamans en su artículo “Género, violencia simbólica y medios de comunicación” denomina violencia simbólica o dulce, al arquetipo de feminidad, como parte del constructo patriarcal. Para Sentamans (2012) los medios masivos de comunicación se constituyen en instrumentos que aportan al sistema de violencia simbólica instalado, el cual se perpetúa con la difusión de la relación entre dominantes y dominados, que siendo una relación de poder, emplea códigos donde la mujer es representada e interpretada bajo el lente patriarcal y heterocentrado.

Pierre Bourdieu es quien acuñó el concepto de “violencia simbólica” para referirse a otra forma de violencia de sujetos dominantes que se sitúan por encima de los sujetos dominados. La dominación se expresa desde la imposición de roles sociales, formas de ver el mundo, categorías cognitivas, llegando a estructuras mentales. Quienes legitiman esta dominación son sistemas simbólicos como el arte, la ciencia, la religión, entre otros (Sentamans, 2012).

Es mediante “la religión, la cultura, las costumbres y los mensajes de los medios masivos” (Flores, 2017, p. 13) que se va construyendo un orden simbólico de superioridad de los hombres ante las mujeres, el cual subordina y discrimina. Así la feminidad es sometida a la mirada indulgente que perdona la transgresión de las mujeres en espacios de hombres. Esa indulgencia por ejemplo se explicita en el fútbol cuando las mujeres que lo practican son vistas bajo el lente paternalista y patriarcal que menosprecia su participación, pero que emplea palabras dulces para minimizar la presencia activa y potente de las mujeres en un escenario que está naturalizado para ser accesible sólo por hombres (Sentamans, 2012).

5.6. Avances en el marco normativo en género, derechos humanos y lucha contra la violencia

5.6.1. Declaración Universal de los Derechos Humanos

El marco internacional de los derechos humanos, en junio de 1946 ya dio los primeros pasos en el abordaje de la temática de la mujer y los derechos y lo hizo ante el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC), instancia que estableció la Comisión sobre el Estatus de la Mujer (CEM) para garantizar la igualdad de género (E/RES/2/11, 21 de junio de 1946), y para proveer recomendaciones al Consejo sobre los obstáculos referentes a los derechos de la mujer en los campos político, económico, civil, social y educativo.

Dos años más tarde, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 establecía en los artículos 1 y 2 lo siguiente: “Artículo 1. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros. Artículo 2. Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

Existen hitos importantes en materia normativa ante los derechos de las mujeres y las niñas. Según la Declaración y Programa de Acción de Viena (1993) (parte I, párrafo 18) los derechos humanos de la mujer y de la niña son parte inalienable, integrante e indivisible de los derechos humanos universales. Se explicita en esta Declaración que la plena participación, en condiciones de igualdad, de la mujer en la vida política, civil, económica, social y cultural en los planes nacional, regional e internacional y la erradicación de todas las formas de discriminación basadas en el sexo, son objetivos prioritarios de la comunidad internacional (Organización de las Naciones Unidas, 2013).

A su vez, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 (Organización de las Naciones Unidas, 2015), así como la Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) de 1981, son dos referentes importantes para abordar la violencia de género. En 1993 la Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre Derechos Humanos “reconoce la violencia contra las mujeres como el principal atentado a sus derechos humanos” (Vega, 2014, p. 11).

La Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1993, en su artículo primero define la violencia basada en género como: “todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se produce en la vida pública como en la privada” (Organización de las Naciones Unidas, 1993).

A lo largo de los años, la CEM organizó cuatro conferencias mundiales sobre la mujer. Las conferencias han buscado unificar a la comunidad internacional con una serie de objetivos comunes y con un plan de acción eficaz para el adelanto de la mujer en todas partes y en todos los ámbitos de la vida pública y privada.

Tras este primer apunte de hitos que marcan el desarrollo normativo en materia de género y violencia, se presenta a continuación y con mayor detalle los momentos históricos que guardan referencia con ese ámbito temático.

5.6.2. Plan de Acción Mundial

El Primer Plan de Acción Mundial se adoptó en Ciudad de México en 1975 y realizó un llamado a los gobiernos para que desarrollen estrategias capaces de lograr la igualdad de género, eliminando la discriminación de género e integrando a la mujer al desarrollo y la consolidación de la paz. Dentro de las Naciones Unidas, el Plan de Acción también dio pie al establecimiento del Instituto Internacional de Investigación y Capacitación para el Adelanto de la Mujer (INSTRAW) y el Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (Unifem).

5.6.3. Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)

En 1979 fue adoptada la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW por sus siglas en inglés), por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Este fue el primer instrumento internacional en el que se manifiesta el compromiso mundial de acabar con todas las formas de discriminación contra las mujeres. Al ser un tratado internacional de derechos humanos, confiere derechos a las mujeres frente al Estado, precisando obligaciones de éste frente a sus ciudadanas.

El Artículo 2 relacionado a la discriminación establece que “los Estados Partes condenan la discriminación contra la mujer en todas sus formas, convienen en seguir, por todos los medios apropiados y sin dilaciones, una política encaminada a eliminar la discriminación contra la mujer” (Organización de las Naciones Unidas, 2021).

La Convención afirma en el artículo 3 el principio de igualdad al pedir a los Estados Partes que tomen las previsiones y medidas, inclusive de orden legislativo, “para asegurar el pleno desarrollo y adelanto de la mujer, con el objeto de garantizarle el ejercicio y el goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales en igualdad de condiciones con el hombre” (Organización de las Naciones Unidas, 2021).

La CEDAW define la discriminación contra la mujer como “toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y

las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera” (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2018, p. 18).

El Estado boliviano ratificó dicha Convención (Salinas, 2010, p. 39) mediante Ley N° 1100 de 15 septiembre de 1989. Comprometiéndose en todos los ámbitos y esferas tanto políticas, sociales, económicas y culturales, la ejecución de todas las medidas, que aseguren el desarrollo pleno de las mujeres garantizando el ejercicio de sus derechos humanos.

5.6.4. Segunda Conferencia Mundial en Copenhague

La Segunda Conferencia Mundial, que se celebró en Copenhague en 1980, congregó a 145 Estados Miembro para realizar un seguimiento del Plan de Acción de México y se declaró que, a pesar de los avances era necesario profundizar el trabajo en promover oportunidades laborales, servicios de salud y educación adecuados. La Conferencia tenía por objetivo examinar los avances realizados hacia el cumplimiento de los objetivos de la primera conferencia mundial, especialmente de lo concerniente a empleo, salud y también educación (Organización de las Naciones Unidas, 1980).

El programa de acción que se aprobó en Copenhague hacía un llamado a favor de adoptar medidas de carácter nacional que sean más sólidas y permitan además de la apropiación el control de la propiedad por las mujeres. Esto guardaba correspondencia con incorporar mejoras en el ámbito de la protección de los derechos de herencia, así como de custodia de los hijos y de nacionalidad de la mujer (Segunda Conferencia Mundial sobre la Mujer, Copenhague, 1980).

5.6.5. Primer Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe

En 1981 se celebró el Primer Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe en Colombia, donde se decidió marcar el 25 de noviembre como el Día Internacional de No Violencia contra las Mujeres, en memoria de las hermanas Mirabal. Minerva, Patria y María Teresa, conocidas como “Las Mariposas” fueron tres hermanas asesinadas por el régimen de Trujillo en República Dominicana. Este hecho dio lugar a una serie de protestas en ese país que finalmente terminó con la caída del régimen.

En 1993 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer y decretó el 25 de noviembre como el Día Internacional.

Entre las diversas y numerosas resoluciones presentadas en la Asamblea plenaria destacan: el pedido de salario por igual; el trabajo sin distinción de sexo; la maternidad libre y sin el riesgo de pérdida de empleo; el establecimiento de espacios como guarderías infantiles; el libre acceso a la capacitación sin distinción de sexo; la posibilidad de denunciar la doble jornada; el desconocimiento del trabajo realizado en el hogar y que se conoce como doméstico; el apoyo en la búsqueda de sus hijos desaparecidos que

realizan las madres de la Plaza de Mayo en Argentina; la construcción de una estética feminista; la denuncia ante la violencia; la tortura; la solidaridad con mujeres de países como Haití, Paraguay, Uruguay, Honduras, que enfrentan vulneración de sus derechos; son algunos de los temas tratados y sobre los cuáles se adoptaron decisiones, cuya evaluación en cuanto a los avances debía realizarse en dos años en Lima.

5.6.6. Tercera Conferencia Mundial de las Naciones Unidas, Nairobi

En la Tercera Conferencia Mundial para el Examen y la Evaluación de los Logros del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer tuvo lugar en Nairobi en 1985 (Organización de las Naciones Unidas, 1985). En la Conferencia se aprobaron medidas concretas para superar los obstáculos al logro de los objetivos del Decenio. Los Estados Miembros en un número de 157 estuvieron presentes y participaron 1.900 delegadas. Las denominadas Estrategias de Nairobi se orientaron a promover la participación de las mujeres en temas de desarrollo y paz, bajo el paraguas de la igualdad de género a nivel nacional.

En Nairobi se precisó que sólo un número limitado de mujeres se beneficiaba de las mejoras a nivel de igualdad, pero la mayoría quedaba relegada y limitada en su acceso a mejores condiciones. Por ello, en Nairobi se decidió que era importante fortalecer la igualdad en la participación tanto social como política, así como en la toma de decisiones. Se promovió y potenció la idea de la necesidad de que la mujer participe en todos los campos, además del referido a la igualdad de género.

5.6.7. Conferencia Mundial sobre los Derechos Humanos, Viena

En 1993 se desarrolló en Viena del 14 al 25 de junio, la Conferencia Mundial sobre los Derechos Humanos. En esta instancia se instó a los gobiernos, las instituciones intergubernamentales y las organizaciones no gubernamentales a que fortalezcan e intensifiquen sus esfuerzos en favor de la protección y promoción de los derechos humanos de la mujer y de la niña (Declaración y Programa de Acción de Viena, 1993).

El acápite 18 de la Declaración y Programa de Acción de Viena parte de la consideración de los derechos humanos de la mujer y de la niña que son inalienables, y que conforman de manera indivisible los derechos humanos a nivel universal. Se precisa como objetivos de prioridad a nivel de la comunidad internacional aquellos que se basan en la plena participación de la mujer en condiciones de igualdad, tanto a nivel político, económico, civil, social y cultural, en los estadios nacional, regional y también internacional, donde se debe erradicar todas las formas de discriminación sustentadas en el sexo.

Se establece la eliminación de toda forma de violencia y de acoso y explotación sexual que resulta de la presencia de prejuicios culturales y de acciones de trata internacional de personas, hechos que atentan la dignidad y el valor de los seres humanos. El acápite 18 establece que esto puede lograrse a través de medidas legislativas, así como acciones nacionales y de cooperación internacional vinculadas con el desarrollo tanto económico, social, educativo, de salud y social en general.

La Declaración y Programa de Acción de Viena establece que los derechos humanos de la mujer deben formar parte constitutiva de las actividades de derechos humanos de las Naciones Unidas. Es la Conferencia Mundial de Derechos Humanos la que insta a gobiernos e instituciones de gobierno y también no gubernamentales a potenciar esfuerzos destinados a la promoción de los derechos humanos tanto de la mujer, como de la niña.

5.6.8. Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer (Belém do Pará)

El 9 junio de 1994 la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer establece una serie de resoluciones que posteriormente en Bolivia el Honorable Congreso Nacional aprueba y ratifica mediante Ley N° 1599 de 18 octubre de 1994.

En la Convención se establece en el Artículo 1 que la violencia contra la mujer es entendida como “cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado” (Ministerio de Desarrollo Social, 2012, p. 12).

Asimismo, en el Artículo 2 explicita que la violencia contra la mujer será entendida como la violencia física, sexual y psicológica, que se lleve adelante dentro de una familia, en cualquier relación interpersonal, en la comunidad o sea ejercida por el Estado o sus agentes. Señala el artículo que se considerará la violencia ejercida en la familia o en la unidad doméstica o dentro de una relación interpersonal, donde el agresor comparta o haya compartido el mismo domicilio que persona agredida en este caso la mujer, y que comprende la violación, el ejercicio de maltrato, el abuso sexual, entre otros. Por su parte, aquella violencia que es ejercida en la comunidad o por cualquier persona, comprenderá la violación, el abuso sexual, la tortura, el ejercicio de la trata de personas, la prostitución forzada, así como el secuestro y acoso sexual sea en el espacio de trabajo, en instancias educativas, de salud entre otros. También se establece como violencia aquella que es ejecutada, perpetrada o tolerada por el Estado o sus agentes.

5.6.9. Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo, El Cairo

La Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo realizada en El Cairo (Egipto) del 5 a 13 de septiembre de 1994, generó un documento que fue aprobado en la sesión final, el cual promueve decididamente en sus 16 capítulos una nueva estrategia para abordar las cuestiones de población. En ella destacan los numerosos vínculos entre la población y el desarrollo y se profundiza en la satisfacción de necesidades de mujeres y hombres de forma individual, en lugar de sólo pensar desde el lente de las metas demográficas.

De importancia fundamental para este nuevo criterio es fomentar la autonomía de la mujer que permita brindarle opciones diversas mediante un mayor acceso a servi-

cios de educación y salud, así como la promoción de los conocimientos y el aumento a las opciones de acceso a empleo. En el Programa de Acción se propició que los servicios de planificación de la familia estén universalmente disponibles hacia 2015, como parte de un enfoque ampliado de salud reproductiva y de ejercicio de derechos al respecto. Se establecen estimaciones en cuanto a los recursos requeridos desde el ámbito nacional y de cooperación internacional; y se exhorta a los gobiernos a proporcionar dichos recursos.

El Programa de Acción también incluye metas con respecto a la educación, especialmente para el acceso de niñas; y en materia de salud establece una mayor reducción de los niveles de mortalidad de lactantes, niños, niñas y madres. Resulta novedoso la incorporación de temas relativos a la población, el medio ambiente y los criterios de consumo. También se aborda la familia, el tema de la migración interna e internacional, la prevención de la pandemia de VIH/SIDA. A nivel comunicacional destacan las acciones de IEC conocidas como información, educación y comunicación; así como la promoción de la tecnología e I+D. Por primera vez, se aborda el tema del aborto como una “cuestión de salud pública” que demanda a los gobiernos su tratamiento por ser causal de mortalidad materna (Fondo de Población de las Naciones Unidas, 1994; Ministerio de Salud, 2020).

5.6.10. Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, Beijing

La Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing (1995) fue un hito en la historia de la lucha por los derechos, contó con la participación de más de 189 gobiernos, 17 mil participantes que incluyeron a 6 mil delegados gubernamentales, más de 4 mil representantes de las organizaciones no gubernamentales, 4 mil periodistas que efectuaron la cobertura mediática y todas las instancias organizacionales de las Naciones Unidas (Organización de las Naciones Unidas, 1996).

Durante esta Conferencia los medios de comunicación fueron elegidos como una de las 12 áreas de acción prioritaria para combatir la desigualdad existente de mujeres y hombres. En el capítulo J de la Plataforma de Acción de Beijing denominado: La mujer y los medios de difusión, se establecieron dos objetivos estratégicos. El primer objetivo estratégico precisa la acción de aumentar, en los medios de difusión y a través de ellos, así como en las nuevas tecnologías de comunicación, el acceso de la mujer, así como su participación en la expresión de ideas y también en la adopción de decisiones. El segundo objetivo estratégico explicita la acción de fomentar la imagen equilibrada, no estereotipada de la mujer en los medios de difusión (Chaher, 2011; Organización de las Naciones Unidas, 1995).

Beijing fue la palestra donde se dejó en evidencia y de forma clara que las mujeres en el marco de los medios no son protagonistas, ni reconocidas como sujetos, siendo su representación caracterizada por un abordaje androcentrista y patriarcal, que privilegia el lente sexista (Alexanian, 2009).

En la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer se realizó una profunda reflexión sobre la violencia contra la mujer, considerada como una manifestación de las

relaciones de poder. Se analizó que estas relaciones destacan históricamente la desigualdad entre mujeres y hombres, misma que ha conducido a la dominación patriarcal del hombre sobre la mujer, con la consiguiente discriminación que limita el pleno desarrollo de las mujeres. En el Informe de la Conferencia Mundial se precisa el ejercicio de la violencia contra la mujer a lo largo de su ciclo vital, sustentada en pautas culturales, con ejercicio de actos perjudiciales y prácticas tradicionales vinculadas también a la raza, el sexo, el idioma o la religión y que fortalecen la condición inferior asignada a la mujer no sólo en la familia, sino en el ámbito laboral, la comunidad y la sociedad en su conjunto (Organización de las Naciones Unidas, 1996).

En Beijing destacó la decisión de promover para las mujeres los objetivos de igualdad, desarrollo y paz; así como potenciar su papel con pleno ejercicio del derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia, religión y creencia, desde sus aspiraciones personales. Se promueve la importancia de satisfacer las necesidades individuales y en comunidad, tanto morales, como éticas, y espirituales de mujeres y hombres (Organización de las Naciones Unidas, 1996).

En el numeral 112 sobre violencia contra la mujer se afirma que el ejercicio de la misma impide el logro de los objetivos de igualdad, desarrollo y paz. La violencia ejercida en contra de las mujeres imposibilita el disfrute de los derechos humanos, violando además el ejercicio de las libertades fundamentales. Este problema debe ser tratado y considerado por todos los Estados para que adopten medidas que permitan proteger y promover esos derechos y libertades. Gracias a los avances alcanzados desde la Conferencia de Nairobi se ha generado un mayor conocimiento de las causas, así como el impacto y consecuencias de la violencia, para determinar medidas orientadas a dar fin a esta situación. En todas las sociedades, de una u otra forma, así como en mayor o menor medida, y sin distinción de cultura, clase, nivel de ingresos, u otro aspecto, las mujeres y las niñas sufren violencia tanto física, sexual y psicológica. La situación económica de una mujer que es víctima de violencia, así como la condición social en la que se encuentra, sobre todo si es baja, puede ser la causa o el efecto de la violencia (Organización de las Naciones Unidas, 1996).

En el apartado concerniente a la mujer y los medios de comunicación destaca el Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer que, a pesar de que el número de mujeres que trabajan en el área de las comunicaciones y hacen carrera en ella ha crecido, pocas ocupan posiciones directivas (en órganos o juntas directivas) que tengan incidencia en la política de los medios. Asimismo, están presentes los estereotipos de género y se nota la desatención a la cuestión del género en los medios, lo cual está patente en medios de difusión de distinto nivel, desde los públicos hasta los privados, y desde los locales pasando por los nacionales e internacionales (Organización de las Naciones Unidas, 1996).

Y en el numeral 236 del Informe señalado se afirma la necesidad de suprimir la difusión de contenido cuyas imágenes son degradantes respecto a la mujer, en los

medios de comunicación, independientemente si son electrónicos, impresos, de audio o visuales. La imagen de la mujer que se difunde sobre todo en medios impresos y electrónicos -señala el Informe- no presenta el aporte de las mujeres a la sociedad, por el contrario, socializa una imagen cuyo estilo de vida no condice con la realidad de las mujeres. Los contenidos se traducen en productos violentos, que denigran a la mujer, reduciéndola a un objeto pornográfico. También destacan los programas que visibilizan a la mujer en sus roles reproductivos y con papeles tradicionales que son restrictivos. Los mensajes que se refieren a la mujer la sitúan como consumidora, independientemente de la edad, por ello los anuncios publicitarios y comerciales la presentan en ese rol estereotipado (Organización de las Naciones Unidas, 1996). Por ello se hace necesario considerar estudios que aborden los límites éticos de la información y el derecho social a la misma, ante los sesgos de cobertura informativa existentes (Martins y Carvalho, 2016).

Luego de un proceso de análisis profundo, los 189 Estados Miembro de la ONU adoptaron de forma unánime la Plataforma de Acción de Beijing (PAdB) para garantizar mejoras para todas las mujeres sin excepción. La Plataforma esbozó las doce esferas críticas, que constituirán barreras u obstáculos para el adelanto de la mujer, e identificó el alcance de las medidas que los gobiernos, las Naciones Unidas y la sociedad civil debería tomar para potenciar el ejercicio de los derechos humanos de la mujer (Organización de las Naciones Unidas, 1995).

La Plataforma de Acción de Beijing (1995) presenta como un eje central de análisis feminista, la distribución desigual del poder, por ello es clave el empoderamiento de las mujeres, así como su acceso y participación en las distintas formas de poder, entre las que se encuentran los medios de difusión.

Los medios masivos tienen poder no sólo porque son instituciones culturales y comerciales sino porque pueden determinar el contenido que será seleccionado para representar la realidad, tanto social como política. Esto tiene relación con el poder simbólico ya que les permite legitimar relaciones de diversa índole, desde social hasta política, así como aquellas que expresan desigualdades en las relaciones de género (Macharia, 2015; Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL, 2015).

Afirma Macharia (2015) que siendo los medios instituciones poderosas con mecanismos para ejercicio del poder simbólico, son clave también para poder visibilizar las formas en las cuáles se refleja la desigualdad de género y su posible cambio. El estudio desarrollado desde el Monitoreo Global de Medios en 2015 develó que la desigualdad de poder en las relaciones de género está validada por estereotipos de género que los medios de información a nivel mundial replican y refuerzan.

Phumzile Mlambo-Ngcuka (2018) Secretaria General Adjunta de Naciones Unidas y Directora Ejecutiva de ONU Mujeres afirmaba que la cobertura de los medios (televisión, radio, prensa) considera a las mujeres como fuente en una cuarta parte del tiempo; siendo sólo el 19 por ciento de las personas que figuran en notas informativas

consultadas como expertas. Para la representante de ONU Mujeres la forma cómo se representa a las mujeres en las noticias, tiene efectos directos en las actitudes sociales, reforzando los roles de género tradicionales.

5.6.11. Objetivos de Desarrollo del Milenio. ODM 3

En el año 2000 destaca el compromiso conocido como la Declaración del Milenio, expresada en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), fruto del compromiso asumido por 191 jefes de Estado. Los ocho ODM aprobados en la Cumbre del Milenio, debían ser cumplidos hasta el 2015. En conjunto los ocho ODM expresaban 17 metas a ser alcanzadas.

Como establece la Organización de las Naciones Unidas (2000), los ODM precisaron las acciones a desarrollar los países firmantes. El Objetivo 1 hacía eco de la erradicación de la pobreza extrema y el hambre; a su vez el Objetivo 2 se orientaba al logro de la enseñanza primaria universal; el Objetivo 3 explicitaba la acción de promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer; por su parte el Objetivo 4, se orientaba a la reducción de la mortalidad infantil; el Objetivo 5 hacía eco de la necesidad de mejorar la salud materna; el Objetivo 6 precisaba el combate contra enfermedades como el VIH/SIDA, el paludismo y otras; el Objetivo 7 apuntaba a garantizar la sostenibilidad del medio ambiente; y finalmente el Objetivo 8 precisaba el fomento de la asociación mundial para el desarrollo, como punto clave vinculado al logro de los otros ODM.

La agenda de desarrollo internacional había marcado el Objetivo 3 referido a Promover la igualdad entre los sexos y la autonomía de la mujer, como uno de los ODM, el cual consideraba en la Meta 4 la prioridad de eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria en todos los niveles de la enseñanza antes, teniendo como tiempo límite marcado hasta el 2015.

En ese marco también se precisaron indicadores que contribuían al logro de la Meta como los siguientes: el 9 orientado a trabajar la relación entre niñas y niños en la educación primaria, secundaria y superior; el 10 que precisaba el índice de paridad de género en las tasas de alfabetización de las personas entre 15 y 24 años; el 11 que ingresaba al terreno económico para observar la proporción de mujeres entre los empleados remunerados en el sector no agrícola; y finalmente el 12 que establecía la proporción de puestos ocupados por mujeres en el parlamento nacional (Organización de las Naciones Unidas, 2000).

El progreso alcanzado por el ODM 3 de cumplimiento al 2015, presenta tres indicadores que muestran dimensiones de desigualdad entre los géneros, sin embargo su enfoque es limitado para abordar aspectos centrales y fundamentales como la violencia contra las mujeres, el acceso limitado a los bienes, la división del trabajo con las desigualdades que se presentan a nivel doméstico no remunerado, la violación a los derechos de mujeres y niñas que atenta la salud sexual y salud reproductiva, la desigual participación de mujeres a nivel público y privado, entre otros (Organización de las Naciones Unidas ONU Mujeres, 2022).

5.6.12. Objetivos de Desarrollo Sostenible. ODS 5

Tras el avance en materia de Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y una vez concluida la fecha límite para el cumplimiento de los mismos en 2015, se dio paso a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), conocidos como Objetivos Mundiales. Éstos son un llamado a nivel mundial para que se adopten medidas que pongan fin a la pobreza, protejan el planeta y garanticen que las personas puedan gozar de paz y prosperidad (Organización de las Naciones Unidas, 2000; Organización de las Naciones Unidas, 2017; Fundación Milenio, 2001).

En ese marco el concepto de desarrollo sostenible, desde las Naciones Unidas se entiende como el desarrollo que satisface las necesidades del presente, pero no compromete a las generaciones futuras en su capacidad para poder satisfacer sus propias necesidades. Asimismo, implica armonizar tres elementos fundamentales: crecimiento económico, inclusión social y protección del medio ambiente. La Figura 18 orienta al respecto de la definición.

Figura 18. *El desarrollo sostenible y sus dimensiones*



Nota. Extraído de Objetivos de Desarrollo Sostenible. Naciones Unidas Bolivia, 2016.

Los ODS son 17 y cuentan en total con 169 metas. Justamente el ODS 5 apunta al logro de la igualdad entre los géneros y al empoderamiento de todas las mujeres y niñas. Las metas de éste incorporan la perspectiva de género de manera transversal en los demás objetivos. Asimismo, los ODS se relacionan y recuperan los compromisos para la igualdad de género establecidos en la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) como se explica en la Figura 19.

Figura 19. Vinculación de los ODS con los compromisos de la CEDAW

Nota. Extraído de Objetivos de Desarrollo Sostenible. Naciones Unidas Bolivia, 2016.

Los ODS proponen cambiar el curso del siglo XXI, abordando retos fundamentales como la pobreza, la desigualdad y la violencia contra las mujeres. El empoderamiento de las mujeres es una condición previa a estos objetivos. Los ODS contemplan un objetivo específico para la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres.

Si bien en todos los ODS es transversal el enfoque de género, en las metas también se explicitan las acciones en cuanto a violencia se refiere: “16.1 Reducir considerablemente todas las formas de violencia y las tasas de mortalidad conexas en todo el mundo; 16.2 Poner fin al maltrato, la explotación, la trata, la tortura y todas las formas de violencia contra los niños” (Organización de las Naciones Unidas, 2000).

El ODS 5 apunta específicamente a la igualdad de género y tiene como metas las expuestas en la Figura 20.

Figura 20. Metas para la igualdad de género

Nota. Extraído de Objetivos de Desarrollo Sostenible. Naciones Unidas Bolivia, 2016.

El abordaje de la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres y las niñas no es solo un derecho humano básico, sino está vinculado intrínsecamente con el desarrollo sostenible. En ese marco, el empoderamiento de mujeres y niñas se considera que tiene impacto en el desarrollo mundial y el crecimiento económico de los países.

Empoderar a las mujeres para promover su participación plena a nivel multisectorial y multinivel permite la conformación de economías sólidas, con el establecimiento de sociedades estables y justas, que avanzan para el logro de la mejora en la calidad de vida de mujeres y familias que ejercen sus derechos (Unifem, 2004).

Durante dos décadas, en América Latina y el Caribe las mujeres progresaron, aunque de forma desigual. El desarrollo normativo es importante, pero persisten vacíos sobre todo en la implementación de las leyes. Son quince los países en la región que han tipificado el feminicidio en sus Códigos Penales, pero América sigue siendo el continente más violento. Destaca el hecho de que en siete países se adoptaron reformas constitucionales y leyes en materia de paridad democrática. De acuerdo al análisis del equipo de la Oficina del Coordinador Residente en Bolivia (OCR) del Sistema de Naciones Unidas, doce de los diecisiete ODS incluyen metas desagregadas o especificidades de género, pero los objetivos 7, 9, 12, 14 y 15 no tienen metas sensibles al género, lo cual marca una tarea pendiente para su incorporación.

5.6.13. Importancia de los derechos

Se entiende por derechos de primera generación a los derechos civiles y políticos que están relacionados con el principio de libertad. Son aquellos que se consideran derechos de defensa o negativos, es decir que exigen de los poderes públicos su no injerencia en la esfera privada. También existen los derechos de segunda generación que son los económicos, sociales y culturales, que están vinculados con el principio de igualdad. Y finalmente, la tercera generación de derechos se relaciona con la solidaridad, la paz, la calidad de vida (Villegas, 2015).

Asimismo, es importante considerar que entre los derechos civiles y políticos de las mujeres y los hombres están reconocidos el derecho a la vida; el derecho a la integridad física y moral; el derecho a la igualdad ante la ley; el derecho a la libertad personal, de pensamiento, de conciencia y de religión; así como el derecho a la libertad de movimiento y libertad de tránsito; el derecho a la justicia; el derecho a la nacionalidad; el derecho a ser respetado; el derecho a la libertad de reunión; el derecho a elegir y ser elegida; el derecho a participar en asuntos públicos; y finalmente el derecho al respeto individual y a la propiedad.

Los derechos de las personas rigen sin distinción de sexo, edad, estado civil, pertenencia a nación, pueblo indígena originario campesino, credo, estado civil, entre otros. Y aunque los derechos de los hombres y las mujeres son iguales, en la práctica lamentablemente los derechos de las mujeres son vulnerados de forma diaria. La expresión de esta vulneración es explícita en la violencia sexual, intrafamiliar, acoso y discriminación en el trabajo y los centros educativos, violencia política, feminicidio, acoso sexual, ausencia de igualdad en el acceso a la toma de decisiones, así como desigualdad en el acceso a oportunidades, entre otros.

6. RASGOS EN TORNO A LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN BOLIVIA

Bolivia es uno de los países de América Latina y el Caribe que ha avanzado de manera pertinente en el ámbito normativo en lo que concierne a violencia ejercida en contra de mujeres y niñas.

Este país latinoamericano está entre los 13 que han aprobado leyes integrales que determinan no sólo comprensión sino acción frente a la violencia en contra de mujeres y niñas. Asimismo, es uno de los 17 países que han tipificado como delito el feminicidio o muerte de una mujer en razón de género. Y en esa línea, junto a Argentina, Colombia, Ecuador, El Salvador, México, Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay cuenta con normativa sobre la producción de datos, así como de información referida a violencia contra las mujeres y las niñas; también aquella al respecto del feminicidio (Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL, 2022a).

Sin embargo, pese al avance a nivel normativo, el problema de la violencia ejercida en contra de mujeres va en ascenso. A nivel del concierto regional, en 2021, al menos 4473 mujeres fueron víctimas de feminicidio en 29 países, de las cuáles 4445 en 18 países de América Latina. Esto muestra en la región, por lo menos la muerte violenta en razón de género de 12 mujeres diariamente.

A nivel internacional, el Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y El Caribe informó que tras un estudio realizado con datos de 2016 y 2017, El Salvador (10.2), Honduras (5.8), Belice (4.8), Trinidad y Tobago (3.0), Guatemala (2.6) y República Dominicana (2.2) son los países con mayor prevalencia de feminicidios en la región. En América del Sur, “la mayor prevalencia se observa en Bolivia y Paraguay con tasas de 2.0 y 1.6 por cada 100.000 mujeres” (Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL, 2018). En 2021 de 18 países de América Latina que brindaron información, once mostraron una tasa superior o igual a una víctima de feminicidio por cada 100.000 mu-

jeros. Las cifras precisan que por cada 100.000 mujeres: Honduras presenta 4.6 casos de feminicidio, República Dominicana 2.7 casos, El Salvador 2.4 casos, Bolivia 1.8 casos y Brasil 1.7 casos (Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL, 2022b)

En contextos donde se muestra presencia persistente de violencia estructural, crónica, o delincuencia, inseguridad ciudadana existe mayor probabilidad de exacerbar la violencia contra las mujeres en razón de género (Programa Regional de la Iniciativa Spotlight para América Latina, 2021).

Estimaciones efectuadas a 2018 presentaron que en América Latina y el Caribe aproximadamente 43 millones de mujeres cuyas edades oscilaban entre 15 y 49 años, vale decir 1 de cada 4 mujeres situadas en ese rango de edad, al menos una vez a lo largo de su vida, habían experimentado violencia física o violencia sexual ejercida por su pareja (Organización Mundial de la Salud, 2021). Esto muestra que existen y persisten patrones culturales que discriminan y que, siendo patriarcales, sostienen estereotipos de género, desvalorizando a la mujer (Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL, 2022b).

El ejercicio de la violencia es permanente en los países de América Latina y se va reproduciendo de forma sistemática en diversos contextos. Un estudio desarrollado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia destaca que las niñas y adolescentes mujeres en relación a sus pares varones experimentan una diversidad de formas de victimización y una serie de situaciones donde la exposición a diversas formas de violencia se hace evidente (Unicef, 2021). A su vez, existen en América Latina y el Caribe diversas formas de violencia que afectan a 1 de cada 5 niñas y adolescentes, y son las uniones infantiles y matrimonios a corta edad (Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL, 2022a; Organización de las Naciones Unidas, 2022).

En ese contexto los países de América Latina en particular y Bolivia de forma muy especial deben fortalecer la autonomía y el empoderamiento de las mujeres partiendo del nivel nacional para trascender al regional, de forma tal que se pueda potenciar el ejercicio pleno de los derechos humanos, en cumplimiento de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible.

6.1. Avances en la legislación boliviana

A nivel normativo, Bolivia es uno de los países en América Latina, que mayores avances presenta en la lucha contra la violencia hacia las mujeres. Por ello en este acápite se explicitarán dichos avances. Son 23 las normas que se han identificado en el desarrollo de la presente investigación y que permiten sancionar la Violencia contra la Mujer, a la vez que defienden los derechos de las mujeres de manera activa.

6.1.1. Agenda de las Mujeres en el Proceso Constituyente de Bolivia

El proceso Constituyente en Bolivia ofreció a las mujeres y a diferentes actores sociales, la oportunidad de ser parte de un evento de transformación estructural del

país, cuya finalidad se orientaba a eliminar las tradicionales formas de exclusión, las cuáles se expresaban en discriminación y subordinación (Coordinadora de la Mujer, s/f).

El 6 de agosto de 2006 en el departamento de Chuquisaca, municipio de Sucre más de 25 mil mujeres de todas las ciudades de Bolivia, procedentes de áreas urbanas y rurales definieron en consenso una propuesta inclusiva sustentada en la equidad de mujeres y hombres, en el marco de la construcción de una visión de país.

La participación de las mujeres en el proceso Constituyente fue la palestra clave para reconocer que las mujeres son actrices sociales capaces de proponer, pero también demandar -con base en la Constitución Política del Estado- principios que dan orden a la convivencia entre quienes conforman la sociedad en su conjunto. En ese ámbito se establecen derechos de las personas, así como competencias del Estado considerando su organización, estructura y roles, que aportan en el relacionamiento con éste. Por ello, en la Constituyente se marca como prioritario el Estado como instancia incluyente, que no discrimina, que reconoce la diversidad cultural y étnica, y donde las mujeres teniendo sus necesidades requieren un trato específico. Asimismo, se demanda un Estado con equidad entre mujeres y hombres cuya tarea principal sea la de eliminar las situaciones de desigualdad, así como de discriminación y subordinación en la que se encuentran las mujeres. Esto implica la orientación de políticas públicas que permitan la eliminación de las diferentes formas de poder que se ejercen sobre las mujeres (Agenda de las Mujeres en el Proceso Constituyente en Bolivia, s/f).

En el ámbito de la Constituyente en Bolivia, la propuesta de las mujeres ha aportado en la reflexión desde los siguientes principios:

- Igualdad y no discriminación. Considera que todas las personas somos iguales ante la ley. Establece la prohibición de toda forma de discriminación expresada por ejemplo en la expulsión de la escuela de una adolescente embarazada; rechaza el maltrato en servicios de salud a una mujer indígena o campesina; así como rechaza la discriminación patente en situaciones que involucran acceso al trabajo.
- Equidad y acción positiva. Parte del reconocimiento de que en la sociedad se asignan roles y tareas a mujeres y hombres y por ello, según el principio de equidad en la Constitución se exigirá al Estado superar la desigualdad y atender la problemática.
- Reconocimiento de trabajo doméstico. Implica valorar y reconocer al trabajo doméstico que realizan las mujeres.
- Lenguaje no sexista. Se reconoce el uso de lenguaje en términos genéricos o solo masculinos, que aportan en el fortalecimiento de las prácticas discriminatorias en contra de la mujer.

El proceso Constituyente de Bolivia fue una instancia que permitió a las mujeres expresar su derecho humano a mejorar la calidad de vida, a través de la incorporación de derechos fundamentales de las mujeres para su inclusión en la normativa estatal.

6.1.2. Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia

Dentro la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia promulgada en febrero de 2009 se precisa la equidad de género, visible e integralmente explicitada en el texto constitucional:

El Artículo 8, Parágrafo II precisa que el Estado se sustenta en valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para vivir bien (Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, 2009, p. 6).

A su vez en el Artículo 14, Parágrafo II se establece que el Estado boliviano prohíbe y sanciona toda forma de discriminación que se funde en razón de sexo, color, edad, orientación sexual, identidad de género, origen, cultura, nacionalidad, ciudadanía, idioma, credo religioso, ideología, filiación política o filosófica, estado civil, condición económica o social, tipo de ocupación, grado de instrucción, discapacidad, embarazo, u otras cuyo objetivo sea anular o menoscabar el reconocimiento o ejercicio en condiciones de igualdad, de los derechos de toda persona (Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, 2009, p. 8).

En esa línea, explícitamente el Artículo 15, Parágrafo II de la Constitución Política del Estado puntualiza que “Todas las personas, en particular las mujeres tienen derecho a no sufrir violencia física, sexual o psicológica, tanto en la familia como en la sociedad”. Asimismo, el Parágrafo III determina que: El Estado adoptará las medidas necesarias para prevenir, eliminar y sancionar la violencia de género y generacional, así como toda acción u omisión que tenga por objeto degradar la condición humana, causar muerte, dolor y sufrimiento físico, sexual o psicológico, tanto en el ámbito público como privado (Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, 2009, p. 9).

El Artículo 48 de la Constitución Política del Estado dispone en el punto V que el Estado promoverá la incorporación de las mujeres al trabajo y garantizará la misma remuneración que a los hombres por un trabajo de igual valor, tanto en el ámbito público como en el privado. Asimismo, en el acápite VI, señala que las mujeres no podrán ser discriminadas o despedidas por su estado civil, situación de embarazo, edad, rasgos físicos o número de hijas o hijos. Se garantiza la inamovilidad laboral de las mujeres en estado de embarazo, y de los progenitores, hasta que la hija o el hijo cumpla un año de edad (Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, 2009, p. 21).

Respecto a la educación se explicita en el Artículo 19 de la CPE que se incorpora la equidad de género y la no diferencia de roles, así como a la no violencia, en atención al ejercicio pleno de los derechos humanos.

Con la promulgación de la Constitución Política del Estado el año 2009, el Estado boliviano ha implementado una política de lucha contra todas las formas de violencia, así como de reconocimiento y protección de los derechos humanos, explicitando los derechos de las mujeres.

6.1.3. Plan Nacional para la Igualdad de Oportunidades “Mujeres construyendo la nueva Bolivia para Vivir Bien”

El Plan Nacional para la Igualdad de Oportunidades “Mujeres construyendo la nueva Bolivia para Vivir Bien” (2008) es producto de un proceso de concertación entre el Gobierno y las organizaciones sociales de mujeres de todo el país. El Plan formulado considera estrategias de acción para la sociedad civil y el Estado, en una articulación con el Plan Nacional de Desarrollo que se inspira en los principios del “Vivir Bien”.

El Pilar Bolivia Digna está conformado por los sectores que generan activos y condiciones sociales. Este pilar es el que contribuye desde los ejes de educación, salud y eliminación de la violencia en razón de género.

El Pilar Bolivia Democrática aborda la construcción misma de la sociedad y Estado plurinacional socio-comunitario, en el cual el pueblo ejerce el poder social, teniendo la corresponsabilidad en las decisiones sobre su desarrollo. Los ejes de ciudadanía y participación política son los que aportan y definen las políticas y acciones que contribuyen a una Bolivia democrática.

La Bolivia Productiva, está orientada a la transformación desde la matriz productiva, que permite modificar el patrón primario exportador y excluyente. En ese marco el eje de desarrollo a nivel económico, productivo y laboral del Plan Nacional para la Igualdad de Oportunidades contribuye con lineamientos de política para una Bolivia Productiva sin discriminación a las mujeres, y equitativa.

Bolivia Soberana, establece la constitución del Estado como actor soberano y con autodeterminación, expresada en la identidad propia desde una política exterior diplomática. Bolivia forma parte de varios convenios internacionales en materia de Igualdad de Oportunidades, así como de equidad de género y eliminación de todas las formas de violencia contra las mujeres (Plan Nacional para la Igualdad de Oportunidades, 2008).

El Plan Nacional para la Igualdad de Oportunidades (2008) precisó como Visión que al 2020 Bolivia llegaba a reconocer el aporte de las mujeres al desarrollo del país. La expresión del reconocimiento se explicitaba en la creación de condiciones para el ejercicio de una vida libre de violencia en razón de género, que permitiera la igualdad de oportunidades para tener acceso a servicios, la participación en espacios de decisión, y el logro de la distribución equitativa de recursos económicos, así como tecnológicos y patrimoniales.

El Plan presenta como ejes centrales: la violencia en razón de género; el eje económico productivo y laboral; el de fortalecimiento institucional; el de salud; educación; y finalmente el eje de ciudadanía y participación política.

En el eje económico productivo y laboral, el Estado boliviano a nivel de la gestión pública genera condiciones para que las mujeres tengan el ejercicio pleno de los derechos económicos, productivos y laborales, para avanzar hacia una mayor autonomía económica.

El eje político establece la importancia de promover el ejercicio de los derechos laborales de las mujeres, así como el acceso al trabajo digno. Destaca el valor de promover el acceso a recursos naturales, de producción y servicios públicos, por parte de las mujeres. Se precisa la prioridad de promover el acceso de las mujeres al patrimonio tangible e intangible, redistribuyendo en el hogar las tareas de cuidado, a nivel estatal, familiar y del hogar.

En el eje de educación se precisa que a nivel de la gestión pública se debe facilitar el acceso, así como la permanencia de las mujeres en los distintos ciclos educativos, sin estereotipos sexistas, con una oferta educativa de calidad que reconozca las necesidades, intereses y competencias de las mujeres en atención al ciclo vital.

En el eje de salud se establece que el Estado boliviano a nivel de la gestión pública, facilita la salud integral de las mujeres, expresada en servicios con calidad y calidez, la promoción de los derechos sexuales y derechos reproductivos, siendo respetuosos de la diversidad cultural y étnica.

El eje de violencia en razón de género establece que el Estado boliviano a nivel de la gestión pública debe generar condiciones para una vida libre de violencia en razón de género que establezca sanciones a prácticas discriminatorias de exclusión y subordinación. Esta sanción será vehiculizada a través de mecanismos institucionales y normativos.

En lo que se refiere a la ciudadanía y participación política, destaca en los niveles de la gestión pública y bajo los principios de equidad e igualdad, la importancia de generar condiciones para eliminar barreras que limitan la participación de las mujeres en ámbitos de decisión.

En cuanto al fortalecimiento institucional, se establece que, en los niveles de la gestión pública, se trabajará para contribuir a garantizar la institucionalidad desde el ámbito público para implementar políticas, planes, programas y estrategias por la igualdad entre mujeres y hombres. Este proceso demanda la asignación de recursos físicos, financieros y humanos que sean suficientes.

El eje político establece la contribución a la erradicación de la violencia contra las mujeres en razón de género para potenciar el incremento de las oportunidades de acceso y la permanencia en el sistema educativo de las niñas, adolescentes y jóvenes mujeres. Se

promueve la apertura a oportunidades de formación y capacitación de mujeres en diversos ámbitos, desde la perspectiva de género inserta en la revolución educativa.

Asimismo, en el área de la salud se trata de ampliar la cobertura de los servicios a mujeres en edad fértil desde el Sistema Único Intercultural y Comunitario de Salud promoviendo el ejercicio de los derechos sexuales y los derechos reproductivos.

El Plan Nacional para la Igualdad de Oportunidades está sustentado en cuatro ideas principales:

1. La recuperación del concepto de género para descolonizarlo, considerando que existen determinantes ideológicos bajo un sistema patriarcal que establece relaciones jerárquicas con verticalidad y subordinación explicitadas desde las mujeres hacia los hombres.
2. La recuperación del concepto de par complementario entre femenino y masculino que supera su mitificación.
3. La comunidad es la instancia que define las relaciones sociales, es el espacio de transformación de las relaciones de género y es donde se deben trabajar y modificar las relaciones de género.
4. La mujer entendida como principio de la alteridad, refiriéndose al par hombre-mujer.

El Plan Nacional para la Igualdad de Oportunidades tiene como base la normativa Internacional. El Sistema de Naciones Unidas ha provisto una diversidad de normas referentes a los derechos humanos de las mujeres, las cuáles también establecen marcos para la eliminación de las desventajas históricas de las mujeres en el ejercicio de derechos. Las normativas internacionales han servido de guía y base para el avance de normas internas de los Estados.

Las disposiciones de la CEDAW, establecen el principio de no discriminación contra las mujeres. Estas precisiones son asumidas en las distintas esferas de la política, la economía y lo cultural, de forma tal que permiten asegurar el desarrollo de la mujer de forma plena e integral.

La Organización de los Estados Americanos (OEA) establece la normativa regional que se presenta como la más importante para asegurar el ejercicio de derechos de las mujeres. Asimismo, la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, denominada Convención de Belem do Para, tiene la virtud de señalar conceptualmente lo que se entenderá por violencia contra la mujer, y destaca la misma como cualquier acción o conducta basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico, en el ámbito público como privado.

En Bolivia dentro la normativa nacional como se explicó anteriormente destaca la Constitución Política del Estado que determina que toda persona tiene derecho a la

vida, libre de violencia, en particular las mujeres a quienes se debe asegurar una participación equitativa. También se tiene el Código de las Familias y del Proceso Familiar (Ley 603) que establece la protección especial que merece la familia del Estado boliviano, donde además se explicita el sometimiento de las mujeres a una serie de estereotipos que limitan su desarrollo dentro las relaciones familiares.

Ley Integral para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia, Ley 348 (2013) es un instrumento legal en Bolivia orientado a lograr la erradicación de la violencia en la familia; establece la importancia de privilegiar y proteger la integridad física, psicológica y sexual de cada miembro de la misma (Organización de las Naciones Unidas ONU Mujeres, 2016). Puntualiza que la prevención de la violencia se debe realizar a partir de la sensibilización, así como la socialización, difusión de derechos y realización de campañas comunicacionales, pero también desde la efectiva instrucción al personal de salud, y en coordinación con los Servicios Legales Integrales para brindar una adecuada atención a las víctimas de violencia. Es en la Ley 348 donde se reconocen las diferentes formas de violencia, en el Artículo 7 de la misma (Bayá, 2021).

Otro instrumento legal es el Código Penal que opera sobre la violencia contra las mujeres y en específico aquella que se expresa, en su forma brutal y que se conoce como feminicidio. El asesinato de las mujeres por el hecho de ser mujeres es el feminicidio. Esta acción de extrema violencia que viola el derecho a la vida de las mujeres, en Bolivia ha alcanzado cifras altas, las cuáles van en crecimiento. La investigación denominada “Estudio sobre las características de los casos de feminicidio y la respuesta del sistema de justicia en las nueve ciudades capitales y El Alto” establece que el tema de los derechos humanos y la violencia de género se vinculan de forma directa porque la única manera de garantizar una vida libre de violencia a las mujeres, es eliminar los estereotipos y la discriminación que recae sobre ellas, reconociendo su derecho a vivir libres de violencia (Bayá, 2021). En Bolivia, según el estudio desarrollado por la investigadora Eulogia Tapia (2022) y presentado con apoyo del Observatorio para la Exigibilidad de los Derechos de las Mujeres, del 1° de enero al 25 de noviembre de 2022, se han reportado un total de 85 feminicidios, siendo La Paz la ciudad con mayor número de ellos, en total 36, seguida de Santa Cruz con 18 feminicidios. La cifra de feminicidios en lo que va de 2014 a 2022 ha crecido, según este Observatorio hasta una cifra de 994 feminicidios a nivel nacional (Tapia, 2022).

En Bolivia también destaca en el ámbito educativo boliviano la Ley de la Educación Avelino Siñani Elizardo Pérez, Ley 070 que destaca la importancia de garantizar una sólida y permanente formación de recursos humanos, para mejorar la calidad de la educación. La Ley promueve la igualdad de derechos de hombres y mujeres.

Asimismo, otra instancia clave para la eliminación de la violencia de género es el Sistema Integral Plurinacional de Prevención, Atención, Sanción, Erradicación de la Violencia en Razón de Género/Servicio Legal Integral Municipal (SLIM). El SLIM es un organismo que brinda apoyo en la lucha contra la violencia en la familia y funciona en

cada municipio del país. Es un servicio permanente que con apoyo de expertos otorga defensa psicológica, social y legal a mujeres que siendo discriminadas y habiendo sufrido violencia, efectúan la denuncia respectiva.

6.1.4. Plan General de Desarrollo Económico y Social – Agenda 2015 y su compromiso con la igualdad de género

La Agenda Patriótica 2025, constituye el Plan General de Desarrollo Económico y Social del Estado Plurinacional de Bolivia que cubre el 70.35% de las competencias establecidas en la Constitución Política del Estado (Ministerio de Planificación del Desarrollo, s/f).

Los pilares establecidos en la Agenda Patriótica 2025 y su compromiso con la igualdad de género son los siguientes:

Pilar 1. Erradicación de la pobreza extrema. El pilar explicita que Bolivia combata la pobreza a través de la lucha contra el mercantilismo y consumismo, el racismo, el machismo, el autoritarismo, el egoísmo y la codicia. Establece que se fortalece el papel decisivo de las mujeres, la juventud y niñez, así como la sabiduría de las personas de la tercera edad, para promover el Vivir Bien.

Pilar 2. Se refiere a la socialización y universalización de los servicios básicos con soberanía para Vivir Bien, al ser un derecho humano por el cual el Estado debe garantizar la provisión de agua y alcantarillado, considerando sobre todo los servicios de educación y salud.

Pilar 3. Desde un abordaje integral del ser humano este pilar considera la salud, educación y el deporte como ejes para la formación de la juventud, niñez, personas de la tercera edad y madres gestantes, acorde a sus necesidades.

Pilar 4. Se refiere a la soberanía científica y tecnología con identidad propia, está orientado a que Bolivia tenga la capacidad de desarrollar conocimiento en tecnologías de la ciencia moderna.

Pilar 5. Incide en la soberanía comunitaria financiera que no es servil al capitalismo financiero.

Pilar 6. Partiendo de la crítica al mercado capitalista, este pilar promueve la soberanía productiva con diversificación y desarrollo integral.

Pilar 7. Establece la soberanía sobre los recursos naturales a partir de la nacionalización, industrialización y comercialización, en equilibrio con la Madre Tierra.

Pilar 8. Apunta a los sectores vulnerables como son la niñez y las mujeres gestantes y en periodo de lactancia, para que desde la soberanía alimentaria se pueda reducir el hambre y la desnutrición.

Pilar 9. Se refiere a la soberanía ambiental con desarrollo integral, desde el respeto a la Madre Tierra.

Pilar 10. Establece la soberanía de los pueblos desde la integración complementaria de los mismos.

Pilar 11. Pone el acento a la soberanía y transparencia que debe estar presente en la gestión pública, desde los principios éticos de no robar, no mentir, ni ser flojo.

Pilar 12. Establece el disfrute desde la felicidad a plenitud considerando todo el entorno que nos rodea, así como los espacios festivos.

Pilar 13. Marca el reencuentro soberano con el mar.

Instancias de gobierno como el Ministerio de Trabajo, Empleo y Previsión Social, el Ministerio de Justicia, el Viceministerio de Igualdad de Oportunidades, el Viceministerio de Trabajo y Previsión Social y el Ministerio de Culturas y Turismo, en el marco de sus atribuciones tienen la responsabilidad de combatir la pobreza a través de la lucha contra el racismo, el fascismo, el machismo, entre otros, fortaleciendo a la vez el papel decisivo de las mujeres, los jóvenes, la niñez y las personas de la tercera edad.

6.1.5. Ley Contra el Acoso y Violencia Política

La Ley 243 del 28 de mayo de 2012 se conoce como la Ley contra el acoso y violencia política hacia las mujeres, la cual establece en su Artículo 2 que el objeto de la misma es establecer los mecanismos de prevención, así como de atención y sanción contra actos que siendo individuales o colectivos ejercen acoso y/o violencia política a las mujeres, y por el contrario se debe garantizar el ejercicio pleno de sus derechos políticos (Ley 243, 2012).

6.1.6. Ley 348 para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia

La Ley 348 de 2013, se funda en el mandato constitucional y en los instrumentos, Tratados y Convenios Internacionales de Derechos humanos ratificados por Bolivia, que garantizan en particular a las mujeres, el derecho a no sufrir violencia física, sexual y/o psicológica tanto en la familia como en la sociedad.

El Estado Plurinacional de Bolivia tiene como prioridad la eliminación de la violencia hacia las mujeres por ser una de las formas más extremas de discriminación en razón de género (Artículo 3, Parágrafo I).

Se basa en principios y valores como ser: el Vivir Bien, igualdad, inclusión, trato digno, complementariedad, armonía, igualdad de oportunidades, equidad social, equidad de género, cultura de paz, informalidad, despatriarcalización, atención diferenciada y especialidad.

Para la aplicación de la Ley 348 (2013) se adoptan las siguientes definiciones señaladas en el Artículo 6:

Violencia. Constituye cualquier acción u omisión, abierta o encubierta, que cause la muerte, sufrimiento o daño físico, sexual o psicológico a una mujer u otra persona, le genere perjuicio en su patrimonio, en su economía, en su fuente laboral o en otro ámbito cualquiera, solo por el hecho de ser mujer.

“Situación de violencia. Se refiere al conjunto de circunstancias y condiciones de agresión en las que se encuentra una mujer, en un momento determinado de su vida” (Ley 348, 2013).

“Lenguaje no sexista. Es el uso de palabras y mensajes escritos, visuales, simbólicos y verbales no discriminatorios por razón de sexo” (Ley 348, 2013).

“Presupuestos sensibles a género. Son aquellos que se orientan con carácter prioritario a la asignación y redistribución de recursos para políticas públicas y que toman en cuenta las diferentes necesidades e intereses de mujeres y hombres” (Ley 348, 2013). Estos presupuestos tienen como objetivo aportar a la reducción de brechas, la eliminación de la inclusión social y económica de las mujeres, más aún si están enfrentando una situación de violencia y discriminación por factores de diversa índole como la posición social, la orientación sexual, el idioma, el sexo, entre otros.

Identidad cultural. “Es el conjunto de valores, visiones, tradiciones, usos y costumbres, símbolos, creencias y comportamientos que da a las personas sentido de pertenencia” (Ley 348, 2013).

Agresor o agresora. Es la persona que comete una acción de violencia hacia la mujer u otra persona (Ley 348, 2013).

6.1.6.1. Formas de violencia reconocidas en la Ley 348

En el Artículo 7 de la Ley 348 (2013) se reconocen las 16 formas de violencia: física, feminicida, psicológica, mediática, simbólica y/o encubierta, contra la dignidad, sexual, contra los derechos reproductivos, en servicios de salud, patrimonial y económica, laboral, en el sistema educativo, en el ejercicio político y liderazgo, institucional, en la familia, y contra los derechos y libertad sexual.

Referirse a la violencia de género en el caso boliviano, implica hacer referencia a la Ley 348, Ley Integral para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia que reconoce en el Artículo 7, las formas de violencia, bajo el paraguas de género:

1. “Violencia física. Es toda acción que ocasiona lesiones y/o daño corporal, interno, externo o ambos, temporal o permanente, que se manifiesta de forma inmediata o en el largo plazo, empleando o no fuerza física, armas o cualquier otro medio” (Ley 348, 2013).

El Grupo Técnico de Género (GTG) del Sistema de Naciones Unidas que trabaja por la igualdad de género y empoderamiento de las mujeres en Bolivia, recabó el siguiente testimonio de una usuaria de los servicios para mujeres afectadas por la violencia, el cual explica cómo se expresa esta forma de violencia: “Muchos años fui golpeada y humillada, cada vez que él llegaba sentía mucho miedo, ganas de correr, de ocultarme, de escapar y no podría hacerlo porque él me amenazaba y yo creía que era su forma de demostrarme su amor. Luego denuncié y recién ahora me doy cuenta que por muchos años estaba muerta en vida” (ONU Mujeres, 2016, p. 3).

Paralelamente, el siguiente testimonio permite identificar cómo se materializa este tipo de violencia: “me casé muy joven, a los tres meses mi marido estando borracho me golpeó, perdí al bebé; pero me pidió disculpas, luego me embaracé otra vez y seguían los golpes, de nuevo me pidió disculpas” (Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional, 2017, p. 15).

2. “Violencia feminicida. Es la acción de extrema violencia que viola el derecho fundamental a la vida y causa la muerte de la mujer por el hecho de serlo” (Ley 348, 2013).

Es el acto de asesinar a una mujer por ser mujer. Es un crimen que se comete generalmente por una persona con la que se tuvo una relación íntima, caracterizada por un ciclo prolongado de violencia física, psicológica y/o sexual.

Referirse al término de feminicidio demanda situarnos en la década de los 70 cuando se dio un cambio en la terminología que hacía referencia a los homicidios perpetrados contra mujeres. Fue Diane Russell quien acuñó el término “femicide”, en español, femicidio para referirse a la muerte de mujeres, por el hecho de ser mujeres. La investigadora destaca que “desde 1976, elegí el nuevo término femicidio para referirme al asesinato de hombres en contra de mujeres por el hecho de ser mujeres” (Russell & Harmes, 2001, p. 19).

Posteriormente, en la década de los 90, fue Marcela Lagarde quien creó el neologismo feminicidio al traducir la obra de Russell al español, promoviendo desde el cambio terminológico un espacio político, de conocimiento reflexivo y de acción sobre la temática. El concepto de feminicidio incorpora la misoginia que opera en este tipo de asesinatos, y también la responsabilidad del Estado que actúa favoreciendo la impunidad de estos hechos (Boira et al., 2015).

En 2018 se reportaron en 136 feminicidios, como cifra a nivel nacional. El primero de enero de 2019, “el primer día del año, a nivel nacional, se registraron tres feminicidios, uno en La Paz, específicamente en Achocalla” (Ariñez y Soto, 2019). Este dato interpela la posición de Bolivia ante los hechos de violencia existentes.

Testimonios como el señalado a continuación, da cuenta de la crueldad con que se actúa en contra de las mujeres, por la saña, forma y la cantidad de veces que se atenta contra la víctima. “Su novio le asestó 17 puñaladas en el rostro y el vientre porque estaba embarazada” (ONU Mujeres, 2016).

Con el paso del tiempo el panorama no ha cambiado sustancialmente, y por el contrario se han ido agudizando los hechos de violencia. Un promedio de dos mujeres son víctimas de feminicidio, por día en Bolivia, el índice es de 2,1% siendo el país que ocupa el primer lugar a nivel sudamericano y el cuarto en Latinoamérica (Ibañez, 2022).

Según el reporte del Observatorio para la Exigibilidad de los Derechos de las Mujeres, del 1 de enero al 25 de noviembre de 2022, se registraron un total de 85 feminicidios, siendo La Paz la ciudad con mayor cantidad de feminicidios ocurridos, en total 36. En el registro mensual de feminicidios, el mes de enero con 10 feminicidios reporta como el mes que presenta mayor cantidad de hechos de violencia que concluyen con asesinato a las mujeres. Las edades en las cuáles oscilan las víctimas de feminicidio son diversas, destacando por la cantidad de hechos, el rango de edad de 18 a 30 años como el mayor con 29 casos, seguido con 24 casos el rango de 31 a 40 años de edad (Tapia, 2022).

3. “Violencia psicológica. Es el conjunto de acciones sistemáticas de desvalorización, intimidación y control del comportamiento, y decisiones de las mujeres, que tienen como consecuencia la disminución de su autoestima, depresión, inestabilidad psicológica, desorientación e incluso el suicidio”. (Ley 248, 2012)

La denominada campaña “Cartas de Mujeres” que se inició en Quito, Ecuador, y que luego fue implementada en Lima, Perú, se ejecutó en Bolivia desde octubre del 2014 hasta marzo del 2015 (Cooperación Técnica Alemana, 2016). La misma se realizó en 24 municipios de tres departamentos: La Paz, Cochabamba y Tarija. En La Paz la campaña fue llevada adelante por el Gobierno Autónomo Municipal de La Paz y la Cooperación Técnica Alemana, implementada por la GIZ, a través de su Programa Regional “Combatir la Violencia contra las Mujeres en Latinoamérica” (ComVoMujer).

En toda la campaña se recopilaron 17.186 cartas de mujeres, de ellas 9.140 fueron testimonios sobre violencia hacia las mujeres que se recogieron de la ciudad de La Paz. Las cartas escritas, dibujadas, habladas o grabadas se tradujeron en historias y testimonios de vida de personas de distintas edades, extracciones sociales, geográficas y culturales. El escribir, narrar, contar historias fue una herramienta poderosa de expresión y comunicación.

En las cartas se dieron a conocer los tipos de violencia: psicológica, física, sexual, económica/patrimonial, acoso callejero, violencia política, laboral, institucional y simbólica. Un 55% de las cartas hizo referencia a la violencia física, y con un 54% a la violencia psicológica.

El 63% de las cartas hacía referencia a la violencia psicológica explicitada a través de insultos, gritos y/o humillaciones; así como el ejercicio de mecanismos de control: amenazas, hostigamiento, celos y aislamiento social.

En las misivas destacaron los siguientes testimonios donde se puede identificar la violencia psicológica: “De poco a poco me insultó que yo era una prostituta, perra, y eso me dolió porque nunca me imaginé que esas palabras salieran de su boca”. “Su espo-

so siempre le dice eres fea, me haces quedar mal, como voy a salir contigo y ella acepta, todo callada” (Cooperación Técnica Alemana, 2016, p. 6).

4. “Violencia mediática. Producida por los medios masivos de comunicación a través de publicaciones, difusión de mensajes e imágenes estereotipadas que promueven la sumisión y/o explotación de las mujeres, que las muestran como objetos de consumo, las injurian, difaman, discriminan, deshonran, humillan o que atentan contra su dignidad, su nombre y su imagen” (Ley 348, 2013).

La violencia mediática y la violencia simbólica “son expresiones que revelan la preocupación por la presencia de la comunicación en la problemática de violencia contra la mujer” (Zeballos, 2016, p. 175).

La violencia mediática, se expresa a través de “canciones populares, publicidad, programas de entretenimiento y películas, entre otros soportes comunicativos con contenidos sexistas, que no reflejan a la mujer como ser humano sino como objeto sexual o dispositivo mercantil” (Flores 2017, p. 13). Un estudio desarrollado por Aguaded y Portugal (2021) al respecto de la representación de mujeres en noticias sobre violencia de género difundidas por televisión en Bolivia develó patrones de violencia con contenido sexista y que fortalecen la profundización de los roles de género reproductivos, con lente patriarcal. Esta situación convoca la necesidad de seguir fortaleciendo las capacidades para la prevención de la violencia mediática.

5. “Violencia simbólica y/o encubierta. Son los mensajes, valores, símbolos, íconos, signos e imposiciones sociales, económicas, políticas, culturales y de creencias religiosas que transmiten, reproducen y consolidan relaciones de dominación, exclusión, desigualdad y discriminación, naturalizando la subordinación de las mujeres” (Ley 348, 2013).

Es la violencia que no se ve. La violencia simbólica es un tipo de violencia donde se emplean patrones de estereotipos, que explicitados en mensajes, imágenes o signos transmiten contenido que a la vez es reproducido explicitando dominación sobre la mujer. Marca un contenido que discrimina y muestra la subordinación de la mujer en el marco de relaciones sociales donde se naturaliza la violencia (Chaher, 2011). La violencia simbólica es aquella que aporta en la perpetuación del poder patriarcal.

Como se explicó en párrafos anteriores “la violencia simbólica es aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste” (Bourdieu y Wacquant, 2001, p. 120), es decir “se instituye a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador” (Araiza y González, 2016, p. 137). Este proceso ocurre también porque el dominador se encarga de limitar el acceso que puede tener el dominado a otro conocimiento más que aquel que comparte con él. La violencia simbólica se refiere a la imposición de significados con carga de prejuicio sobre determinado rol (Núñez, 2009).

Un estudio sobre el contenido de canciones representativas de la música de banda mexicana, orientado a determinar si las mismas transmitían violencia simbólica contra las mujeres, permitió a las investigadoras Araiza y González (2016) realizar el análisis crítico discursivo de dichas canciones, llegando a concluir que las mismas explicitaban violencia simbólica, para mantenimiento de estructuras de dominación masculina. Tras el análisis discursivo de una de las canciones se pudo evidenciar que la canción explicita que la mujer con imperfecciones en el cuerpo y sin senos grandes, no tiene valor, no es merecedora de respeto y por ende no existe. A su vez, en ese contexto ella debe cumplir lo que la pareja le solicita para verse atractiva, incluida la modificación del cuerpo (Araiza y González, 2016).

6. “Violencia contra la dignidad, la honra y el nombre. Es toda expresión verbal o escrita de ofensa, insulto, difamación, calumnia, amenaza u otras, tendenciosa o pública, que desacredita, descalifica, desvaloriza, degrada o afecta el nombre, la dignidad, la honra y la reputación de la mujer” (Ley 348, 2012).

Este tipo de violencia se observa en esferas públicas, de redes sociales y medios de comunicación.

Un estudio reciente desarrollado por Ramírez-García et al. (2022) sobre producción científica en materia de discurso del odio y redes sociales, muestra cómo ha tomado preeminencia para la investigación por parte de la comunidad científica. Asimismo, se observa que, entre otros factores, el crecimiento de las redes sociales ha potenciado la presencia de manifestaciones de odio donde la violencia contra la dignidad se hace explícita, situación que también ha provocado que proliferen los delitos de odio (Marabel, 2021).

La investigación da cuenta que el discurso del odio no sólo repercute en daños emocionales o psicológicos, individuales o colectivos, sino perpetúa estereotipos de discriminación, llegando a “la deshumanización de colectivos, marginación, reducción de la empatía, efecto silenciador en las víctimas” (Ramírez-García et al., 2022, p. 132).

7. “Violencia sexual. Es toda conducta que ponga en riesgo la autodeterminación sexual, tanto en el acto sexual como en toda forma de contacto o acceso carnal, genital o no genital, que amenace, vulnere o restrinja el derecho al ejercicio a una vida sexual libre segura, efectiva y plena, con autonomía y libertad sexual de la mujer” (Ley 348, 2013).

Uno de varios testimonios que dan cuenta de esta forma de violencia fue recogido por el Instituto Nacional de Estadística durante el proceso de levantamiento de información para la Encuesta de Prevalencia y Características de la Violencia contra las Mujeres en Bolivia. La joven encuestada de 17 años señaló “mi papá, al igual que mi hermano, me viola siempre que mi mamá se va a la chacra” (Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional, 2017, p. 5).

En el Informe de la mencionada Encuesta se afirma que, tras estudios preliminares desarrollados, los hechos de violencia sexual “son cometidos por los propios inte-

grantes de la red familiar, incluyéndose a su cónyuge, personas conocidas y desconocidas” (Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional, 2017: 9). Asimismo, se establece que aproximadamente el 43,6% de mujeres de 15 años o más señalaron haber sido víctimas de violencia sexual, siendo mayor en el área rural (12,2%) que en el área urbana (7,8%).

Al hacer referencia a la violencia sexual contra las mujeres, el Informe de la Encuesta Nacional que aborda la temática de violencia establece que se debe tomar en cuenta la diferencia entre abuso sexual y violación. El abuso sexual comprende manoseos, tocamientos, insinuaciones no deseadas; en cambio la violación implica sexo forzado. “El 91,7% de las mujeres en situación de violencia sexual a lo largo de su vida declaró haber sufrido abuso sexual, por otro lado 41,3% señaló haber sido víctima de violación” (Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional, 2016, p. 9).

Este tipo de violencia es visible en indicadores que se presentan no sólo en Bolivia, sino en distintos países de la región. Lo que está pendiente es el tratamiento de éstos a través de los medios de información, en su real magnitud. Un estudio desarrollado en Brasil presentado por Souza-Leal et al. (2018) explicita que es importante que los distintos tipos de violencia, entre la física, simbólica, sexuales, entre otros sean posicionados en los debates públicos y en la esfera pública, para su efectivo tratamiento hacia la prevención.

8. “Violencia contra los derechos reproductivos. Es la acción u omisión que impide, limita o vulnera el derecho de las mujeres a la información, orientación, atención integral y tratamiento durante el embarazo o pérdida, parto, puerperio y lactancia; a decidir libre y responsablemente el número y espaciamiento de hijas e hijos; a ejercer su maternidad segura, y a elegir métodos anticonceptivos seguros” (Ley 348, 2013).

El Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA por sus siglas en inglés) (2017) desarrolló un estudio en Bolivia en cuyo informe se evidencia que el ambiente y contexto tanto social, cultural y económico constituyen barrera para el ejercicio a plenitud tanto de los Derechos Sexuales como de los Derechos Reproductivos (Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2017), reafirmando además que el cuerpo de las mujeres históricamente ha sido objeto de control, carente de autonomía; siendo la religión, los usos y costumbres, y una serie de sistemas normativos, los que han limitado el ejercicio de dicha autonomía.

Los derechos reproductivos están íntimamente vinculados con los derechos sexuales, pero se los considera por separado porque se refieren al ejercicio de la sexualidad sin subordinación a la procreación. Son justamente los derechos que evitan el que la reproducción sea considerada y descrita como consecuencia obligatoria del ejercicio de la sexualidad (Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2017).

El estudio desarrollado por el UNFPA reconoce que en el ámbito de la sexualidad es donde se dan los desequilibrios de poder que al ser ejercidos vulneran los derechos de la otra persona. Explica que esta situación se encuentra sustentada en “un mar-

co de tradiciones culturales entrelazadas en las costumbres sociales que tienen efectos negativos en el libre ejercicio de la sexualidad como ser: roles, estereotipos, estigmas, homofobia, misoginia, etc.” (UNFPA, 2017, p. 23). Esta violencia también se expresa a nivel reproductivo, vulnerando el derecho de las mujeres a poder acceder a información sobre métodos anticonceptivos, así como respecto al proceso de gestación, y la toma de decisiones si quiere o no tener hijos, o si quiere tomar anticonceptivos o no, entre otros.

9. “Violencia en servicios de salud. Es toda acción discriminadora, humillante y deshumanizada y que omite, niega o restringe el acceso a la atención eficaz e inmediata y a la información oportuna por parte del personal de salud, poniendo en riesgo la vida y la salud de las mujeres” (Ley 348, 2013).

Dentro la Campaña del Secretario General de las Naciones Unidas denominada “Únete para poner fin a la violencia contra las mujeres”, se recordó que la violencia en los servicios de salud es naturalizada en nuestra sociedad y es por ello que las personas no la denuncian. Esta violencia amenaza la vida y atenta el derecho a la salud, promoviendo discriminación hacia las mujeres.

La violencia en servicios de salud se expresa en acciones que vulneran los derechos de las mujeres y provocan que ellas no asistan a los centros de salud, con el consiguiente perjuicio que significa no contar con los servicios, y “ante la posibilidad de sufrir violencia prefieren dar a luz en condiciones poco favorables en las que arriesgan sus vidas” (Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2017, p. 61).

La violencia ejercida en servicios de salud también es identificada en la Encuesta de Prevalencia y Características de la Violencia contra las Mujeres en Bolivia (2016) desarrollada por el Instituto Nacional de Estadística que establece que “de 830.178 mujeres que declararon que tuvieron hijos nacidos vivos en los últimos cinco años previos a la Encuesta, el 64,1% manifestaron que sufrieron alguna agresión psicológica de violencia obstétrica en algún establecimiento de salud” (Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional, 2016, p. 11).

Según los datos que presenta dicha Encuesta, 68 de cada 100 mujeres señalaron que no se les permitió, durante el parto, estar acompañadas por una persona de confianza; 55 de cada 100 dijo que las dudas que tenían no les fueron aclaradas. En porcentajes, 47,7% de mujeres afirmó que, durante el trabajo de parto, recibió críticas por realizar exclamaciones, gritos ya sean de alegría o dolor; y el 39,6% de mujeres encuestadas dio a conocer que el personal de salud realizaba comentarios que eran irónicos y en tono de burla, criticando su comportamiento.

10. “Violencia patrimonial y económica. Es toda acción u omisión que al afectar los bienes propios y/o gananciales de la mujer, ocasiona daño o menoscabo de su patrimonio, valores o recursos; controla o limita sus ingresos económicos y la disposición de los mismos, o la priva de los medios indispensables para vivir” (Ley 348, 2013).

La Encuesta de Prevalencia y Características de la Violencia contra las Mujeres (2016) realizada por el Instituto Nacional de Estadística en Bolivia, revela que seis de cada diez mujeres sufrieron de violencia económica por parte de sus exparejas, alcanzando al 61,2% del total de mujeres encuestadas.

Las cifras visibilizan que el área rural presenta mayor incidencia de casos de violencia patrimonial y económica (19,4%), respecto a la urbana (11,2%). Asimismo, el estudio devela que “a un 92% de mujeres de 15 años o más de edad que sufrieron violencia patrimonial en el país, intentaron quitarle o le quitaron sus propiedades” (Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional, 2016, p. 10).

Dentro la Campaña Cartas de Mujeres, promovida por la Cooperación Técnica Alemana y desarrollada en Bolivia, la violencia económica y patrimonial es reconocida a través de relatos donde se destaca por ejemplo el incumplimiento del padre en la manutención de los hijos e hijas y otras faltas de orden económico que atentan la dignidad de las mujeres.

A continuación, se presentan dos testimonios que dan cuenta de este tipo de violencia: “Él se gasta la plata y no me apoya, no sé qué hacer. Hasta ahora sigo aguantando porque no tengo plata” (mujer de 55 años); “mi mamá no recibía un centavo de su sueldo a él sólo le importaba irse a tomar con sus amigos y andar con mujeres” (mujer de 26 años) (Cooperación Técnica Alemana, 2016, p. 7).

11. “Violencia laboral. Es toda acción que se produce en cualquier ámbito de trabajo por parte de cualquier persona de superior, igual o inferior jerarquía que discrimina, humilla, amenaza o intimida a las mujeres; que obstaculiza o supedita su acceso al empleo, permanencia o ascenso y que vulnera el ejercicio de sus derechos” (Ley 348, 2013).

En Bolivia, la Encuesta de Prevalencia y Características de la Violencia contra las Mujeres (2016) establece que 61 de cada 100 mujeres de 15 años o más que trabajaron o trabajan en Bolivia han sufrido violencia psicológica ejercida en sus lugares de trabajo a lo largo de su vida laboral; “13 de cada 100 violencia física y 10 de cada 100 mujeres violencia sexual” (Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional, 2016, p. 16).

De una cifra de más de 2.861.284 de mujeres de 15 años o más, que trabajan o que lo hicieron en algún momento de su vida, la encuesta precisa que 61% sufrieron violencia laboral, siendo el área urbana la que registra el 61% y el área rural el 62%. Asimismo, se indica que las agresiones que se dieron con mayor frecuencia fueron “humillaciones, menosprecios, amenazas con hacerles daño, denigraciones, las hicieron sentir menos o mal frente a otras personas” (Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional, 2016, p. 16).

En ese marco, en el ámbito laboral, las personas que agreden a las mujeres con mayor frecuencia, según expresa la encuesta son “en primer lugar, los jefes con 44,9%; en segundo lugar, mencionan a los compañeros de trabajo y clientes con 39,6 % y otros con 8,7%” (Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional, 2016, p. 17).

12. “Violencia en el Sistema Educativo Plurinacional. Es todo acto de agresión física, psicológica o sexual cometido contra las mujeres en el sistema educativo regular, alternativo, especial y superior” (Ley 348, 2013).

En el marco de la Campaña del Secretario General de las Naciones Unidas “Únete para poner fin a la violencia contra las mujeres” se explica que la violencia presente en el sistema educativo sucede cuando las niñas y adolescentes son víctimas de ofensas tanto verbales como físicas, malos tratos, insultos, entre otros. Esta violencia además se expresa cuando se infringen castigos que vulneran su dignidad física y emocional; o cuando los docentes emplean las calificaciones para vengarse de ellas. También se considera este tipo de violencia cuando existe abuso sexual; o cuando las niñas y adolescentes son humilladas y ridiculizadas.

Dentro la Encuesta de Prevalencia y Características de la Violencia contra las Mujeres realizada en Bolivia (2016) precisó que mujeres de 15 años o más, que se encuentran estudiando o que estudiaron “sí sufrieron algún tipo de violencia psicológica, física y sexual por ser mujeres en el ámbito educativo” (Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional, 2016, p. 14).

De 3.349.160 de mujeres que asisten o asistieron a un centro educativo, un 65%, señaló que tuvo un incidente violento en su vida estudiantil, el cual fue ejercido por “el personal administrativo, profesores, catedráticos o compañeros de estudio” (Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional, 2016, p. 14).

Este tipo de violencia se sustenta en el ejercicio del poder por parte de la persona que ejerce autoridad en el ambiente educativo, es decir maestros, directores, personal administrativo; pero también por los pares, es decir los compañeros.

Un 73% de las encuestadas reveló que “los principales actores de las agresiones hacia las mujeres son los compañeros”, la segunda posición la ocupan directores, maestros, secretarios, regentes, porteros, según señala el 40% de las encuestadas (Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional, 2016, p. 15).

El equipo que realizó la Encuesta de Prevalencia y Características de la Violencia contra las Mujeres pudo acceder a entrevistas con personas encuestadas, en ellas se lograron identificar testimonios, como los siguientes: “En el aniversario del colegio tenía que bailar chacarera y me fui a cambiar en una de las aulas, entonces él entró, me abrazó fuerte. Me dijo, no le digas a nadie que me gustas y que te toco, porque si no, yo te aplazaré” (Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional, 2017, p. 13).

Los testimonios confirman los datos recogidos por la Encuesta y que develan que a nivel de agresiones sexuales en Bolivia “19 de cada 100 mujeres han sufrido proposiciones de relaciones sexuales a cambio de calificaciones, caricias y manoseos sin consentimiento, represalias por no acceder a propuestas” (Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional, 2016, p. 15).

13. “Violencia en el ejercicio político y de liderazgo de la mujer. Entiéndase lo establecido en el Artículo 7 de la Ley 243, Contra el Acoso y la Violencia Política hacia las Mujeres” (Ley 243, 2012).

La Ley 243 Contra el Acoso y Violencia Política hacia las Mujeres señala en el Artículo 2 la importancia de garantizar el ejercicio de los derechos políticos de las mujeres, a partir del establecimiento de mecanismos que permitan efectuar la prevención, atención y sanción contra actos de acoso o violencia política que se ejerzan a mujeres, independiente de que sean individuales y colectivos.

En su parte introductoria justamente indica que la Ley se fundamenta en la Constitución Política del Estado y en la normativa internacional de Derechos Humanos de las mujeres que ha sido ratificada por Bolivia.

Establece entre los Fines de la Ley en el Artículo 3, el eliminar todos aquellos actos, conductas o manifestaciones siendo individuales o colectivas que afecten el ejercicio de funciones políticas y públicas de las mujeres, de manera directa o indirecta. También establece la importancia de garantizar el ejercicio de derechos políticos de mujeres candidatas electas que sean designadas o que estén en ejercicio de funciones político-públicas; finalmente apunta como fin el desarrollo e implementación de políticas y estrategias públicas para eliminar este tipo de violencia.

El Artículo 7 precisa las definiciones de lo que es acoso político y violencia política. Ambos se ejercen “en contra de mujeres candidatas, electas, designadas o en ejercicio de la función político-pública o en contra de sus familias”.

Acoso político y violencia política tiene un común denominador que es el propósito de “acortar, suspender, impedir o restringir el ejercicio de su cargo para inducirla u obligarla a realizar en contra de su voluntad, una acción o incurra en una omisión, en el cumplimiento de sus funciones o en el ejercicio de sus derechos” (Ley 243, 2012).

El acoso político se expresa en “presión, persecución, hostigamiento o amenazas, cometidos por una persona o grupo de personas, directamente o a través de terceros” y la violencia política se ejerce a través de “acciones, conductas y/o agresiones físicas, psicológicas, sexuales cometidas por una persona o grupo de personas, directamente o a través de terceros” (Ley 243, 2012).

14. “Violencia institucional. Es toda acción u omisión de servidoras o servidores públicos o de personal de instituciones privadas, que implique una acción discriminatoria, prejuiciosa, humillante y deshumanizada que retarde, obstaculice, menoscabe o niegue a las mujeres el acceso y atención al servicio requerido” (Ley 348, 2013).

Esta forma de violencia se expresa cuando las mujeres no reciben una atención oportuna por quienes son operadores de justicia o de servicios. También en situaciones donde la información que reciben las mujeres no es la adecuada; o cuando los procesos

sufren demoras por negligencia. Esta violencia se explicita cuando las mujeres que van a un servicio o institución no reciben un trato digno y con calidad y calidez.

El hacinamiento carcelario es una forma de violencia institucional. Bolivia es uno de los diez países con mayor sobrepoblación carcelaria del mundo y es el cuarto en Latinoamérica, siendo “la sobrepoblación del 256%” (El Deber, 2017). En el caso de las mujeres el problema es complejo, porque según datos presentados por la Dirección General de Régimen Penitenciario de Bolivia, hasta junio de 2017, la cifra de mujeres privadas de libertad alcanzaba a 1.300, siendo el 7,9% del total de personas recluidas a nivel nacional. En criterio de Naciones Unidas la cifra es mayor al promedio latinoamericano, esto quiere decir que se encarcela más a las mujeres en Bolivia, que en otros países (United Nations Office on Drugs and Crime, 2017).

Lo señalado visibiliza un problema de ejercicio de derechos, porque si se considera a la detención preventiva injustificada, como una forma de violencia institucional que vulnera el ejercicio de los derechos de las mujeres, es preciso apuntar que en Bolivia el 70% de las mujeres privadas de libertad no cuenta con sentencia judicial y está a la espera de juicio (United Nations Office on Drugs and Crime, 2017).

15. “Violencia en la familia. Es toda agresión física, psicológica o sexual cometida hacia la mujer por el cónyuge o excónyuge, conviviente o exconviviente, o su familia, ascendientes, descendientes, hermanas, hermanos, parientes civiles o afines en línea directa y colateral, tutores o encargados de la custodia o cuidado” (Ley 348, 2013).

El patriarcado ubica a las mujeres en condición de desventaja frente a los hombres, vulnerando sus derechos, en directo ejercicio de discriminación. Esta situación de forma histórica se fue desarrollando en el ámbito privado, principalmente familiar, y fue hasta la década de los años noventa que “la violencia contra las mujeres era considerada únicamente un asunto privado” (Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional, 2017, p. 5).

La violencia no era vista como problema social, y tampoco era asumida como violación al ejercicio de derechos, de ahí que no se tenían leyes para su tratamiento. En ese sentido, el trasladar el problema de la violencia del ámbito privado al público, implica que existe la postura crítica ante el patriarcado. Esto muestra que se comprende que “la violencia es consecuencia de un sistema jerárquico de organización de la sociedad, antes que una consecuencia inevitable de las relaciones de pareja y del ámbito privado” (Schwarz y Soto, 2018, p. 8)

Al presente existen leyes y normas que sancionan el ejercicio de la violencia en contra de las mujeres, pero todavía el trayecto para la prevención y eliminación de la violencia demanda mayor impulso. La Encuesta de Prevalencia y Características de la Violencia contra las Mujeres (2016) determinó que “en Bolivia, de cada 100 mujeres casadas o unidas, de 15 años o más, 75 declararon haber sufrido algún tipo de violencia

por parte de su pareja en el transcurso de su relación” (Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional, 2016, p. 5). Ese estudio también explicita que, de cada 100 mujeres, 69 señalaron haber sufrido violencia psicológica; 50 violencia física, 34 sexual, y 31 violencia económica.

Testimonios como los que se presentan a continuación muestran la forma en la cual se ejerce la violencia familiar: “Fui abusada sexualmente por un miembro de mi familia cuando fui niña. Nunca denuncié el hecho pues tenía miedo a separar a mi familia y que no me crean” (Cooperación Técnica Alemana, 2016, p. 7); “mi padrastro en distintas ocasiones tocó mis partes íntimas, yo niña, le contaba a mi madre para que haga algo, pero a ella no le importaba, no me creía” (Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional, 2017, p. 17).

16. “Violencia Contra los Derechos y la Libertad Sexual. Es toda acción u omisión, que impida o restrinja el ejercicio de los derechos de las mujeres a disfrutar de una vida sexual libre, segura, afectiva y plena o que vulnere su libertad de elección sexual” (Ley 348, 2013).

Este tipo de violencia se explicita en hechos donde por la orientación sexual que tiene una persona, es despedida de su fuente laboral.

6.1.7. Erradicando la violencia desde las Entidades Territoriales Autónomas

En Bolivia las Entidades Territoriales Autónomas (ETA) también están llamadas a adoptar medidas específicas destinadas a erradicar toda forma de violencia contra las mujeres para garantizar el respeto y la vida digna libre de violencia. En ese marco se han optado por una serie de programas que promueven la prevención de la violencia en sus diversas formas (Gálvez, 2003).

Entre los programas destaca la prevención en los ámbitos estructural, colectivo e individual para la consolidación de una cultura de respeto hacia las mujeres; también se tienen programas que tienen como objetivo brindar orientación e información a las mujeres para ser atendidas y protegidas en situación de violencia. Se tiene programas que establecen la importancia de la comunicación para deconstruir los estereotipos sexistas y los roles asignados socialmente a las mujeres (Guajardo y Rivera, 2015; González, 2017), promoviendo la autorregulación de los medios de comunicación (Cordido, s/a) en lo que se refiere a la publicidad, sobre todo aquella que emite contenido estereotipado y sexista.

Las organizaciones sociales y las mujeres deben ejercer la participación y control social del diseño, evaluación y gestión de políticas públicas de prevención y protección a las mujeres. En ese sentido se deben considerar los distintos tipos de prevención existente: La prevención estructural, que se orienta a la sensibilización y educación en la familia, la escuela y otros espacios de interacción social; la prevención individual que principalmente trabaja en el fortalecimiento del empoderamiento de cada mujer ante

cualquier situación de violencia; la prevención colectiva que principalmente opera a nivel de las organizaciones o instituciones destinadas a prevenir y proteger a las mujeres.

El Artículo 22 de la Ley 348 Ley Integral para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia establece medidas que deben ser adoptadas en el ámbito de la comunicación para la prevención de la violencia. En ese marco el Ministerio de Comunicación tiene el mandato de implementar una estrategia nacional de comunicación que incorpore el desarrollo de campañas en medios masivos, que tenga el objetivo de informar y también sensibilizar al respecto de la violencia contra las mujeres en lo concerniente a las causas, formas de violencia y consecuencias de ella. Esto aportará en el desmontaje de estructuras que fortalecen estereotipos patriarcales de subordinación de las mujeres (Ley 348, 2013).

Se destaca la importancia de que los medios de comunicación se autorregulen evitando la difusión de contenidos discriminatorios vinculados al ejercicio de violencia contra las mujeres. A su vez se establece la prioridad de precautelar de forma objetiva los derechos y privacidad de las mujeres.

6.1.8. Ley General de los Derechos de las Usuarias y los Usuarios y de las Consumidoras y los Consumidores – Ley 453

La Ley 453 fue promulgada en diciembre de 2013 y establece en el Artículo 5, inciso 9 las disposiciones al respecto de la publicidad e información discriminatoria, considerando que ella “instiga o induce a la violencia o al miedo, aprovechándose de la falta de discernimiento e infringiendo valores ambientales, morales y éticos, que es capaz de inducir a las usuarias y los usuarios, las consumidoras y los consumidores a comportarse de forma perjudicial o peligrosa para su salud o integridad física” (Ley 453, 2013).

Se establecen como prohibiciones dentro el Reglamento de la Ley 453, Artículo 19 “la exhibición de productos con imágenes de mujeres que deshonre o atente contra su dignidad o imagen, símbolos patrios, religiosos o cualquier otro elemento que constituya un mensaje que induzca a su consumo” (Reglamento de la Ley 453, 2013).

6.1.9. Obligatoriedad de los medios de comunicación en relación a género

El Monitoreo Global de Medios que formó parte del Global Media Monitoring Project a nivel internacional es un estudio longitudinal sobre género en los medios de comunicación que permite aproximarnos al conocimiento respecto a la representación de las mujeres en los medios de comunicación. En ese estudio se incorpora una serie de obligaciones para los medios de comunicación para coadyuvar a la eliminación de la discriminación y violencia contra las mujeres. Asimismo, permite observar el avance desarrollado hacia la igualdad de género y el ejercicio de los derechos humanos de las mujeres, mostrando una cartografía que impulsa la comunicación respetuosa de la dignidad, que no ejerce violencia con mensajes sexistas (Macharia, 2015).

A nivel normativo, en Bolivia se incorpora una serie de obligaciones a los medios de comunicación para que colaboren en la eliminación de la discriminación y la violencia.

Tabla 29. Obligaciones establecidas para los medios de comunicación en Bolivia

Leyes	Principios, Fines y Criterios favorables a la igualdad	Obligación de los medios
Ley contra el Racismo y toda forma de Discriminación (Ley 045/2010).	Interculturalidad, Igualdad, Equidad, Protección. Definición de discriminación, racismo, raza, equidad de género, homofobia, xenofobia, misoginia, etc. Se sanciona la difusión de mensajes racistas y discriminatorios que atenten contra la dignidad de las personas.	Medios públicos y privados deben tener mecanismos internos para garantizar eliminación del racismo y discriminación. Eliminar programaciones, lenguajes y expresiones racistas y xenófobas. Medios de comunicación deben apoyar medidas contra el racismo y la discriminación.
Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (Ley 070/2010).	Fines de la Educación: Promover una sociedad despatriarcalizada, asentada en la equidad, igualdad de género, no diferencia de roles, no violencia. Ejercicio de derechos humanos.	Impulsa a los medios a reproducir el lenguaje inclusivo y no sexista en las noticias y material comunicacional producido.
Ley del Régimen Electoral (Ley 026/2010) que impulsa la paridad y alternancia para mujeres y hombres en los cargos electivos.	En lo Principios destaca: Igualdad. Representación (equidad de género e igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres). Las listas de candidatas/os a puestos electivos deben reflejar el 50% para mujeres en puestos expectables de elección.	Los medios de comunicación no pueden vulnerar el principio de igualdad de condiciones de mujeres y hombres postulantes; deben dar espacios a campañas electorales en igualdad de condiciones para que mujeres y hombres divulguen sus programas electorales de la misma manera.
Ley del Sistema Nacional de Seguridad Ciudadana “Para una Vida Segura” (Ley 264/2012).	En los Principios se precisan: Respeto a los Derechos Humanos. Equidad de Género y Generacional. Protección de mujeres, niñas, niños, adolescentes, adultos mayores. Igualdad.	Ministerio de Comunicación regulará los horarios de emisión de programas cuyo contenido tenga violencia explícita. La sociedad civil organizada ejercerá el control social a todos los medios de comunicación social, públicos y privados.
Ley contra la Trata y Tráfico de Personas (Ley 263/2012).	En los Principios destacan: Dignidad y Libertad. Interés Superior del Niño, Niña y Adolescente. Revictimización. No discriminación. Establece entre las definiciones: Abuso de una situación de vulnerabilidad; Explotación; Matrimonio Servil, Amenaza, Turismo Sexual. Establece las diversas formas de trata y tipifica a las mujeres y niñas/os como las/os más vulnerables. Establece mecanismos de prevención, atención y protección a las víctimas.	Medios de comunicación: Establecen incorporación de franjas horarias gratuitas para emitir mensajes contra la trata de personas, incorporando equidad de género e interculturalidad. Prohibición de difundir mensajes con contenidos que promuevan la trata y tráfico de personas. Campañas de prevención contra la trata y tráfico de personas, especialmente de mujeres, niñas, niños y adolescentes.

Leyes	Principios, Fines y Criterios favorables a la igualdad	Obligación de los medios
Ley Integral para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia (Ley 348/2013).	En los Principios destaca: Igualdad. Trato digno. Complementariedad. Igualdad de oportunidades. Equidad Social. Equidad de género. Cultura de Paz. Despatriarcalización. Atención diferenciada. Establece definiciones: violencia, situación de violencia, lenguaje sexista, presupuestos sensibles a género, identidad cultural, agresor o agresora, integridad sexual. Señala dieciséis tipos de violencia. Plantea acciones de prevención, atención y protección.	Es obligación del Ministerio de Comunicación diseñar e implementar estrategias nacionales de comunicación, para informar y sensibilizar respecto a la violencia contra las mujeres. Los medios de comunicación adoptan códigos de ética para autorregulación respecto a difusión de contenidos discriminatorios; se difunden informaciones relativas a violencia contra las mujeres para informar y prevenir.
Ley 453, Ley General de los Derechos de las Usuarias y los Usuarios y de las Consumidoras y los Consumidores (Ley 453/2013).	Define el derecho a la información veraz, completa y oportuna. Define la publicidad o información discriminatoria, que instiga o induce a la violencia, y medidas de protección que deben asumir los medios de comunicación.	Señala que los medios de difusión deben evitar que la información, a través de publicaciones, mensajes e imágenes, promueva la sumisión o explotación de las mujeres, o que deshonre o atente contra su dignidad e imagen.

Nota. Elaborada en base a la información de Macharia, 2015; Flores, 2017.

6.2. Violencia de género en Bolivia expresada en cifras

En el contexto boliviano, una radiografía de los casos de feminicidio desde la gestión 2013 a noviembre 2022, cuya fuente corresponde a la Fiscalía General del Estado presenta los siguientes datos:

Tabla 30. Número de feminicidios por gestión desde 2013 a noviembre 2022

Gestión	Número de casos
2013	26
2014	71
2015	110
2016	111
2017	109
2018	128
2019	117
2020	113
2021	108
A noviembre 2022	85

Nota. La información fue extraída de la Fiscalía General del Estado.

El estudio desarrollado por Bayá (2021) al respecto de la violencia ejercida en Bolivia, destaca el predominio de la violencia ejecutada por la pareja en la intimidad del hogar, siendo que las mujeres corren el riesgo de morir al interior del espacio que comparten con la persona que infringe violencia. Esto demuestra la importancia de que en Bolivia se visibilice el ejercicio de la violencia estructural en contra de la mujer, para que sea neutralizada, dejando de ser un asunto privado, porque no lo es.

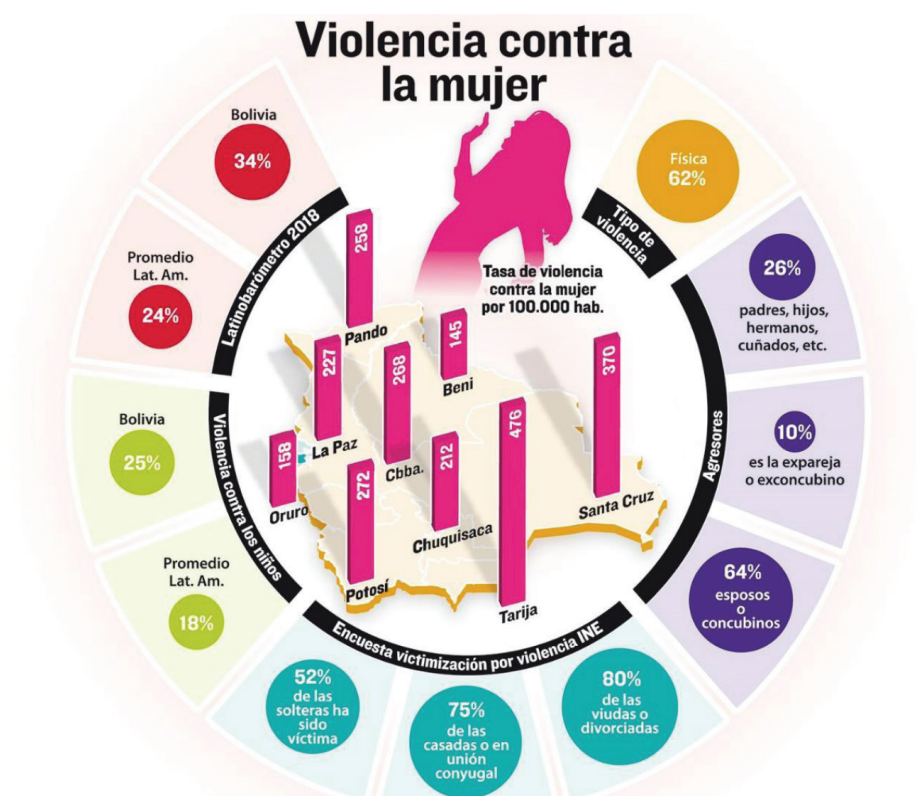
En el periodo que va de 2018 a 2020 y tras la revisión efectuada a 173 procesos penales por delitos de feminicidio, se pudo evidenciar que en Bolivia, en las ciudades capitales y El Alto, 35.76% de los feminicidios se dan en el domicilio compartido, seguidos por 27.88% que sería la vía pública y el 17.58% que se perpetra en el domicilio de la víctima (Bayá, 2021).

A su vez los datos que llaman la atención son que la violencia en extremo, en su generalidad es ejercida en un 28.40% por el cónyuge, 24.85% por un conviviente de la víctima, y el restante es cometido por excónyuges, exparejas, ex-enamorados. Para el caso de los feminicidios entonces el 92% de los casos que se analizaron fueron de tipo íntimo, eso devela que las víctimas de violencia conocían a la persona que hizo ejercicio de violencia, hasta llegar a su punto extremo, el feminicidio (Bayá, 2021).

Un factor importante a tomar en cuenta en la temática de ejercicio de violencia y cifras en Bolivia está relacionado con la edad de las mujeres que son violentadas al grado de perder la vida. Los datos recuperados en el “Estudio sobre las características de los casos de feminicidio y la respuesta del sistema de justicia en las nueve ciudades capitales y El Alto” establece que las mujeres entre 29 a 59 años (53.19%) son las que enfrentan como víctimas la mayor cantidad de casos de feminicidio, seguidas por las jóvenes de 18 a 28 años (35.91%) (Bayá, 2021).

Un dato interesante en el estudio que presenta Bayá (2021) establece que 29.63% de los hechos de violencia previos al feminicidio, fueron denunciados, mientras que en el 70.37% no existió denuncia. Esto muestra la importancia de promover la visibilización de los hechos de violencia para evitar su naturalización como ocurre en la mayoría de los casos. La activista de Derechos Humanos, Patricia Flores (2017) afirma que ante los hechos de violencia es vital emprender procesos educativos para la denuncia de la misma, situación en la cual el rol de los medios de comunicación es fundamental.

Si efectuamos un análisis en retrospectiva se observa que ya en 2019 el Ministro de Gobierno de ese entonces, Carlos Romero presentó ante la IX Cumbre de Seguridad Ciudadana de Bolivia una serie de datos que mostraron cómo la violencia iba en escalada en el país. Afirmó que “los índices de feminicidios en Bolivia van en aumento y no hay avances significativos” (Ariñez, 2019). Como se observa en la Figura 21 el tipo de violencia que más se registra es la física, con 62%, donde en el 64% de los casos, el autor es el esposo o concubino (Ariñez, 2019).

Figura 21. Violencia contra la mujer

Nota. Infografía de Julio Huanca que corresponde a la exposición del Ministro de Gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia, Carlos Romero en relación a la violencia contra la mujer en Bolivia. Se presentó en la 9na. Cumbre: Contra la violencia, por tus derechos, 28 de mayo de 2019.

Al ser el tema de la violencia, sensible en Bolivia, fueron el Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional, y el Instituto Nacional de Estadística – INE las instancias que desarrollaron la Encuesta de Prevalencia y Características de la Violencia contra las Mujeres (EPCVcM) en 2016, estudio que contiene información oficial puntual al respecto de distintos tópicos que hacen al ejercicio de la violencia en sus múltiples rostros dentro el Estado Plurinacional de Bolivia.

Esta encuesta es oficial y se orienta en las tipificaciones de violencia que se observan en la legislación, a su vez no considera las diecisiete formas de violencia definidas en las leyes, y hace referencia sólo a las cuatro violencias consideradas en la Ley 348, es decir la violencia psicológica, física, sexual y económica o patrimonial.

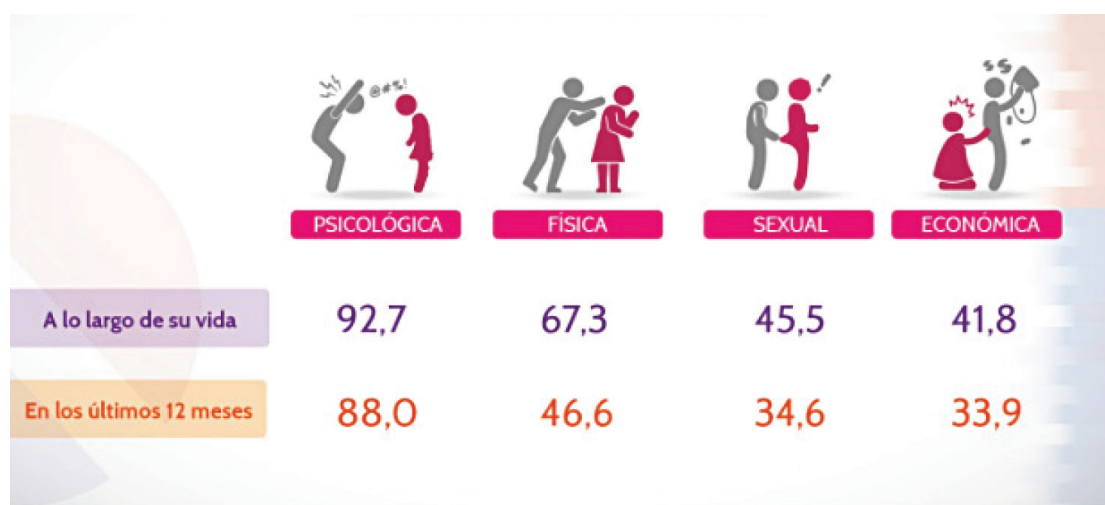
Esta información expresada en indicadores de prevalencia permitió medir la problemática social de la violencia contra la mujer en una población objetivo de mujeres de 15 años de edad o más, casadas, en unión libre, divorciadas, separadas, viudas o solteras, y en el ámbito de ocurrencia del hecho de violencia.

Los resultados mostraron que el 75% de las mujeres casadas o en unión libre sufrió algún tipo de violencia por parte de su pareja. Asimismo, en general, el 50% de

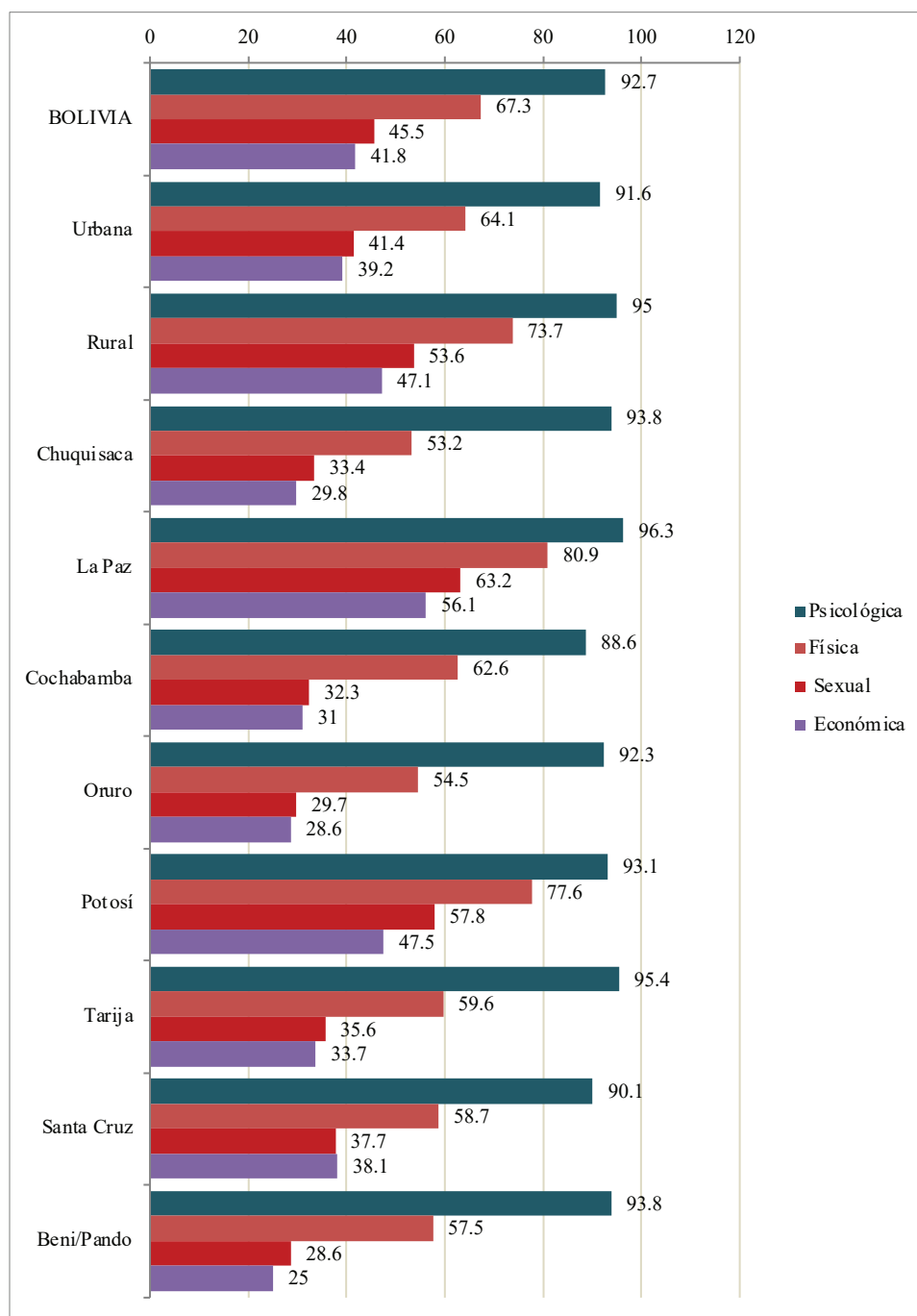
mujeres bolivianas con pareja, o ya sea separadas o solteras fueron maltratadas (Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional, 2016).

El estudio visibiliza que en el caso de las mujeres casadas o en unión libre que se encuentran en situación de violencia de pareja, en una temporalidad de los 12 últimos meses: el 88,0% declaró haber sufrido violencia psicológica; 46,6% violencia física; 34,6% violencia sexual y 33,9% violencia económica. A su vez a lo largo de su vida: 92,7% de mujeres sufrieron violencia psicológica; 67,3% violencia física; 45,5% violencia sexual y 41,8% violencia económica (Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional, 2016, p. 6).

Figura 22. Tipos de violencia sufrida por las mujeres casadas o en unión libre

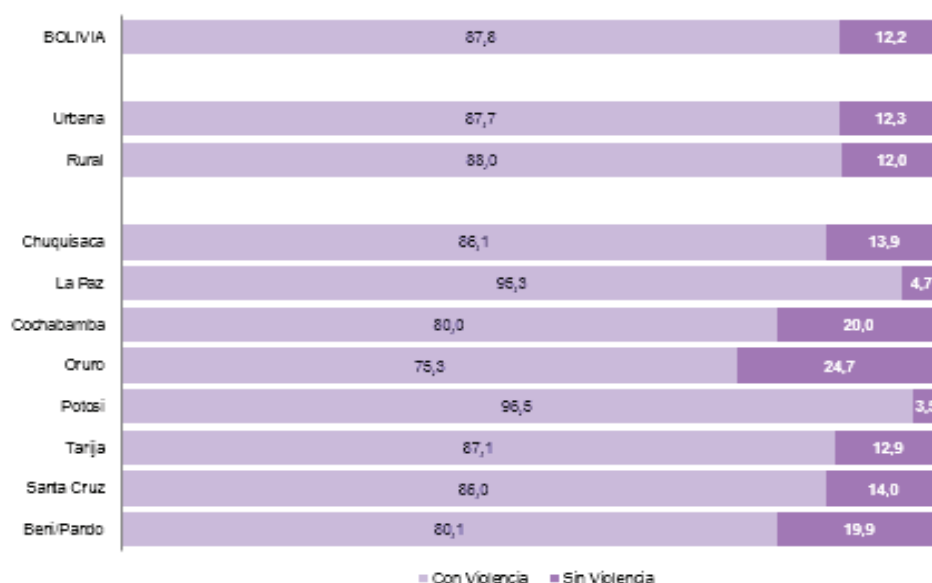


Nota. La Figura muestra los tipos de violencia sufrida por las mujeres casadas o en unión libre en los últimos doce meses según el Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional, 2016.

Figura 23. Mujeres casadas o en unión libre que sufrieron violencia

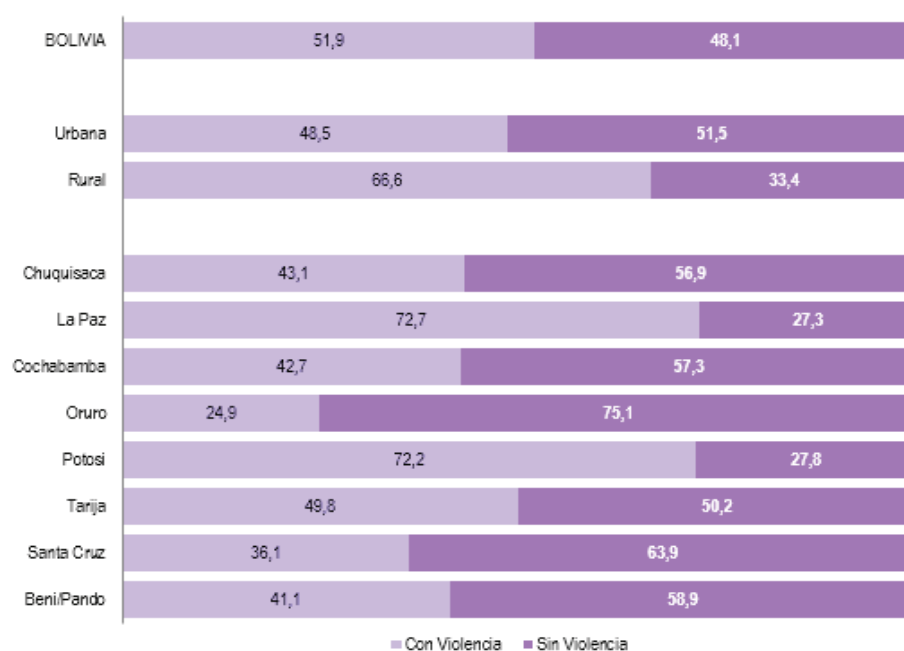
Nota. La Figura muestra a las mujeres casadas o en unión libre que sufrieron violencia, según el Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional, 2016.

Como se observa en la Figura 24. en Bolivia el 87,8% de las mujeres separadas, divorciadas o viudas alguna vez ha sido víctima de violencia por parte de su exesposo o excompañero a lo largo de su relación. El departamento de Potosí presenta el porcentaje más elevado de violencia en ese sentido que alcanza el 96,5%, seguido por La Paz con el 95,3%. (Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional, 2016).

Figura 24. Comparación de mujeres separadas, divorciadas y viudas

Nota. La Figura muestra la comparación de mujeres separadas, divorciadas y viudas que han vivido con y sin violencia, con el dato por departamento, según el Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional, 2016.

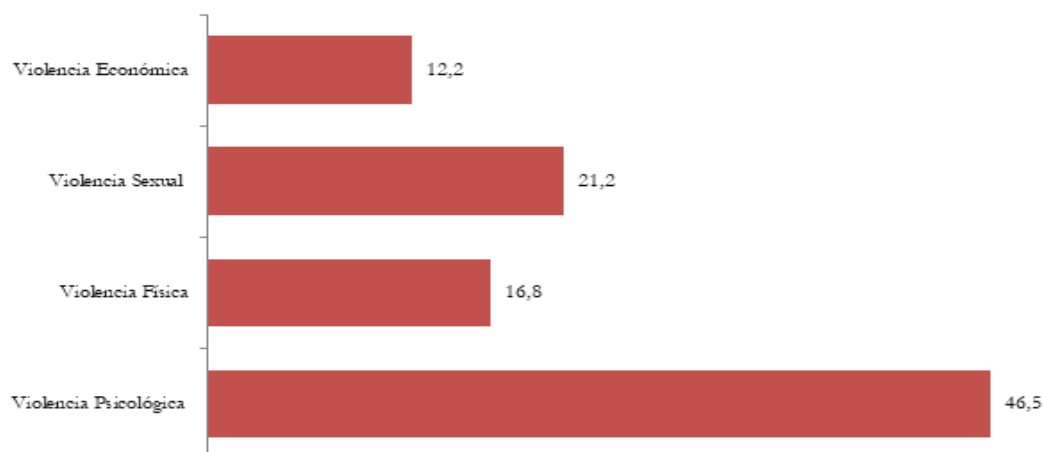
Por otra parte, la investigación da cuenta que es en la etapa de enamoramiento donde comienzan a manifestarse las actitudes violentas de parte de los enamorados o novios. El 51,9% de mujeres solteras de 15 años o más han sido agredidas a lo largo de su relación, por su enamorado o ex enamorado. En el área rural la violencia durante el enamoramiento llegó a 66,6% y en el área urbana alcanzó al 48,5% (Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional, 2016).

Figura 25. Mujeres solteras de 15 años o más, según situación de violencia

Nota. La Figura muestra a mujeres solteras de 15 años o más, según situación de violencia por parte de su enamorado o exenamorado, como establece el Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional, 2016.

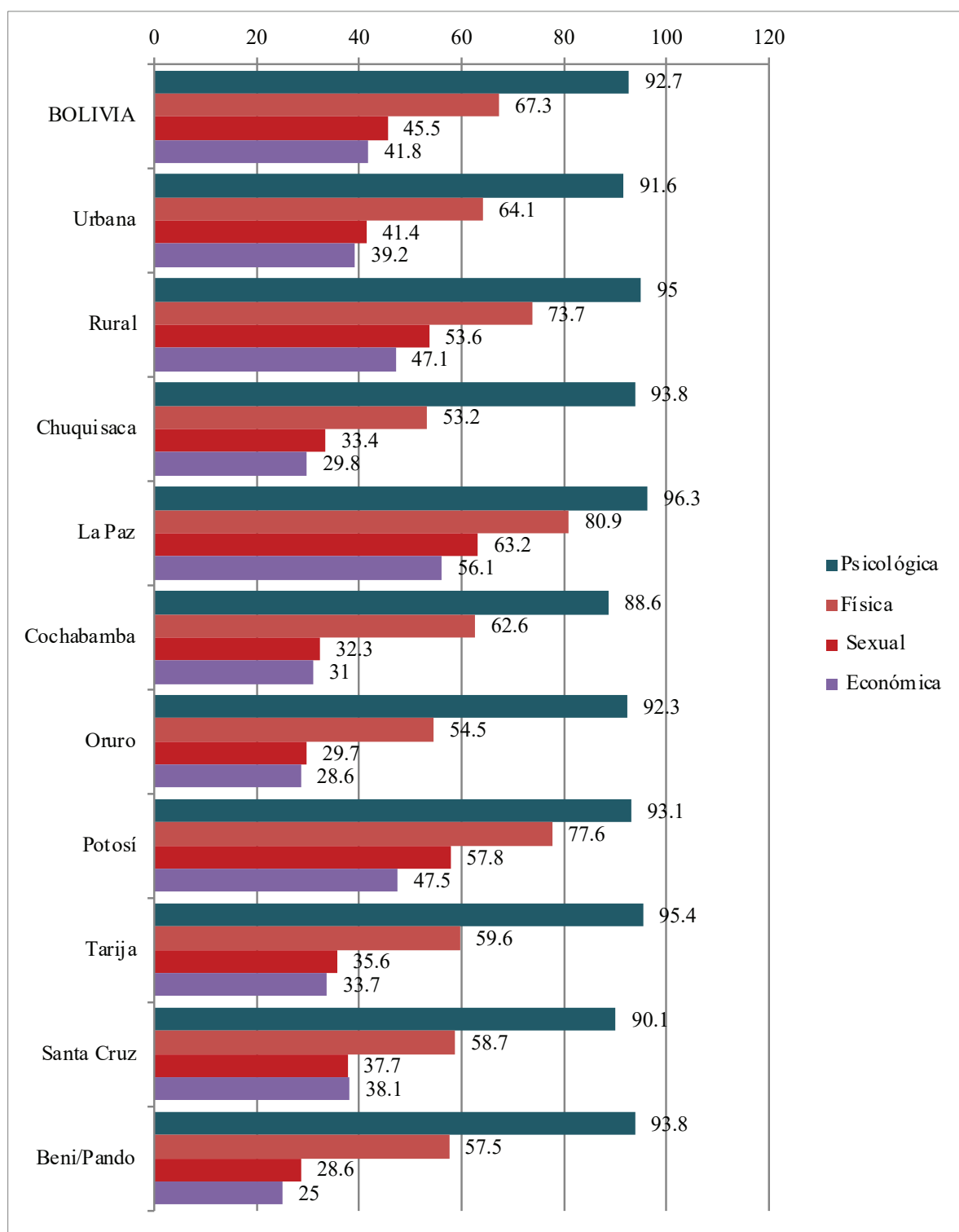
El tipo de violencia más común ejercida es la psicológica, caracterizada porque el agresor ejerce un control de su pareja, el cual se expresa en la forma de vestir, las amistades que tiene, el horario en el cual despliega sus actividades. Esta violencia alcanza a 46,5% de las mujeres solteras; 21,2% sufrió violencia sexual; 16,8%, violencia física y 12,2%, violencia económica. El perpetrador de estas agresiones fue su enamorado o exenamorado.

Figura 26. *Tipo de violencia ejercida por el enamora o exenamorado*



Nota. La información fue extraída del Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional, 2016.

Como se observa en la Figura 27 en el caso de mujeres casadas o en unión libre que sufrieron violencia en Bolivia, destaca la violencia psicológica como la más preeminente con el 92,7%, seguida por la violencia física con el 67,3%, la violencia sexual con el 45,5% y la violencia económica con el 41,8%. Es en el ámbito urbano donde la violencia psicológica ocupa el 91,6% seguida por la violencia física con el 64.1%, mientras que en el estadio rural es la violencia psicológica la que ocupa el primer lugar con el 95%, seguida por la violencia física que alcanza una cifra mayor que en el caso urbano, de 73,7%.

Figura 27. Mujeres casadas o en unión libre que sufrieron violencia

Nota. La Figura muestra a mujeres casadas o en unión libre que sufrieron violencia. Tipos de violencia sufrida a lo largo de la relación actual. La información corresponde al Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional, 2016.

Son diversos los escenarios donde se ejerce la violencia. El estudio presenta el ámbito social como el espacio donde las agresiones llegaron a afectar al 77,9% de las mujeres; por su parte fue en el ámbito educativo donde el 64,7% de las mujeres registró algún incidente que fue infringido por administrativos, docentes o compañeros de clase, siendo la violencia en el ámbito laboral la que impactó con el 61,3% (Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional, 2016).

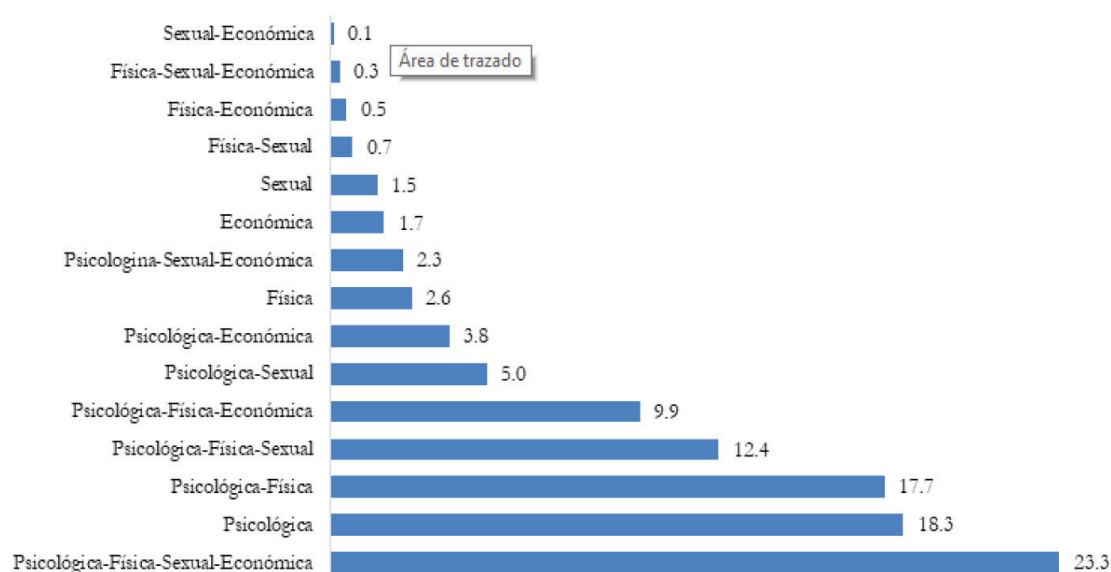
Figura 28. Ámbitos donde se ejerce la violencia



Nota. Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional, 2016.

El ejercicio de la violencia puede ser combinado, es decir que una persona puede sufrir más de un tipo de violencia. En el caso de las mujeres de 15 años o más de edad, el 23,3% llegó a sufrir agresiones por la violencia combinada: psicológica, física, sexual y económica.

Figura 29. Mujeres agredidas por su pareja, por tipo de violencia combinada



Nota. La Figura muestra a mujeres de 15 años o más de edad, casadas o en unión libre agredidas por su pareja, por tipo de violencia combinada. Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional, 2016.

En Bolivia, como dan cuenta las cifras, los actos más violentos se comenten en contra de las mujeres, adolescentes, niñas y niños. Asimismo, existe un impacto alto de violencia en mujeres del área rural. Dichos actos están encubiertos por empleo de estereotipos y justificaciones construidas desde lecturas androcéntricas. A su vez, los mitos y los comportamientos sociales son las barreras que evitan que las sociedades reconozcan el alcance y la magnitud de este problema y que consecuentemente se tomen medidas serias para su prevención.

6.2.1. Mujeres en contextos violentos en La Paz

La Paz es la ciudad sede de gobierno de Bolivia. Su población estimada es de 2.1 millones de habitantes, y es la tercera ciudad más poblada de Bolivia, después de Santa Cruz de la Sierra y El Alto. La Paz es sede de los poderes legislativo y ejecutivo, con una gran cantidad de entidades de gobierno presentes, junto a instancias académicas, culturales, políticas, sociales y económicas. En La Paz, se encuentra la Universidad Mayor de San Andrés, que es la principal universidad boliviana estatal, fundada en 1830. Es la segunda universidad más antigua, después de la Universidad Mayor, Real, Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca que fue fundada en 1624.

También en La Paz está la Universidad Católica Bolivia “San Pablo”, la primera universidad privada fundada en Bolivia en 1966 bajo control de la Conferencia Episcopal Boliviana.

Asimismo, en este departamento se encuentra la Universidad Pública de El Alto, fundada el 2000, con sede en la ciudad de El Alto, la ciudad catalogada como la más joven de Bolivia. En el municipio de El Alto habitan alrededor de 1.089.100 personas, de las cuáles el 51,3% son mujeres y el 48,7% varones; El Alto es centro de migración de población aymara proveniente del Altiplano (Diéguez, 2021).

Entre las múltiples facetas que tiene La Paz, lamentablemente se encuentra aquella que está vinculada con el ejercicio de la violencia, destacando la forma como opera la misma. Como se observa en la Tabla 31 el Observatorio para la Exigibilidad de los Derechos de las Mujeres presentó un reporte de número de casos de feminicidio en Bolivia, en el cual destaca el ascenso -según el histórico de casos- que va del 2014 a noviembre de 2022.

En ese contexto histórico, La Paz registra el mayor número de casos de feminicidio, seguida por Cochabamba y Santa Cruz respectivamente.

Tabla 31. Registro de feminicidios de 2014 a 2022

AÑO	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	TOTAL
La Paz	40	34	29	37	26	37	43	44	36	326
Cochabamba	28	33	28	35	25	26	20	16	12	223
Santa Cruz	19	22	25	21	21	21	19	21	18	187
Oruro	9	7	5	6	9	8	12	9	3	68
Potosí	7	7	8	3	8	8	5	9	6	61
Chuquisaca	8	6	5	4	5	2	4	5	1	40
Tarija	2	7	5	6	11	9	2	3	6	51
Beni	2	1	3	3	3	5	6	3	3	29
Pando	2	0	1	0	1	2	2	1	0	9
TOTAL	117	117	109	115	109	118	113	111	85	994

Nota. Observatorio para la Exigibilidad de los Derechos de las Mujeres, 2022.

Como se observa de la gestión 2013 a noviembre de 2022, los casos de feminicidio han sido reportados en mayor número concentrados en la ciudad de La Paz Gobierno Autónomo Municipal de La Paz (2015), lo cual muestra que esta ciudad capital presenta un número de casos que reflejan el ejercicio sistemático de la violencia, que culmina cobrando la vida de mujeres.

La Fiscalía General del Estado Plurinacional de Bolivia, reportó en mayo de 2022 a través de la Directora de la Fiscalía Especializada en Delitos en Razón de Género y Juvenil, Daniela Cáceres, que a nivel nacional se registraron 16.646 casos vinculados a delitos establecidos en la Ley 348 la Ley Integral para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia (Cáceres, 2022; Fiscalía General del Estado, 2022). Esta Dirección dependiente del Ministerio Público boliviano señaló que existe un incremento en los casos de violencia contra las mujeres, niñas, niños y adolescentes respecto a la gestión 2021, considerando que la cifra alcanzada en esa gestión fue de 15.807 casos (Cáceres, 2022).

En 2022, los casos de mayor preeminencia son los que corresponden al delito de violencia intrafamiliar o doméstica, mismos que alcanzan una cifra de 13.416 casos, abarcando la data de cinco meses, del 1 de enero al 9 de mayo de 2022. El mayor número de denuncias de violencia familiar o doméstica se ubica en Santa Cruz con 5.260 denuncias, seguida por La Paz con 2.660 casos, y Cochabamba con 1.996 casos denunciadas (Fiscalía General del Estado, 2022).

Asimismo, Cáceres (2022) explicó que Santa Cruz es el departamento donde se tiene la mayor incidencia de casos de violencia con 6.325 casos, siendo La Paz la segunda ciudad con 3.266 casos, ocupando el tercer lugar Cochabamba con 2.568 casos.

Dando un viraje a la ciudad de El Alto, los datos que se visibilizan a nivel de las instancias oficiales son dispersos e incompletos. Sin embargo, un estudio presentado en 2021 por la Organización No Gubernamental, Alianza por la Solidaridad con financiamiento de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y de la Generalitat Valenciana explicitó valiosa información en el marco del documento intitulado “Violencia contra las mujeres en tiempos de COVID-19. Estudio en nueve municipios de Bolivia”. Con relación a los tipos de violencia que se presentan en El Alto en la gestión 2020 el 41% de los mismos tiene que ver con asistencia familiar, el 26% a su vez aborda respuestas a requerimientos fiscales o judiciales, los casos de violencia física alcanzan al 15% y los de violencia psicológica en el entorno de la familia llegan al 12%. Según los datos de la Fuerza Especial de Lucha contra la Violencia, instancia dependiente de la Policía Boliviana, el 84,79% de los casos en 2020, que alcanza la cifra de 2.353 casos correspondían al ejercicio de violencia familiar o doméstica.

Tabla 32. Número de casos en el municipio de El Alto. Gestión 2020.

Tipología	Número	Porcentaje
Violencia física	29	1,31%
Violencia feminicida	19	0,86%
Requerimientos fiscales y judiciales	570	25,68%
Violencia psicológica	30	1,35%
Violencia mediática	2	0,09%
Asistencia familiar	918	41,35%
Violencia sexual	26	1,17%
Abandono de hogar	1	0,05%
Violencia institucional	1	0,05%
Violencia física (familiar)	335	15,09%
Violencia psicológica (familiar)	274	12,34%
Violencia sexual (familiar)	15	0,68%
Total	2.220	100,0%

Nota. La Tabla presenta los números de casos en el municipio de El Alto, registrados por el Servicio Legal Integral Municipal (SLIM) según tipología. Gestión 2020, misma que fue elaborada en base a la información de Alianza por la Solidaridad, 2022.

Tabla 33. Número de casos registrados por la FELCV en el El Alto

Delito	Número	Porcentaje
Violencia familiar o doméstica	2353	84,79%
Abuso sexual	112	4,04%

Delito	Número	Porcentaje
Violación	95	3,42%
Estupro	92	3,32%
Violación niño, niña, adolescente	69	2,49%
Feminicidio	19	0,68%
Tentativa de feminicidio	11	0,40%
Violencia económica	5	0,18%
Violación agravada	4	0,14%
Tentativa de violación	4	0,14%
Acoso sexual	2	0,07%
Sustracción de menor	2	0,07%
Aborto forzado	2	0,07%
Tentativa de aborto forzado	1	0,04%
Tentativa de homicidio, suicidio	1	0,04%
Tentativa de infanticidio	1	0,04%
Violencia patrimonial	1	0,04%
Estupro agravado	1	0,04%
Total	2.775	100,00%

Nota. La Tabla presenta el número de casos registrados por la Fuerza Especial de Lucha contra la Violencia en el municipio de El Alto, según el delito. Gestión 2020, misma que fue elaborada en base a la información de Alianza por la Solidaridad, 2022

6.3. Violencia de género y medios de comunicación en Bolivia

6.3.1. Representación mediática de la mujer y la violencia de género

El ámbito teórico del periodismo, así como la práctica profesional en los medios, aceptó el enunciado por el cual se afirma que los medios de comunicación permiten la descripción, así como la explicación e interpretación de la realidad social en la que se inscriben. En ese marco, Quesada (1999) afirma que la violencia que es socializada a través de los medios de comunicación es el reflejo de la violencia que permea nuestras sociedades. En el análisis entonces se debe ahondar en la forma en la cual los medios visibilizan ese reflejo.

Ante la interrogante respecto a cuál es el papel de los medios de comunicación en el ámbito público y mediático, diversos contextos con diferentes realidades coinciden en que la violencia de género es abordada desde lo privado, como si no tuviese implicancia a nivel de la esfera pública; asimismo los casos de violencia son tratados de forma

descontextualizada es decir se construyen desde la narración trágica y la cotidianeidad o la rutina; no se aborda considerando la interseccionalidad sobre todo desde la presencia de la vinculación con la etnia, la raza, la procedencia; se otorga la minimización de responsabilidad bajo la precisión del consumo de alcohol o el crimen por móviles de celos o pasionales; desde el enfoque mariano la mujer es presentada en el marco de los roles reproductivos, los mitos y estereotipos que la retratan como la “buena víctima”, madre abnegada (Souza-Leal et al., 2018; Lloyd & Ramon, 2016; Richards et al., 2011). Bajo los parámetros de caracterización apuntados, se infiere que la cobertura mediática de la violencia es fragmentaria y dispersa (Waiselfisz, 2015) siendo que los medios son fundamentales como “estrategas de cambio hacia una sociedad sin discriminación de género” (Tiscareño-García y Miranda-Villanueva, 2020, p. 52).

Es recurrente la presentación de los hechos de violencia por televisión, como casos que son resultado de disfunciones individuales, con presencia de agresores en estado de ebriedad, celosos, o habiendo consumido drogas (Lagos, 2008), pero no se explicita en la mayoría de los casos la violencia de género como tal (Richards et al., 2014), lo cual en cierta forma devela su enmascaramiento.

En el contexto periodístico, la mujer ha sido utilizada como un objeto para llamar la atención en el marco de la industria mediática (Carter et al., 2014); es decir ha sido considerada un activo para promover el consumo y compra de productos y servicios, a partir de anuncios orientados a las audiencias de diferentes géneros (Bakti et al., 2022), pero no sólo desde la publicidad, sino también desde el periodismo, cuando se asume a las noticias como mercancía.

A nivel mediático se observa que, a través de los contenidos se vende una estructura asentada en el machismo, con la imagen del hombre que es el personaje fuerte, el macho que no llora, ni ríe (Quesada, 1999); y en contextos de violencia, es el hombre -en la mayoría de las informaciones- quien infringe el castigo a la mujer, quien es el agresivo que toma la decisión de golpear y hasta matar, con lo cual también se hace evidente la mirada del patriarcado.

Las mujeres han recibido un trato injusto en la construcción discursiva relacionada con la violencia y particularmente con la estructuración del discurso mediático vinculado con la violencia de género (Sutherland et al., 2019). A pesar de que las mujeres son víctimas, los medios de información las avergüenzan y revictimizan, siendo además nombradas como víctimas vulnerables (Alat, 2006) y en muchos casos como pobres, sin instrucción, entre otros. La mujer sigue siendo representada en los medios a través de géneros informativos, en roles tradicionales que muestran de forma sesgada la realidad social en la que se encuentran, invisibilizando sus logros. En criterio de Alat (2006) y Carter et al. (2014) desde los medios de difusión, la socialización de discursos sobre violencia contra las mujeres ha sido resultado de procesos de construcción, negociación y representación. La construcción discursiva manifiesta el patriarcado existente en la vida cotidiana, y la representación a su vez destaca las relaciones de poder que existen al

momento de referirnos al género, y donde generalmente las mujeres son representadas como inferiores a los hombres.

La historia de la humanidad ha demostrado que las prácticas culturales, las costumbres, las actividades religiosas y aquellas dinámicas que se apoyan en ciertas posiciones económicas y políticas, han servido para perpetuar la violencia de género (Bakti et al., 2022) arraigarla, con el consiguiente impacto en la salud pública (Kaur & Garg, 2008).

Por otro lado, existen movimientos por la igualdad de género, a nivel multidimensional, que consideran fundamental seguir insistiendo en los derechos con igualdad.

6.3.2. La violencia de género y los medios

Los medios de comunicación de masas desde la prensa, radio, televisión, cine, y luego los medios potenciados en su alcance y producción de contenido con la presencia de Internet, continúan persistiendo en representar de forma tradicional a las mujeres y hombres, sustentando relaciones de dominación y también de subordinación (Instituto Oficial de Radio y Televisión Española, 2002). Esa representación de las mujeres en los medios, en relación a los casos de violencia, ha permitido desde la academia establecer una tipología de mujeres, en este marco se precisan tres caracteres principales de la mujer en los casos de violencia de género: “mala”, “loca” y “triste” (Barlow, 2020). Desde el carácter de “mujer mala” describe a las mujeres como intencionadamente malvadas y manipuladoras; a su vez la “mujer loca” retrata a la mujer irracional, incapaz de poder controlar sus emociones. La “mujer triste” asimismo es representada como un personaje oprimido, sumiso y débil. Pudiendo estas caracterizaciones ser solapadas.

Los medios de comunicación de masas desempeñan una función como creadores de “tecnologías de género” (De Lauretis, 2000; Duque, 2010) pudiendo a través de sus contenidos difundir entre la sociedad los roles de género, aquellos a los que han de inscribirse mujeres y hombres; así como precisando categorías diferenciadoras de género (Bernárdez, 2015). Cuando se refiere a roles, es importante considerar que los mismos pueden ser reproductivos, productivos y comunitarios. Usualmente las mujeres son visibilizadas en roles reproductivos: madres, esposas, cuidadoras, y generalmente vinculadas con la abnegación, el sufrimiento, la opresión y debilidad. Es poco usual que se las muestre en su rol productivo como generadoras de conocimiento, lideresas, inteligentes y tomadoras de decisión. Lo propio a nivel comunitario, es decir asumiendo roles de guía u orientación al conjunto de personas del grupo del cual ella forma parte en una comunidad, y donde su rol es valorado por los conocimientos y las habilidades que tiene.

Los mensajes sobre las mujeres que se reciben a través de la prensa, la radio, la televisión, el cine y la publicidad perpetúan roles y estereotipos y por ello, colaboran en la génesis de comportamientos machistas que ponen las bases para el ejercicio de la violencia de género. Del mismo modo, los medios digitales que han surgido en los últimos años han recurrido también a esos perfiles estereotipados para elaborar sus informaciones y contenidos (Martín et al. 2016).

Los roles de género y la estigmatización que provoca la presencia de “micro-machismos” (Bonino, 1996) también se difunde y legitima a través de los medios de comunicación de corte tradicional, así como a través de los llamados medios digitales que actúan de forma fluida mediante redes sociales y aplicaciones de mensajería como WhatsApp (Martín et al., 2016). Sin duda, esto demanda que las personas tengan desarrollada una sólida capacidad crítica que les permita no sólo identificar e interpretar un contenido, sino desarrollar con autonomía la capacidad de decidir si se acepta o no el mismo, considerando que pueden ir en contra de su integridad (Aguaded y Díaz, 2008).

Desde la antigüedad se han generado normas sociales, reglas y valores morales que con carácter de obligatoriedad, bajo imposición y presión social conducen a las personas a pensar, decir y actuar de cierta forma. Quien no cumple con esos imperativos sociales es juzgado y cuestionado bajo estereotipos y prejuicios erróneos. Los medios de comunicación tienen un rol en el cual pueden aportar en esta postura sancionatoria que se mueve bajo roles preestablecidos que deben cumplirse desde normas sociales, o por otro lado contribuir en la acción de cero tolerancia a los estereotipos, al lenguaje sexista, desde el respeto a los derechos humanos.

Los estereotipos pueden ser aprehendidos y perpetuados, llegando a ser muy difíciles de cambiar. Los contextos socioculturales van más allá de los mismos medios de comunicación e influyen en la representación de género a nivel discursivo. Esto va ligado a prejuicios generalmente culturales que guían las emociones de manera negativa e impiden reflexionar de forma equilibrada. Estudios han evidenciado que las personas adquieren los estereotipos desde el seno familiar, y los mismos pueden reforzarse a lo largo de su desarrollo de socialización. En ese marco, los medios de comunicación son mecanismos clave para fortalecer estereotipos y prejuicios, o por el contrario para desestructurarlos y propiciar un análisis crítico del discurso.

En el caso de la televisión existe un mensaje verbal, y un mensaje no verbal que fluye al momento de presentar situaciones o contextos de género y más aún de violencia de género. El tipo de escenografías, el vestuario, la forma cómo se presenta la información no aporta en el tratamiento de la temática por ejemplo de violencia de género, con la seriedad e importancia que ello amerita (Instituto Oficial de Radio y Televisión Española, 2002).

Ante esta situación los medios de comunicación han insistido y persisten en presentar de forma tradicional las relaciones de dominación y subordinación, que generalmente son estereotipadas. En el texto del Instituto Oficial de Radio y Televisión Española (2002) se plantea la necesidad de ampliar la mirada de manera integral al tema de violencia de género en los medios y no sólo considerar como un tema de relaciones de pareja. Esta instancia afirma que la violencia de género no se limita a relaciones solamente de pareja, como se suele asumir, sino también observa y analiza las interacciones que se dan entre padres e hijos, entre hermanos, en dinámicas de interacción entre grupos de pares, en relaciones de orden laboral y en el uso comercial que se hace de

la comunicación pública, donde es evidente la presencia de la mirada androcentrista y patriarcal de dominio para subordinar al “otro” (Instituto Oficial de Radio y Televisión Española, 2002).

Por ello, la construcción de las relaciones entre género deben estar basadas en la tolerancia y la solidaridad. Esto debe reflejarse en la producción de contenidos que realizan los medios de comunicación y para ello será importante tomar en cuenta diversos factores: la violencia de género no es un problema privado, sino es social, público y político, y en ese marco debe ser tratado. Asimismo, los medios de comunicación deben tomar postura ante la violencia de género, así como los profesionales de la comunicación y el periodismo para evitar desde sus actitudes y prácticas fortalecer estereotipos, promover el morbo, el sexismo y sensacionalismo. Es primordial la formación de periodistas (Tucho et al., 2015) en el tratamiento de temas con enfoque de género y especial interés en la violencia de género, de forma tal que existan especialistas en el tema, que aborden de manera apropiada el contenido y que desde la gestión del conocimiento fortalezcan las capacidades de sus pares. Referirse a la violencia de género no se trata de presentar cantidad de información, sino de saber mostrar la pluralidad de fuentes, el manejo equilibrado de las mismas, sin juicios de valor, que destaquen la calidad y pertinencia del contenido, cuidando de no caer en un lenguaje sexista.

7. LA NOTICIA

7.1. ¿Qué es la noticia?

En criterio de Leñero y Martín (1986), toda acción que tenga por objetivo enterar o instruir, así como enseñar en todos dominios de la actividad humana, se constituye en información. El contenido que se difunde en un noticiero radial o televisivo se constituye en información periodística, por ende “todo material periodístico es información, pero no toda información es periodística” (Leñero y Martín, 1986, p. 47).

Cuando una persona tiene incertidumbre al respecto de algo, lo que hace es informarse, por cuanto este contenido reducirá su desconocimiento al respecto de algo en específico. La información periodística se caracteriza porque transmite contenido sobre un hecho actual, que es desconocido, inédito y de interés general, asimismo que tiene un valor social o político/ideológico. Por tanto, la noticia es la información de un hecho que se ha suscitado.

Tres son las características que tiene la noticia: veracidad, oportunidad y objetividad (Leñero y Martín, 1986). Es veraz porque no miente. La característica de oportunidad tiene una relación directa con la actualidad inmediata, y finalmente, lo objetivo implica que no se admiten juicios u opiniones que provengan del periodista/reportero, independientemente de que puedan ser precisos.

La noticia implica información que es verificable y que siendo de interés público es presentada cumpliendo con estándares para ser calificada como tal. Por ello las denominadas “noticias falsas” no son noticias porque la credibilidad de la información está en duda y porque no cumple el requisito central de verificabilidad y que sea de interés público. En este ámbito es importante considerar la desinformación que se emplea de forma deliberada y organizada con el objetivo de manipular, comprometer o confundir a las personas, haciendo entrega de contenido malicioso (Ireton y Posetti, 2020).

Los procedimientos que sigue el periodista o reportero que busca la información son: la presencia, es decir la persona se encuentra en el lugar de los hechos desde donde pone a conocimiento el hecho o reporte; la búsqueda, porque busca la noticia haciendo una verificación de fuentes de información de distinta índole; y la iniciativa, porque existe el impulso de conseguir informaciones que sean originales (Leñero y Martín, 1986).

El ejercicio del periodismo y reportería demanda el desarrollo de ciertas destrezas propias del profesional en esa área, porque se encuentra en contacto permanente y directo con personas, porque son ellas quienes le ayudan a conseguir las informaciones, brindándole datos referidos al hecho noticioso. Asimismo, implica que el profesional conozca los lugares y contextos donde se encuentran las fuentes de información y se desarrolla el acontecimiento. Paralelamente es clave el conocimiento y manejo de documentos que tienen valor noticioso, desde discursos, entrevistas, boletines, informes, entre otros.

El trabajo periodístico debe garantizar el ejercicio de facultades como la precisión, comprensión y penetración (Leñero y Martín, 1986). La precisión se refiere a la calidad con la cual el periodista captura los detalles más importantes y sabe discriminar aquellos que son secundarios. Esta captura debe ser con fidelidad. Otra de las facultades es la comprensión, capaz de permitir que el periodista tenga claridad en las ideas, tanto que pueda inferir el momento político, social, económico, etc. donde se sitúa el hecho noticioso. La penetración es la tercera facultad que implica hilar fino y trascender en el significado del hecho noticioso.

La precisión, comprensión y penetración permiten al periodista desembocar en “una información fiel del hecho noticioso, que manifiesta su significación, su trascendencia” (Leñero y Martín, 1986).

Las noticias pueden clasificarse por su relación, con tres líneas generales: con la afirmación o negación de un hecho; con la consumación de un suceso; con la fuente que proporcionó los datos esenciales (Leñero y Martín, 1986).

La noticia afirmativa establece la acción que fue desarrollada y usualmente tiene mayor impacto en los receptores. Por su parte la consumación del hecho noticioso presenta tres categorías: la noticia de un hecho consumado es decir que ya ocurrió; la noticia de un hecho futuro, que está por ocurrir y la noticia de un hecho probable que implica que tal vez ocurra un suceso. Finalmente, en cuanto a la fuente que proporcionó los datos esenciales, existen diversas fuentes sean oficiales, extraoficiales, de observación directa y de ambiente (Leñero y Martín, 1986).

En la noticia oficial, la institución pública o privada se responsabiliza de la información. Si la información es confidencial y un funcionario de entidad pública o privada ha brindado la información, pero autoriza su difusión, entonces es noticia extraoficial. En la noticia de observación directa el periodista da cuenta de la información de manera personal, donde generalmente cuenta con el soporte de las entrevistas de respaldo. En la noticia de ambiente lo que interesa es brindar contexto, más que un hecho.

7.2. Redacción de la nota informativa

La redacción de notas informativas responde a un estilo noticioso, el cual está determinado por:

1. La función informativa. Implica dar a conocer lo que se desconoce. Es informar al público que no conoce. Aquí la característica del estilo noticioso es la objetividad, que demanda la inexistencia de juicios de valor, opiniones, apreciaciones de corte personal respecto al hecho.

2. El nivel cultural de los receptores. “Prensa, radio, televisión y cine son medios dirigidos a todo tipo de público” (Leñero y Martín, 1986, p. 54). Por ello ante esta diversidad el lenguaje empleado debe ser de fácil comprensión. El estilo noticioso debe ser sencillo, evitando el empleo de términos rebuscados, técnicos.

3. Las condiciones en que el receptor se entera de las noticias, no son generalmente en horarios específicos, ni en las mismas condiciones para todos, por ello la noticia debe ser clara, concisa y no demandar mayores esfuerzos para ser comprendida. El contenido debe resultar interesante y presentar lo esencial. Explican Leñero y Martín (1986) que el receptor no tiene tiempo, por lo común, de descifrar lo que el reportero quiso decir, y tampoco de releer las informaciones (p. 56). El estilo noticioso, a través de la concisión, brinda mayor número de datos con menos palabras.

Son seis los elementos que integran la noticia en criterio de Leñero y Martín (1986), “el hecho, qué ha sucedido; el sujeto, quién realiza la acción; el tiempo, cuándo sucedió; el lugar, dónde se llevó a cabo; la finalidad: para qué o por qué se efectuó; la forma, cómo se realizó” (p. 58).

El periodista en su ejercicio desarrolla la capacidad de identificar cada uno de los elementos señalados, valorando los mismos, pues a partir de la clasificación y valoración de estos se elabora la nota informativa. Asimismo “la valoración que realiza el reportero de los elementos que integran la noticia y el ordenamiento en función de esa valoración, lleva implícita una determinada carga ideológica” (p. 58).

A su vez, para que el periodista brinde al receptor un contenido mínimamente completo y de información integral, en cuanto a la noticia, no sólo debe responder a las preguntas señaladas. Se le exige: Una visión más amplia, más compleja del fenómeno sobre el que está informado (se requiere por ello una formación integral, que permita la incorporación de otros elementos: antecedentes, relaciones, repercusiones, referencias geográficas, históricas, ambiente político y sociológico que permitan comprender en toda su importancia y trascendencia los hechos que se narran”. (Leñero y Martín, 1986, p. 58).

7.3. Estructura de la noticia

Una noticia en su estructura consta de las siguientes partes: cabeza o titular, sumario o secundaria, entrada, cuerpo y remate.

La cabeza y el sumario constituyen la llamada de atención con la cual los medios de información anuncian la noticia. Por su parte el titular recoge el elemento principal de la noticia, apoyándose en la entrada. Estos se escriben en mayor tamaño que la información misma, porque destacan lo de mayor impacto.

La entrada o lead (que en inglés significa introducir, conducir) es el primer párrafo donde se presenta lo más sobresaliente del hecho. Es la parte más importante del relato noticioso. El contenido de la entrada es lo que atrae al lector, por ello es claro, sencillo y directo. Las palabras con las que se inicia la entrada reciben el nombre de ventana. Usualmente en la ventana es donde aparecen los personajes de las noticias. Casi nunca aparece el cuándo en la ventana, porque carece de un rasgo de significación. El dónde que precisa el lugar donde se produce el hecho se utiliza como ventana, cuando es significativo el contexto. El cómo es ventana cuando el desarrollo de los acontecimientos presenciados por el periodista es el centro de la nota; el por qué o para qué se utiliza en hechos o declaraciones, cuyas razones requieren de explicación para la audiencia. El remate es el último párrafo de la noticia, que presenta un dato concluyente.

7.3.1. Clasificación de las entradas de la noticia

Las entradas de las noticias se clasifican en: De cita directa, que presenta la entrada para declaraciones significativas, donde lo esencial está en lo que se dice y quién lo dice; De cita indirecta donde presenta una visión de lo ocurrido, y donde la declaración es muy extensa y no puede publicarse en su totalidad, y sólo se completa la versión con algunas frases textuales; De datos simples que está compuesta por dos elementos noticiosos de similar valor periodístico; De datos múltiples, que presenta tres o más datos, que aportan en la comprensión del texto; De interpretación, se caracteriza por los elementos analíticos que la componen, permite ver en la entrada un resumen de lo ocurrido; De enumeración, donde presenta tres o más aspectos noticiosos relacionados entre sí, pero enumerados; De relieve, donde se destaca en la entrada alguna característica especial de una persona; De cápsula, que tiene que ver con un ámbito sensacional de la noticia; De interrogante, cuando se parte de una pregunta que intenta llamar la atención (Leñero y Martín, 1986).

La entrada sirve para motivar a la persona que recibe el mensaje, para que preste atención hasta el final de la noticia. La construcción de la entrada debe ser fluida, en tono impersonal, con lenguaje claro, y tiempos verbales, evitando párrafos largos. El cuerpo es el desarrollo de la noticia que se da a conocer por la cabeza, los sumarios y la entrada. El desarrollo presenta un orden decreciente de importancia, ofrece una visión integral del hecho. En su estructura la pirámide invertida presenta en la entrada el relato

sintetizado, que aproxima al hecho noticioso e informa de manera general. El contenido que se resume en la entrada es desarrollado en el cuerpo de la pirámide invertida, a través de párrafos cortos. La ventaja de la pirámide invertida es que el lector se puede enterar de lo ocurrido desde el primer párrafo. El cuerpo de la noticia comprende tres partes: segundo párrafo, desarrollo y remate. El segundo párrafo cumple la función de completar la entrada.

El desarrollo de la noticia está determinado por el tipo de acontecimiento que se quiere dar a conocer. Por ende, el desarrollo puede ser documentado, cronológico o combinado. El remate es el último párrafo de la noticia y tiene la función de cierre de la misma, dando a conocer que la noticia es completa y finaliza.

PARTE 2

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La tesis reviste importancia para la comunidad académica y contribuye al conocimiento científico, en la medida en que aborda por una parte las competencias mediáticas de mujeres en Bolivia y por otra la violencia de género. En ese marco es importante considerar el desarrollo de procesos de prevención de la violencia a partir de competencias puestas en escena ante programas informativos.

En Bolivia, uno de los factores vinculados con el ejercicio de los derechos humanos y que preocupa al contexto nacional es el crecimiento de las cifras de feminicidio. Cada tres días, muere una mujer por feminicidio (Fiscalía General del Estado de Bolivia), “la violencia contra las mujeres en Bolivia está por encima del promedio latinoamericano, y el país ocupa el primer lugar en Sudamérica en feminicidios” (La Razón, 2019).

En un contexto de pandemia como el que se vivió en Bolivia desde marzo de 2020, los casos de violencia ejercida contra las mujeres han ido en ascenso. Un estudio desarrollado por el Observatorio de Género de la Coordinadora de la Mujer en Bolivia (2020) precisó que “en 71 días que duró la cuarentena rígida por la pandemia de COVID-19 en Bolivia –del 22 de marzo al 31 de mayo--, se registraron 2.935 denuncias por delitos contra la Ley N° 348, Ley para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia; de ellas, el 81% correspondió a violencia en la familia” (Coordinadora de la Mujer, 2020). Asimismo, el informe del Ministerio Público, al 17 de junio de 2020, reporta que se registraron en Bolivia, 53 víctimas de feminicidio, en la primera mitad del año. De éstas, 23 perdieron la vida durante la cuarentena, “ellas sobrevivieron al COVID-19, pero no al odio de sus feminicidas” (Coordinadora de la Mujer, 2020). En ese marco, se establece que el hogar resulta ser el espacio más inseguro para las mujeres, niños, niñas y adolescentes.

Por otro lado, es evidente en Bolivia la presencia de los medios de información llamados “tradicionales”, como el caso de la televisión. El contenido que difunde este

medio es de diversa índole y por ello es necesario determinar si el discurso televisivo visibiliza el ejercicio de la violencia de género, a través de distintos indicadores. La televisión en Bolivia ha sufrido una serie de transformaciones, desde su surgimiento a partir del monopolio del Estado, hasta la libre empresa.

Un aspecto medular de la tesis es medir el nivel de competencia mediática de mujeres estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Pública de El Alto, Universidad Católica Boliviana “San Pablo” y Universidad Mayor de San Andrés de la ciudad de La Paz, para la comprensión crítica de la violencia de género presentada en noticias difundidas por medios televisivos de alcance nacional.

Estudios explican que existe un desequilibrio entre la capacidad que tienen las audiencias de los medios de comunicación para conformar las interpretaciones contenidas en productos culturales; frente al poder que tienen las instituciones y organizaciones que producen y vehiculizan dichos productos (De Casas, 2016). Por ello se hace aún más necesario determinar si las audiencias –en este caso de mujeres- tienen competencias mediáticas para la comprensión crítica de contenidos de violencia de género presentes en programas televisivos de información.

En el caso boliviano la televisión tuvo su inicio en 1968, en el marco de la doctrina de seguridad nacional del Estado, en plena dictadura, y fue concebida en ese momento como instrumento de control. Posteriormente en 1980 se dio el surgimiento de la televisión universitaria y en 1984 aparecieron en escena los canales privados. Como se observa, la presencia de las relaciones de mercado en los procesos de comunicación ha tenido su notoria influencia.

Dentro la lógica de mercado, las cadenas privadas de televisión enfrentan una competencia bastante fuerte pues ofrecen productos similares y ante ello buscan marcar diferencia y garantizar sus ingresos. En ese marco también deben considerar la presencia del reto digital que asume la generación de productos y contenidos diferenciados, para su circulación por diversos soportes como son Internet y las redes sociales.

En ese sentido, la elección del tema ha sido condicionada por tres factores diferentes: el interés personal de la investigadora, su capacidad respecto a conocimientos sobre la materia, las posibilidades gnoseológicas y temáticas que son extrínsecas al estudio, y finalmente la accesibilidad de las fuentes de conocimiento que implica la misma riqueza del tema (Taborga, 1982).

A continuación, se presenta el estudio de la parrilla informativa en televisión de Bolivia, para el establecimiento de contenido violento en la misma, de forma tal que se pueda justificar el realizar un estudio que aborde la violencia presente en medios de comunicación tradicionales, como es el caso de la televisión. El abordaje de la investigación ha tomado como guía la metodología del Monitoreo Global de Medios.

1.1. Investigación de la parrilla informativa

1.1.1. Revisión de parrilla bajo metodología de Monitoreo Global de Medios

Inicialmente aplicando la metodología propuesta por el Monitoreo Global de Medios (GMMP por sus siglas en inglés), iniciativa de investigación e incidencia en temas de género y medios de comunicación, propuesta por la Asociación Mundial para la Comunicación Cristiana (WACC por sus siglas en inglés), se procedió a dar una lectura a la parrilla de medios televisivos seleccionados para determinar en un intervalo de una semana, la generación de evidencia sobre la representación de la imagen de mujeres y hombres. Los canales de televisión seleccionados fueron: el canal público (Bolivia TV) y los canales privados (Red Uno y Unitel), que forman parte del espectro mediático en Bolivia (Agencia de Gobierno Electrónico y Tecnologías de Información y Comunicación, 2018).

Se observó dentro la parrilla: Presencia de mujeres y hombres en las noticias de televisión; contenido de las noticias televisivas (si dan noticias de violencia); segmento de horarios y programas donde se presenta contenido violento; mujeres como fuente y protagonistas de la información; espectacularización del hecho noticioso; mujeres como “víctimas”; rol de presentadoras y conductores; casting y vestimenta; roles masculinos y femeninos; estereotipos sexistas; lenguaje sexista.

El cuestionario del Monitoreo Global de Medios consideró dimensiones de la competencia mediática propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012).

El instrumento para la evaluación de la parrilla de medios se trabajó y validó con tres expertas bolivianas en materia de medios televisivos y educación: M. Sc. Patricia Flores, M. Sc. Rosario Flores, M. Sc. Sandra Villegas.

1.1.2. Análisis preliminar de parrilla informativa, con aplicación de la metodología GMMP

El proyecto de Monitoreo Global de Medios es una iniciativa de investigación e incidencia que aborda temas de género y medios de comunicación. El trabajo de Monitoreo Global de Medios se inició en 1995, documentando cada cinco años, las tendencias de cambio que se van dando a nivel mundial, relacionadas con la representación de mujeres en las noticias. El trabajo de recolección de información desarrollado por voluntarios en 144 países permitió en 2015 contar con el monitoreo de “22.136 relatos publicados, transmitidos o tuiteados por 2.030 medios de comunicación, escritos o presentados por 26.010 periodistas y haciendo referencia a 45.402 personas entrevistadas y/o sujetos de noticias” (Macharia, 2015).

En ese sentido se aplicó la metodología GMMP, y se consideraron los indicadores de las dimensiones propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012). Para fines de este estudio se identificaron y analizaron las noticias sobre violencia de género difundidas en tres noticieros emitidos en la ciudad de La Paz, Bolivia entre el 8 y el 12 de julio de 2019 en

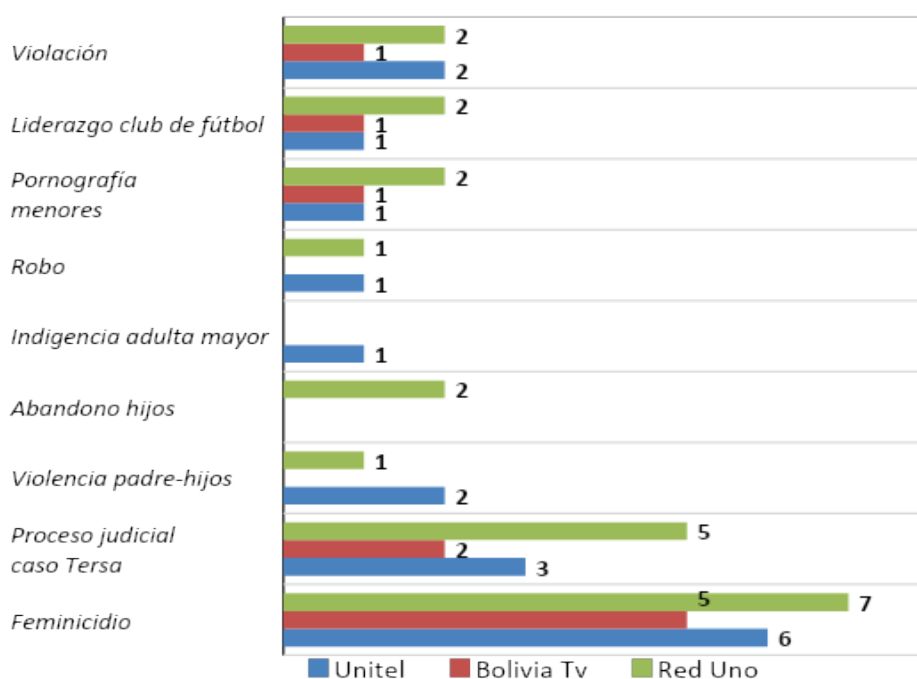
las redes televisivas privadas Unitel y Red Uno, y del ámbito público Bolivia TV. El espacio analizado fue el de los noticieros centrales presentados por la noche.

1.1.2.1. Del contenido de las noticias televisivas

El contenido noticioso de los canales Unitel, Red Uno y Bolivia TV en el periodo del 8 al 12 de julio identifica: 17 noticias sobre violencia de género en Unitel, 10 en Bolivia TV y 22 en la Red Uno.

En total se difundieron 49 noticias, cuya distribución según la temática de las notas es la siguiente:

Figura 30. Temas noticiosos



Nota. Noticias vinculadas a violencia de género (del 8 al 12 de julio de 2019).

Redundancia en relación con el hecho

La redundancia en la difusión de las noticias sobre violencia es frecuente y a esta característica se le suma la de fragmentación en la presentación. Por ejemplo, sólo el 11 de julio los resultados presentan:

Unitel difundió noticias sobre feminicidio, proceso judicial caso Tersa e indigencia de señora adulta mayor; no obstante, la secuencia de presentación fue la siguiente:

- Feminicidio (2 notas).
- Proceso judicial - Caso Tersa (1 nota).
- Feminicidio (8 notas).

- Proceso judicial - Caso Tersa (1 nota).
- Caso señora adulta mayor (1 nota).

En Bolivia TV se difundieron las noticias sin esa lógica y, por tanto, no hubo redundancia, ni fragmentación.

Red Uno incluyó 5 noticias en su noticiero que abordaron los siguientes tópicos: acusado pornografía de menores, nueva presidenta de club deportivo de fútbol, acusada de robo, hombre que abusó a una menor de edad y feminicidio.

Este noticiero difundió las noticias de la siguiente forma:

- Acusada de robo (1 nota).
- Acusado de pornografía de menores (2 notas).
- Nueva presidenta de club deportivo de fútbol (8 notas).
- Acusada de robo (4 notas).
- Hombre que abusó a una menor de edad (2 notas).
- Acusada de robo (2 notas).
- Feminicidio (4 notas).
- Hombre que abusó a una menor de edad (6 notas).

1.1.2.2. Del segmento de horarios y programas

El análisis de la parrilla informativa de los tres medios audiovisuales consideró los noticieros centrales difundidos en horario nocturno. El horario de inicio de uno de los noticieros comenzó a las 18:55 y el que culminó más tarde fue el de Bolivia TV a las 20:30. El detalle se expresa en la Tabla 34.

Tabla 34. *Horario y programas de noticias (noticieros)*

Red televisiva	Tipo	Programa de noticias	Horario de difusión
Red Unitel	Privada	Telepaís – Edición Central	Lunes a Viernes 19:00 – 20:00
Bolivia TV	Privada	BTV Noticias – Noche	Lunes a Viernes 19:30 – 20:30
Red Uno	Pública	Notivisión	Lunes a Viernes 18:55 – 20:00

Nota. Horario y programas de noticias (noticieros) del 8 al 12 de julio de 2019.

1.1.2.3. Presencia de mujeres y hombres en las noticias

Durante el lapso analizado, destaca mayor presencia de mujeres como presentadoras de noticias de violencia, así como es mayor la presencia de mujeres periodistas (reporteras) que dan cuenta de información sobre violencia de género (57,45%). El rol de presentadores, hombres y mujeres en las noticias televisivas es fundamentalmente el

de anticipar la emisión de la noticia, con la transición de cierre: “y cambiamos el rumbo de la información” o “en otra información”.

Existe equilibrio entre presentadoras y presentadores, destacando la vestimenta y las alocuciones sobrias en mujeres y hombres, aportando en los márgenes de credibilidad y seriedad a la hora de presentar las noticias en el bloque nocturno.

En cuanto al género de los protagonistas de las notas sobre violencia de género, el 59,05% expresa la presencia de mujeres, frente a un 40,95% de hombres como protagonistas de noticias de violencia de género.

Tabla 35. Género en la presentación de noticias sobre violencia

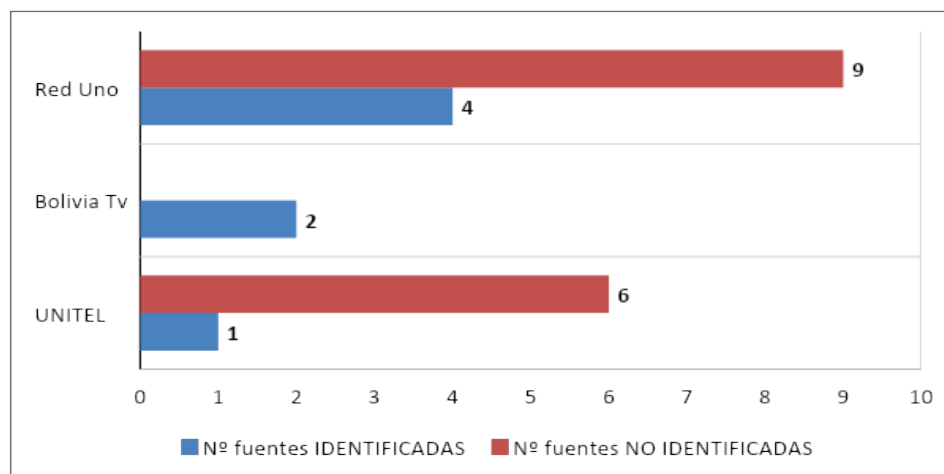
Red televisiva	Unitel		Bolivia Tv		Red Uno		TOTAL	
Notas analizadas	17		10		22		49	
Género de los periodistas y presentadores de noticias	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Hombres	9	33.33%	9	56.25%	22	43.14%	40	42.55%
Mujeres	18	66.67%	7	43.75%	29	56.86%	54	57.45%
Género de los protagonistas de las notas	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Hombres	31	42.47%	14	37.84%	41	41.00%	86	40.95%
Mujeres	42	57.53%	23	62.16%	59	59.00%	124	59.05%

Nota. La Tabla muestra el comportamiento de género en la presentación de noticias sobre violencia de género, y género como protagonistas de las noticias informativas sobre violencia de género - del 8 al 12 de julio de 2019. La información es acumulativa en cuanto a participaciones dentro del periodo de análisis.

1.1.2.4. Mujeres como fuente y protagonistas de la información

1.1.2.4.1. Manejo de fuentes

Destacan en las noticias sobre violencia de género, la presentación de las fuentes informativas que son claramente identificadas y aquellas que no lo son. Aquí es importante destacar que existe una tendencia marcada, sobre todo en los medios privados analizados, de presentar la información, sin precisar la fuente. Por ejemplo, en la revisión de las fuentes de las noticias correspondientes al 11 de julio de 2019, se observó que en los dos canales privados la mayoría de las noticias sobre violencia de género, no identificaron fuente.

Figura 31. Número de fuentes informativas

Nota: Noticias vinculadas a violencia de género (11 de julio de 2019).

Cuando las noticias de violencia presentan fuente de información, generalmente esta es de carácter oficial, correspondiente a instancias de gobierno: Policía, Fiscalía, Fuerza Especial de Lucha contra el Crimen, Defensoría de Pueblo, Defensoría de la Niñez, Servicio Legal Integral Municipal (SLIM). Los nombres y cargos de las autoridades aparecen en las noticias, siendo las de mayor presencia las de hombres que las de mujeres. Por ejemplo, en el análisis de 11 de julio de 2019, entre las fuentes oficiales figuran los nombres y cargo de la Ministra de Salud y de una Teniente, miembro de la Fuerza Especial de Lucha contra la Violencia, así como de una mujer que sólo lleva el nombre y no se identifica su apellido. Por otra parte, todas las fuentes que son masculinas presentan sus datos completos, en nombre y cargo.

Tabla 36. Fuentes informativas

Canal	Nombres fuentes	Nº menciones
Unitel	Sra. Miguelina (sin apellido)	1
Bolivia TV	Víctor Borda (Pdte. Cámara de Diputados)	1
	José Luis Quiroga (Viceministro de Régimen Interior)	1
	Gabriela Montaña (Ministra Salud)	6
Red Uno	Cnl. Julio Cordero (FELCC)	3
	TTE. Valeria Coaquira (FELCV)	3
	José Luis Quiroga (Viceministro de Régimen Interior)	1

Nota: Noticias vinculadas a violencia de género (11 de julio de 2019).

En cuanto al rol asignado a las fuentes en las noticias, la misma se describe a continuación:

Tabla 37. Rol de las fuentes informativas

UNITEL	Bolivia TV	Red Uno
Esposo de la víctima	Presidente Cámara de Diputados	Representante de la Policía Boliviana (1 mención sin nombre)
Policía	Viceministro de Régimen Interior	Director Nacional de la Fuerza Especial de Lucha contra el Crimen (3 menciones)
Padre de la víctima		Viceministro de Régimen Interior (1 mención)
Familiar (hombre) de la víctima		Fuerza Especial de Lucha contra la Violencia (3 menciones)
Experta (psicóloga)		
Adulta mayor		

Nota: Noticias vinculadas a violencia de género (11 de julio de 2019).

En la presentación de la víctima en las informaciones, destaca su relación con otra persona, llegando a la despersonalización. En ese sentido, definir a la víctima por la relación que tiene, ya sea su novio, esposo o autoridad, genera una despersonalización, asignándole un rol pasivo respecto al sexo opuesto (Villegas, 2015). Este hecho se expresa en la precisión de la víctima por su función relacional en tanto “esposa de”, “hija de”.

Cada noticia fue presentada no de forma consecutiva sino desglosada en fragmentos informativos no siempre sucesivos. En ese sentido, realizado el análisis de la equidad de género se evidenció que el 88% de las notas emitidas por Red Uno hicieron referencia a la equidad de género, mientras que sólo el 12% de las notas de Unitel lo hicieron y en Bolivia TV no se mencionó aquello.

A nivel de la utilización de las fuentes, en el caso de las informaciones analizadas el 11 de julio de 2019, destaca el uso de seis fuentes informativas: cinco oficiales y una mujer adulta mayor sin apellido. No se especificó el nombre de la fuente en seis ocasiones en el caso de Unitel y 20 veces en las notas de Red Uno. Unitel usó cuatro fuentes masculinas, Bolivia TV 2 fuentes y Red Uno cinco. En el caso de Unitel y Red Uno se consultaron en ambos medios a tres fuentes femeninas. En total se consultaron 11 fuentes masculinas y 6 femeninas.

1.1.2.5. Rol de presentadoras, presentadores y conductores

El análisis del rol periodístico, los hombres periodistas (reporteros) ocupan el 53,57% de participación respecto a las mujeres. A su vez se identifica mayor participación de los presentadores (64,29%) en relación a las presentadoras; y en el caso de la voz en off los hombres alcanzan el 75% en relación a las mujeres.

Tabla 38. *Participación de hombres y mujeres en el programa de noticias*

Red televisiva	Unitel		Bolivia Tv		Red UNO		TOTAL	
	Canti- dad	Porcen- taje	Canti- dad	Porcen- taje	Canti- dad	Porcen- taje	Canti- dad	Porcen- taje
Género periodistas								
Mujeres	4	44,44%	5	55,56%	4	40,00%	13	46,43%
Hombres	5	55,56%	4	44,44%	6	60,00%	15	53,57%
Género presentadores de noticias								
Mujeres	2	40,00%	1	25,00%	2	40,00%	5	35,71%
Hombres	3	60,00%	3	75,00%	3	60,00%	9	64,29%
Género voz en off								
Mujeres	-	0,00%	1	50,00%	-	0,00%	1	25,00%
Hombres	1	100,00%	1	50,00%	1	100,00%	3	75,00%

Nota. Observación realizada del 8 al 12 de julio de 2019.

Asimismo, la mayoría de los presentadores masculinos utilizaron frases como “otra víctima de violencia”, “otro caso de feminicidio”, “un nuevo caso”, “otra víctima más”, “horrendo hallazgo”, con el peligro que significa invisibilizar la violencia de género y naturalizar la misma, presentando un número más en las estadísticas.

En ese sentido, Chacón (2014) señala que los periodistas y presentadores de noticias deben evitar precisar opinión con información, empleando términos como “una mujer fue atacada”, “otro caso más de violencia”, “otra víctima”, porque al hacerlo se cosifica a la mujer, invisibilizando la violencia de género como delito, para presentarla como un hecho fortuito y aislado, lo cual minimiza su real magnitud.

1.1.2.6. Protagonistas de las noticias

En el caso de los protagonistas de las noticias y el rol que se les asigna se evidenció que el tratamiento periodístico que efectúan los medios de información ante las desigualdades de género, explicita la extensión de la posición que ocupan ellas en la sociedad. Esa posición expuesta a través de los medios generalmente es de subordinación (Alfaro, 2007). Se precisa ello, porque las informaciones sobre violencia de género presentadas por los tres medios, en el lapso estudiado, no vincularon ninguno de los hechos con vulneración a derechos humanos y tampoco presentaron algún contenido referido a la prevención de la violencia.

Por ejemplo, en los datos que deriva el estudio, de fecha 11 de julio de 2019, los hechos de violencia en las noticias analizadas de Unitel asignan como protagonista a las mujeres: en rol de víctima de violencia (8 menciones), siendo acusada de fraude en el caso Tersa (1 mención), y por ser una mujer indigente, víctima de la pobreza estructural y de abandono de su familia (1 mención).

La presentación de las protagonistas en el rol asignado como víctimas de violencia de género, no estuvo acompañada de profundidad, se presentaron las características del hecho, sin la evidencia que permita atender la profundidad del hecho.

Destaca en el caso de la mujer en situación de pobreza, el rol que identifica Langer (2000) denominado de “buena víctima”, porque se particulariza la narración acompañándola de lágrimas. Las historias sobre víctimas funcionan a partir de su vinculación con situaciones que generan lástima, y donde el contenido audiovisual acompaña una suerte de apelación. Por otra parte, en la noticia sobre la mujer en situación de pobreza, se presenta a la víctima en condiciones de precariedad vinculada, con la violencia y la marginalidad.

Tabla 39. *Protagonistas noticias UNITEL*

Protagonista y rol asignado	Nº menciones
Mujer y adolescente víctima de violencia	8 (violencia)
Mujer en proceso judicial	1
Adulta mayor (pobreza)	1

Nota. Noticias vinculadas a violencia de género (11 de julio de 2019).

En las noticias de Bolivia TV, analizadas el 11 de julio, destaca el rol asignado a las mujeres como víctimas de violencia. Se resalta en la presentación de la información el rol sumiso aceptado por las mujeres. En ese marco, afirma Villegas (2015) que, como parte del ciclo de la violencia, se presenta a las mujeres directa e indirectamente en situación de sumisión y vulnerabilidad. Por ende, la aparente debilidad femenina es entendida como sometimiento aceptado hacia el varón.

Tabla 40. *Protagonistas noticias Bolivia TV*

Protagonista y rol asignado	Nº menciones
Mujeres víctimas de violencia	2

Nota. Noticias vinculadas a violencia de género (11 de julio de 2019).

En tanto, las noticias de Red Uno de fecha 11 de julio, establecen los roles asignados divididos en dos grupos: un primer grupo conformado por el hombre acusado por pornografía de menores y el que abusó de una menor de edad. El rol protagónico en este caso se le asigna al varón como quien ejecuta el acto violento. Cuando se difunde la noticia no se explicita nada de la violencia como violación de derechos humanos.

En un segundo grupo están las mujeres a quienes se asigna el rol de acusada de robo y mujeres víctimas de feminicidio. En la presentación del caso de robo, se apela a su situación de migrante (lo cual resulta discriminador) por cuanto se resalta el hecho de su nacionalidad vinculando en el mensaje el ejercicio del acto delictivo. Asimismo,

se explicita el rol ejercido por ella como personal de servicio capaz de ejercer el engaño y la manipulación. Esto tiene relación con el hecho de que los mensajes relativamente inofensivos, pueden ser potentes al retratar a la mujer, y como explicita el Secretario General de la Federación Internacional de Periodistas (FIP), Aidan White, pueden hacerlo como objeto de atención masculina siendo tildada como “gatita sexy”, o desde un modelo mariano como “madre modelo”, o desde adjetivos discriminadores como “bruja”, “fría” (Vargas, 2011).

También destaca la noticia deportiva sobre la nueva presidente de un club deportivo de fútbol, quien aparece en las imágenes, y donde se menciona de forma explícita que *“aparentemente como no pudieron los varones ahora les toca a las mujeres”*. La información da cuenta de una mujer que preside el nuevo directorio de un club denominado The Strongest. Asimismo, se explicita que la acompaña en la Vicepresidencia también una mujer. Sin embargo, ninguna de las dos autoridades declara sino el que hace las declaraciones es otro dirigente varón. Tampoco se mencionan los nombres de las mujeres en los titulares, ni los sellos de pantalla.

Tabla 41. *Protagonistas noticias Red Uno*

Protagonista y rol asignado	Nº menciones
Acusado pornografía de menores	2
Nueva presidenta de club deportivo de fútbol	8
Acusada de robo	6
Hombre que abusó a una menor de edad	8
Mujeres asesinadas	4

Nota. Noticias vinculadas a violencia de género (11 de julio de 2019).

1.1.3. Análisis del lenguaje: escrito, hablado y visual

El lenguaje televisivo es complejo, presenta diversos niveles de codificación, transmisión e interpretación.

Existe un nivel textual, que se expresa en: sellos de pantalla y titulares; otro nivel que es el sonoro, acompañado de música, efectos de sonido, declaraciones de fuentes, presentación y narración de noticias; y un tercer nivel que es el visual acompañado por imágenes tanto fijas como en movimiento. Para fines del estudio, se han considerado los siguientes criterios, mismos que son presentados tomando como ejemplo el contenido visible el 11 de julio de 2019.

1.1.3.1. Lenguaje en las entradas informativas

Destaca el lenguaje en entradas informativas a través de ejemplos concretos:

Feminicidios en el país. Un nuevo caso conmociona a la población. Una joven de 14 años fue vejada y estrangulada por su padrastro. Existen 72 víctimas a nivel nacional (Natalia Girard, presentadora Unitel, 11/07/2019).

Esta entrada informativa describe los hechos, y utiliza el enfoque de género en el lenguaje, como señalan Ferrés y Piscitelli (2012). En esta nota destaca el empleo de la expresión “un nuevo caso”, que como se dijo anteriormente, este tipo de frases: “una nueva víctima”, “otro caso”, “otra víctima”, entre otros, lo que hace es invisibilizar la violencia de género como delito para reducirlo a una cifra más que expresa un hecho fortuito, aislado.

En los últimos días se han registrado 5 feminicidios.

Una joven de 14 años es vejada y asfixiada por su padrastro en Santa Cruz.

En lo que va del año 72 mujeres han sido asesinadas violentamente.

Bienvenidos, así comienza Telepaís Central (voz en off, Unitel, 11/07/2019).

Esta entrada informativa es descriptiva, va de lo general a lo particular. De forma concreta menciona un caso reciente de feminicidio y vuelve a señalar los datos a nivel nacional, utilizando el enfoque de género en su lenguaje.

Hablamos del gabinete porque este viernes los hechos de feminicidio serán tratados por el gabinete nacional y se propondrá evitar la revictimización (Oscar Romero, presentador Bolivia TV, 11/07/2019).

Le pedimos que preste mucha atención a la siguiente información porque la Policía Boliviana va a implementar el botón de pánico en la aplicación de los dispositivos móviles, esto para atender de manera inmediata y socorrer a las víctimas de violencia (Bolivia TV, 11/07/2019).

Ambas entradas informativas usan enfoque de género.

El 11 de julio, destacó Red Uno la información vinculada a la nueva presidente del Club The Strongest. La noticia generó dos tipos de reacciones de parte de los tres conductores del noticiero.

Asbel cómo está buenas noches. La presidenta del Tigre, me gusta decirlo (Claudia Fernández, presentadora noticiero Red Uno, 11/07/2019).

Poder Femenino (Asbel Valenzuela, presentador Red Uno, 11/07/2019).

Adicionalmente, uno de los presentadores afirmó:

Aparentemente como no pudieron los varones ahora les toca a las mujeres (Juan Carlos Monroy, presentador Red Uno, 11/07/2019).

En esta última intervención, hubo un tono de sarcasmo o ironía que se percibe por el gesto del presentador en las imágenes. Ninguno de los presentadores menciona el nombre de la nueva presidenta, ni la vicepresidenta del nuevo directorio del citado

club deportivo. La inclusión de quién es, sus antecedentes como empresaria o lideresa hubieran sido más informativos, pero fueron omitidos.

Otra noticia incorporaba la siguiente entrada:

Sujeto abusaba sexualmente a una menor de 14 años al interior de un minibús. En seguida los detalles (Titulares Red Uno, 11/07/2019).

En este caso se espectaculariza e invita al morbo, por conocer “detalles” de un acto de violencia sexual contra una adolescente. “Se hace de la tragedia el alimento de la audiencia” (Villegas, 2015: 45). Esta situación, tiene correspondencia con el hecho de que “algunos canales de TV cubren las noticias sobre violencia contra la mujer de manera sensacionalista, buscando la primicia informativa, aunque vulneren derechos” (Sandoval, 2014: 42). La información es vista como mercancía desconociendo que el contenido periodístico es un bien público, destinado a reducir la incertidumbre que tiene la audiencia sobre hechos o fenómenos de la realidad. Más adelante, la noticia desglosada no da detalles, pero el manejo del lenguaje es engañoso. Hubiera sido propicia la ocasión para orientar con información al respecto de la prevención de violencia en relaciones amorosas entre adolescentes.

1.1.3.2. Lenguaje utilizado por periodistas

El lenguaje utilizado por los periodistas también puede describirse como sigue:

Para Miguelina es aún más complicado llegar hasta el cuarto en el que vive, cada día debe usar estas gradas improvisadas y cada vez se le hace más difícil. En el hogar de Miguelina no hay electricidad, agua ni siquiera un techo firme. El progreso se nota en esta zona, pero se han olvidado de esta persona de la tercera edad que sobrevive como puede con la caridad de algunos vecinos (voz en off de periodista Unitel, 11/07/2019).

El periodista usa un lenguaje que apela a la solidaridad de la audiencia para apoyar a la mujer adulta mayor quien vive en condiciones de pobreza extrema. Sin embargo, la forma en la cual realiza la narración puede fortalecer la construcción de estereotipos negativos que resultan discriminatorios por ser pobre, mujer y marginada, resaltando la subalternización y las desigualdades.

Otro ejemplo de Red Uno menciona:

Los casos de feminicidio que se han registrado en Bolivia en lo que va del año, tienen alarmados a los ciudadanos y autoridades. Según el sistema integrado de gestión de causas penales del Ministerio Público, se contabilizan hasta julio 72 feminicidios en todo el país, siendo el eje troncal donde más crímenes contra mujeres se cometen. 23 en La Paz, 14 en Cochabamba y 9 en Santa Cruz (...) Uno de los últimos casos registrados en la ciudad de La Paz, fue el de la joven Abigail de 18 años que el pasado 11 de junio fue asesinada por su exenamorado, una adolescente de tan solo 16 años, la mató porque ella había terminado la relación. Él le destrozó la cara con una piedra. Mientras esto conste-

naba a la urbe paceña, en Santa Cruz en el barrio Waracachi, se descubrió el macabro crimen que había cometido un policía del batallón de seguridad física, identificado como Rubén Marquez, que, junto con otro policía, estranguló, cercenó y luego enterró en un turril a su supuesta amante, Rigoberta Barrios de 39 años con quien tenía una bebé de 11 meses. Según las investigaciones la asesinó porque se negaba a pagarle pensiones (...) (voz en off periodista Red Uno, 11/07/2019).

El lenguaje utilizado por el periodista en esta noticia incluye cifras estadísticas a nivel nacional, lo cual es pertinente. Sin embargo, la inclusión de detalles como: “le destrozó la cara con una piedra”, “estranguló, cercenó y luego enterró” o el uso de adjetivos como “macabro” eran innecesarios y no reflejan el enfoque de género ni de derechos. Esta forma de presentación y descripción de los hechos remite al sensacionalismo, que se orienta a producir emoción. Por otro lado, el definir a la víctima por la relación con el ex enamorado, despersonaliza a la mujer en este caso y le asigna un rol pasivo, supeditado al sexo opuesto, definiéndola en función del otro.

Otro ejemplo de Red Uno se refiere a la información sobre el abuso sexual de una adolescente. En este se demostró lo siguiente:

Investigan a un hombre de 28 años. Fue sorprendido con una mujer de 14. Alegó que es su novia y que no la estaba abusando (Periodista voz en off en titulares Red Uno, 11/07/2019).

En esta noticia, el periodista incluye como descargo la contraparte del acusado del abuso sexual. La noticia utiliza el antecedente de que la víctima era su novia, lo cual puede ser asumido como justificación de la violencia.

Sin embargo, el caso fue abierto debido a que, aunque la menor haya aceptado tener relaciones, por su condición no puede (Periodista voz en off en desarrollo de nota, Red Uno, 11/07/2019).

En esta afirmación, el periodista abre la posibilidad de que la menor hubiese podido aceptar tener relaciones, cuando el trasfondo de la noticia pudo esbozar una información que refuerce el enfoque de prevención, la inclusión de la Ley Código Niño, Niña, Adolescente, la tipificación del estupro como delito penal, sancionado en la Ley 348 Integral para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia.

1.1.4. Manejo del lenguaje de fuentes y sellos de pantalla

En las informaciones presentadas el 11 de julio se explicita en la Tabla 42, el sello de pantalla que es descriptivo y reiterativo, con tendencia a presentar textos alarmantes.

Tabla 42. Lenguaje de fuentes informativas y sellos de pantalla

Canal	Tema	Transcripción de declaración Fuente 1	Análisis del lenguaje hablado de Fuente 1	Sello/s de pantalla
Unitel	Feminicidio	Queremos justicia, que se dé con los autores que paguen por lo que hicieron, ¿no?	Interpela a justicia	Oruro Se registran 72 feminicidios
Unitel	Feminicidio	Fuente 1: La causa de la muerte probablemente sea la asfixia mecánica de compresión en el cuello	Describe técnicamente	La Paz Se registran 72 feminicidios
Unitel	Feminicidio	Fuente 2: El hombre era bien agresivo y bien celoso	Describe al agresor	
Unitel	Feminicidio	Fuente 1 mujer de pollera: Es el asesino, que vaya 30 años a la cárcel	Juzga al agresor	Santa Cruz Se registran 72 feminicidios
Unitel	Feminicidio	Fuente 2: Posible abuso sexual (policía)	Juzga hecho	
Unitel	Feminicidio	Fuente 3: Ella no se dejó y es allí que agarró su cuello dice y la estranguló (mujer declara no se identifica). Son entre 70 y 72 casos de feminicidio registrados.	Describe hecho	Se registran 72 casos de feminicidios
Bolivia TV	Botón de pánico	Como conocen es a nivel nacional, se están realizando las pruebas necesarias para el alcance nacional. Es una aplicación que se va a colocar en los dispositivos móviles. Las víctimas de violencia a través de una denuncia van a tener acceso a este botón que está controlado para que no surjan tampoco denuncias falsas. Sin embargo, apenas se apriete el botón de pánico en un dispositivo móvil que va a ser monitoreado en centrales departamentales y una central nacional en la ciudad de La Paz, pues se va a atender la emergencia. Entonces un funcionario de la FELCV acudirá en respuesta a estas agresiones.	Formalidad y descripción	FELCV Botón de pánico permitirá acción policial
Red Uno	Pornografía menores	A una persona aprehendida que responde al nombre de José Luis Yujra Uchani de 32 años. Este tipo, creaba perfiles falsos en las redes sociales en los cuales enamoraba a las menores de edad.	Descripción, incluye adjetivo calificativo.	"Sujeto enviaba pornografía a menores"
Red Uno	Hurto	Concretamente en la avenida Montenegro, en la cafetería Cafeína, se procedió a la aprehensión de la ciudadana Eliana Carolina Guerrero. Bueno, quien fungía como mesera en el lugar ya aproximadamente por unos seis meses de acuerdo a la versión del propietario.		Ocurrió en la zona sur. Venezolana está imputada por hurto.
Red Uno	Hurto	Para los pedidos de cafés iba a realizar la orden, una vez que realizaba esta, volvía donde los clientes indicándoles si necesitaban factura. Una vez que el cliente manifestaba que no, entonces ella cobraba personalmente y borraba la orden. Es así que ha ido sumando una cantidad de 28 mil bolivianos que habría sustraído de la cafetería. La misma ha sido aprehendida en el lugar y conducida a la FELCC para ponerlo ante las autoridades jurisdiccionales para que den su responsabilidad de la misma. Es la primera vez que se presenta este modus operandi.	Describe a detalle cómo se realizaba el delito. El Código de Ética del Consejo Nacional de Ética Periodística califica esto como "apología del delito" al igual que el Código Penal.	Primero el sello muestra el nombre Cnl. Julio Cordero. Director Nacional de la FELCC. Segundo sello: Ocurrió en la zona sur. Aprovechaba que era cajera para sustraer dinero. Tercer sello: Ocurrió en la zona sur. La policía dice que acumuló Bs. 28.000

Canal	Tema	Transcripción de declaración Fuente 1	Análisis del lenguaje hablado de Fuente 1	Sello/s de pantalla
Red Uno	Feminicidio	Estoy trabajado mucho en lo que es la prevención. El día viernes va a haber un gabinete específico para tratar el tema de lo que es la violencia, focalizado en lo que es el feminicidio, es la violencia contra la mujer. Tenemos que tener un compromiso de toda la sociedad. Es un tema que va más allá de lo que es la reacción de la administración de justicia, la sanción a los delincuentes. Tiene que ir con un fuerte trabajo de concientización, un fuerte compromiso social. Esperemos que las políticas que salgan a partir de este gabinete específico en el cual va a formar parte el hermano presidente, pues nos dé una respuesta a corto y en mediano plazo que nos permita revertir estas ... que alarman a toda la sociedad. Tenemos un Sistema Adela Zamudio que tiene que funcionar, nuestro botón de pánico que va a ser puesto a disposición de la protección de las víctimas contra la violencia.	Declara objetivamente.	Primer sello. Por la ola de feminicidios. Gabinete de la mujer declarar alerta nacional. Segundo sello. José Luis Quiroga. Viceministro. Tercer sello. Por la ola de feminicidios. Gabinete de la mujer declarar alerta nacional.
Red Uno	Abuso	Fuente voz en off. Es una persona de sexo masculino, de 28 años de edad. Según la acción directa, esta persona, el autor estaría previamente aliento alcohólico y previamente habría mantenido relaciones sexuales con la menor. La menor tiene 15 años.	La declaración cae en la especulación al usar la palabra "estaría" como posibilidad. Existe imprecisión pues la información verbal menciona que la adolescente tiene 15 años, pero el sello de pantalla menciona que tiene 14 años-	Dentro de minibús. Aprehenden a sujeto que abusaba a menor de 14 años.
Red Uno	Abuso	Fuente. Por el momento se está aguardando en reserva. El mismo no está hablando todavía con los medios, con los investigadores, pero la menor indica que es su enamorado. Tanto los padres como las menores, que una persona que mantiene relaciones sexuales con menores de edad es tipificado como estupro.	La inclusión de la última frase es pertinente para orientar a la población sobre el delito cometido.	Dentro de un minibús. El sujeto alegó que la menor era su novia.

Nota. Noticias vinculadas a violencia de género (11 de julio de 2019).

1.1.5. Lenguaje de lo visual y sonoro

Matizan el mensaje televisivo la musicalización dramática y de suspenso. Se apela sobre todo en Unitel y Red Uno a la espectacularización de las noticias de violencia que fueron analizadas "sin importar que ésta resulte escandalosa, morbosa, espantosa e indiscreta" (Gálvez, 2003). Es propio en estas noticias que a medida que avanza la nota, el sonido ambiente, la música y los efectos sonoros, acentúan la espectacularización del hecho noticioso (Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2011).

Tabla 43. Lenguaje visual y sonoro

Canal	Lenguaje (Ferrés y Piscitelli) Análisis visual	Lenguaje sonoro	Lenguaje (Ferrés y Piscitelli) Análisis de lo sonoro
Unitel	Las imágenes describen los escenarios de las noticias, se muestra en primer plano a las víctimas y a los testigos, en un caso se protege identidad de esposo de víctima. Se incide en planos cercanos para apelar a la solidaridad del público.	Música apocalíptica, de suspenso y de drama.	Dinamismo en lenguaje de periodistas y presentadores; suspenso y tensión en relato de los hechos y tensión.
Bolivia TV	Las imágenes son el soporte de una situación concreta en la que una adolescente sufre violencia en su hogar y acude a una “amiga” para trabajar en un centro de belleza dando masajes. Esta situación recreada alude a la trata y tráfico de personas con fines de explotación sexual.	Sólo audio de declaración de fuente	Lenguaje oral descriptivo
Red Uno	Las imágenes muestran a acusados detenidos, manejo del celular en alusión al cómo se captaban víctimas por redes sociales. Las imágenes en otra nota muestran imágenes en vivo de detención, a policía que declara y la fotografía en redes sociales de acusada. En nota global sobre feminicidios se muestra la recuperación del cuerpo de la mujer asesinada y la fotografía de la persona desaparecida y de los familiares llorando. Imágenes de policía detenido en Santa Cruz, el escenario del crimen y la fotografía de mujer asesinada. Imágenes de mujer asesinada y supuesto agresor como respaldo de la nota. Imágenes de recuperación de cuerpo y foto de adolescente en Sucre, foto de joven cruceña asesinada en Oruro y del escenario de hallazgo del cuerpo. Uso de imágenes borrosas que aluden a violencia contra la mujer.	Sonido ambiente, efecto de dinamismo, suspenso.	Dinamismo y suspenso. Testimonio de fuente masculina legítima liderazgo femenino. Declaraciones de autoridades

Nota. Noticias vinculadas a violencia de género (11 de julio de 2019).

1.1.6. Reforzamiento de estereotipos

Como se precisó anteriormente las noticias analizadas generalizan en un 95% de los casos el rol femenino como víctima de la violencia que causa feminicidios, la violencia sexual hacia adolescentes (por estupro y al ser engañadas en redes sociales) y de la mujer adulta mayor que sufre pobreza y abandono (violencia estructural). Solamente en un caso, la mujer aparece como sobreviviente, es porque la noticia muestra una situación “inédita” en Bolivia cuando describe que una empresaria asumió el liderazgo de un club deportivo, rol tradicionalmente reservado a los varones. En ese caso no se destaca el nombre de la lideresa, ni su experiencia ni se rescató su testimonio; al contrario, se usó una fuente informativa masculina que legitima ese liderazgo.

1.1.7. Procesos de interacción desde lo emocional

En general se apela a las emociones y sensibilidad de la audiencia en torno a los hechos de violencia contra la mujer, se asocia a la mujer con la violencia de forma que se “naturaliza” el fenómeno al no cuestionarlo. La investigadora Villegas (2015) precisa que es usual que en noticias que visibilizan violencia contra la mujer, se presente contenido que la denigra y revictimiza tanto a través de titulares como de imágenes.

Tabla 44. Análisis de estereotipos e interacción

Canal	Rol de la mujer asignado en la familia	Nota identifica a la mujer como víctima o sobreviviente	La nota identifica como sobreviviente de:	La noticia trata de:	Enfatiza en temas de igualdad o desigualdad de género entre mujeres y hombres?	Cuestiona estereotipos de género?	Uso de tecnologías multimediales y multimodales	Procesos interacción (recepción): Se propicia la actitud pasiva o activa. Se brinda información para la prevención.	Procesos interacción (recepción): Creación y difusión de comentarios a través de las plataformas del canal para redes sociales	La noticia contrasta fuentes y/o situaciones. Búsqueda, organización, contraste, priorización y síntesis de informaciones de distintos entornos	Detección de intenciones o intereses. Se adopta actitud crítica ante ellos	El canal transmite valores para mejorar el entorno (ej. Prevención)	Análisis de identidades, detección de estereotipos (género, raza, etnia, clase, religión, cultura, discapacidades)
Unitel	Hijastra, esposa, joven madre que son víctimas de violencia. Profesional procesada judicialmente y adulta mayor abandonada.	Entre 11 notas en 4 noticias o adolescente víctima, en 1 es acusada y en 1 es víctima de abandono.	9 menciones como víctima de violencia y 1 de pobreza	Adulta mayor sobre-viviente	La noticia trata de:	Todas las notas enfatizan en casos de desigualdad de género	No se cuestionan	No	Apela a emociones, asocia a la mujer y la violencia, se asocia a acusadas con intereses políticos	Se propicia actitud pasiva y la prevención es escasa.	Sí en uno de once casos	Solidaridad en uno de once casos	Se refuerza el estereotipo de que la mujer es víctima
Bolivia TV	Mujer adolescente: víctima de violencia intrafamiliar y luego de violencia sexual, trata y tráfico.	Mujer víctima	Violencia familiar sexual	No	Grupo de mujeres	No	Sí, sugiere utilizar la aplicación de celular para pedir auxilio	Propone mecanismo para atención	Propone actitud activa	Sí, pide usar aplicación	No	Sí, para prevenir violencia	No
Red Uno	Adolescentes víctimas por uso de redes, de estupro y violencia sexual. Liderazgo femenino en club de fútbol y mujer acusada de robo.	Adolescentes víctimas	Victimas de abuso sexual	Liderazgo femenino por presidir club de fútbol	Casos de mujeres específicas	3 noticias sobre desigualdad de género, 1 noticia por igualdad de género y una neutral	Una noticia si lo hace por el liderazgo femenino.	No	Apela a emociones y se cuestiona liderazgo masculino	Se propicia actitud pasiva	Se percibe intención de cuestionar estupro, pero sin suficiente información para prevención.	No	Se refuerzan estereotipos de género salvo en un caso en que se apoya el rol de la mujer

Nota. Noticias vinculadas a violencia de género (11 de julio de 2019).

1.1.8. Información para la prevención (valores)

El análisis realizado correspondiente a una semana de noticias advierte que la información periodística es considerada como mercancía y no como bien público. El tratamiento de la información sobre violencia de género necesita contexto, porque en la mayoría de los casos, carece de este criterio. Por otra parte, el manejo de fuentes informativas con priorización del enfoque de derechos humanos es inexistente.

El marketing y el morbo operan con exposición pública de la violencia, a partir de la descripción a detalle de la violencia ejercida.

La difusión de información sobre violencia de género podría ser utilizada para cuestionar la violencia como delito, más aún si se ejerce contra adolescentes en el seno mismo de su hogar. Como el ejemplo, generado en el estudio, a través del uso engañoso de redes sociales o de la “seducción engañosa” denominada legalmente como estupro.

La capacitación de los reporteros y presentadores de información para el uso del lenguaje periodístico con enfoque de género y derechos humanos es prioridad para trabajar en la prevención de la violencia.

1.1.9. Adopción de actitud crítica ante la violencia

Tras el contenido analizado destaca la falta de una actitud crítica ante la violencia, los valores de los periodistas en torno a la violencia surgen al apelar a la solidaridad para ayudar por ejemplo a una mujer adulta mayor que vive en la indigencia y el abandono. Sin embargo, no se cuestionan los hechos de violencia, sólo se describen de la forma tradicional como cualquier otro hecho informativo. Este es un tema importante que debería debatirse al interior de los gremios periodísticos respecto a cómo se asume la defensa del derecho humano a la libertad de expresión.

Tras el estudio efectuado a la parrilla informativa, considerando tres medios de comunicación en Bolivia, se pudo identificar la presencia de contenido violento, lo cual aporta en la justificación de la importancia de su abordaje a nivel investigativo, en el marco de una tesis doctoral.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio valora la relación epistemológica, teórica, metodológica y técnica que debe considerar todo trabajo de investigación. Se parte de una revisión exhaustiva de referencias teóricas de carácter científico de diversos autores sobre educación mediática, alfabetización mediática, competencias mediáticas, violencia de género, entre otros determinando el estado de la cuestión al respecto. Posteriormente se efectúa el análisis empírico, cuyo trayecto metodológico se sustenta en el enfoque cuantitativo y cualitativo, con aplicación de instrumentos de recolección de que corresponden a la encuesta y los grupos de discusión, respectivamente.

Con la premisa de lograr una mayor confiabilidad y validez de la investigación se entrecruzaron los métodos, por ende, el estudio consideró la indagación mixta (cuali-cuantitativa). Se emplearon diferentes instrumentos de recolección de datos y posteriormente al trabajo de campo se encaró la triangulación de datos y resultados. Este proceso implica un abordaje cualitativo y cuantitativo que resulta ser un estudio mixto (Hernández-Sampieri et al., 2010; Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018).

La triangulación de diversas fuentes, así como de instrumentos de recolección permite la confirmación o no de los resultados otorgando validez y solidez interna y externa a la investigación, por ello se aplica el diseño de triangulación concurrente.

El estudio tiene un alcance investigativo descriptivo, correlacional explicativo, pues primero caracteriza lo que es la competencia mediática para luego comprender el nivel de la misma en estudiantes mujeres de la Carrera de Comunicación Social de tres universidades importantes asentadas en La Paz, Bolivia. El nivel correlacional explicativo permite profundizar en la comprensión crítica de la violencia de género, expresada en la “lectura”, “comprensión” y “evaluación” que interrelacionadas actúan dentro esta dimensión de la competencia mediática.

2.1. Etapas del proceso de investigación

El desarrollo de la investigación tiene distintas fases, cada una dividida en múltiples tareas que permiten el logro de los objetivos propuestos (Briones, 2002). El proceso investigador de este trabajo está dividido en cinco fases: teórica, de diseño de investigación, de ejecución de los instrumentos, de análisis de resultados, y de conclusiones y recomendaciones (Del Río, 2011):

- *Fase teórica.* Se trata de la búsqueda bibliográfica, revisión de literatura existente que aporta al objeto de estudio, así como la precisión de conceptos, definiciones, constructos. Implica la lectura exhaustiva de las fuentes identificadas para aportar en el diseño de la investigación. Considera el planteamiento y formulación de objetivos. Comprende la elaboración del enfoque teórico, relacionado con los temas de competencias mediáticas, violencia de género, noticias, televisión. En este proceso la revisión documental es fundamental porque permite identificar la información existente respecto al tema. La revisión de la literatura científica consideró un orden por el impacto de las bases de datos iniciando por el Social Sciences Citation Index (SSCI) del Core Collection del Journal Citation Reports (JCR), posteriormente se efectuó la búsqueda del material en Scopus (Elsevier), seguido por la búsqueda de revistas ubicadas en el Emerging Sources Citation Index, dentro de la Web of Science (WoS). Siendo un estudio que aborda contextos regionales y locales respecto a violencia y competencias mediáticas, también se recurrió a la búsqueda de información en Scientific Electronic Library Online (SciELO), Redalyc y Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB).
- *Fase de diseño de investigación.* Comprende la caracterización de la investigación determinando las unidades de observación, el universo y la muestra. Es en esta fase donde se definen las técnicas de investigación, que para el caso presente corresponde a las encuestas y grupos de discusión. Se elaboran los instrumentos que permitirán la recogida de información, así como la validación de los mismos. Por ello, es la fase donde se definen las técnicas y herramientas que permitirán posteriormente el tratamiento de los datos.
- *Fase de ejecución de los instrumentos.* Implica el trabajo de campo, es decir el proceso de recolección de datos, para su posterior tabulación y codificación. En este proceso se aplican los cuestionarios (cuantitativo) a la muestra seleccionada y los grupos de discusión (cualitativo) determinados.
- *Fase de análisis de los resultados.* Se analizan los datos recogidos a través de los instrumentos seleccionados, considerando el problema de investigación (pregunta) y los objetivos propuestos. En esta fase se desarrolla la triangulación de resultados cuantitativos y cualitativos.

- *Fase de conclusiones y recomendaciones.* Se elabora la discusión y conclusiones teniendo como brújula cada uno de los objetivos propuestos y el problema de investigación planteado al inicio del estudio. En esta etapa se presentan a partir de los resultados obtenidos, las implicaciones, así como las futuras líneas de investigación y también se exponen las limitaciones del estudio.

Figura 32. Fases del proceso investigativo

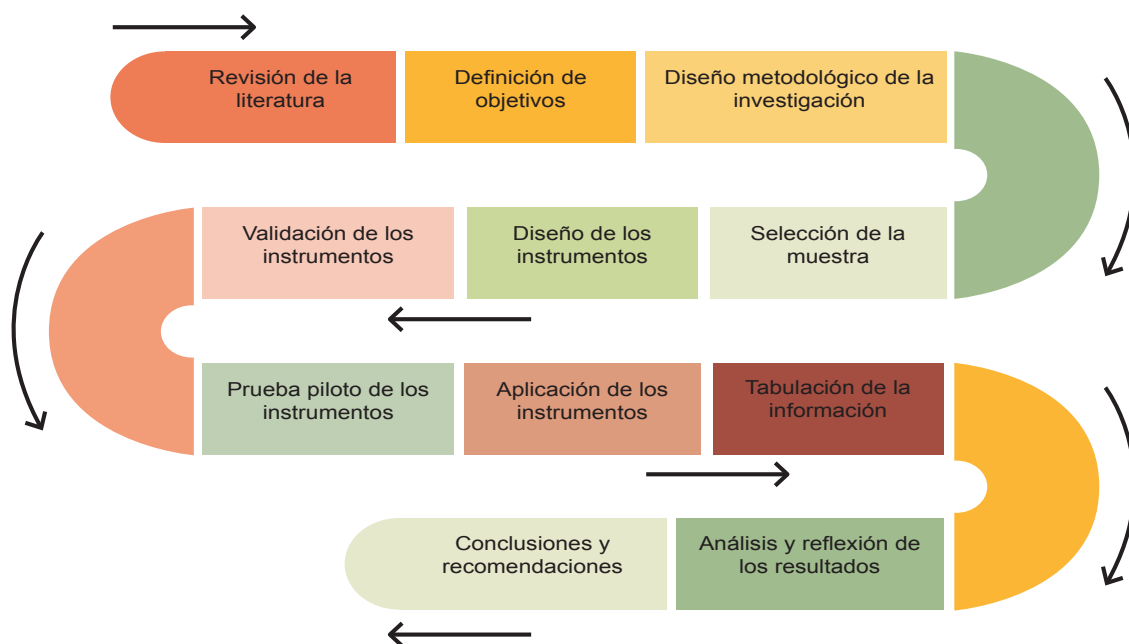


Nota. Adaptado de Del Río 2011 en las fases del proceso de investigación.

Todas las etapas señaladas, se suscitan de forma secuencial, para la obtención de resultados con rigurosidad académica, pero también cada fase permite un proceso de retroalimentación del estudio.

2.2. Estructura de la investigación

Aquí se precisan las tareas puntuales realizadas durante el proceso investigativo, con la finalidad de mostrar el desarrollo interno del mismo. La estructura de la investigación precisa tareas puntuales.

Figura 33. Estructura de la investigación con definición de tareas

A continuación se explican las tareas del proceso investigativo:

Revisión de literatura. Permite realizar un correcto abordaje del marco teórico, para lo cual se despliega la revisión de literatura en las bases de datos científicas de Social Sciences Citation Index (SSCI) del Core Collection del Journal Citation Reports (JCR), Scopus (Elsevier), Emerging Sources Citation Index, dentro de la Web of Science (WoS). Y para el caso de información regional y local se revisaron: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Redalyc y Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB). De esta forma se obtuvo información sobre el objeto de estudio y la temática a ser investigada.

Definición de objetivos. Las acciones puntuales que permitirán atender la investigación considerando el planteamiento del problema, así como el abordaje temático, son los objetivos, los cuáles expresados con el verbo en infinitivo determinan la acción a desarrollar. Los objetivos en la tesis son generales y tiene como eje de acción las competencias mediáticas de mujeres en Bolivia (comprensión crítica) ante la violencia de género que se presenta en contenidos televisivos de información.

Diseño metodológico de la investigación. Para cumplir con los objetivos establecidos, se definió desarrollar una metodología adecuada, la cual consideró un enfoque metodológico mixto: cualitativo y cuantitativo. A nivel cuantitativo se trabajaron con variables que aportan al entendimiento de las competencias mediáticas, en específico privilegiando la dimensión de la comprensión crítica, así como la violencia de género. A nivel cualitativo (grupos de discusión) se consideran categorías que enriquecen el análisis.

Selección de la muestra. Para realizar el estudio se ha delimitado una muestra de estudiantes universitarias mujeres, de la ciudad de La Paz y El Alto a quienes se aplicaron los instrumentos para su posterior análisis. Participaron estudiantes de la

Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), la Universidad Pública de El Alto (UPEA) y la Universidad Católica Boliviana “San Pablo”.

Diseño de los instrumentos. Se han diseñado dos instrumentos. El primer instrumento corresponde a un cuestionario de encuesta aplicado a estudiantes mujeres de las Carreras de Comunicación Social de tres universidades seleccionadas. El segundo instrumento corresponde a los grupos de discusión conformados por estudiantes universitarias de dichas Carreras.

Validación de los instrumentos. Una vez diseñados los instrumentos se procedió a la validación de estos por expertos en la materia de diversos países. En el caso de las guías de preguntas para su aplicación en los grupos de discusión, las mismas fueron validadas por los directores de la tesis. Es importante destacar que, para la admisión de los instrumentos se crearon comités constituidos por expertos y expertas en competencia mediática y violencia de género.

Prueba piloto de los instrumentos. Una vez validados los instrumentos se realizó una prueba piloto con un grupo seleccionado de estudiantes mujeres y que no se tomó en los resultados finales de la investigación. La ejecución de la prueba permitió determinar posibles errores en los instrumentos, para ser subsanados.

Aplicación de los instrumentos. Tras las correcciones pertinentes y obteniendo el instrumento final, se procedió a la aplicación del cuestionario de la encuesta para la recogida de datos en las tres universidades seleccionadas. Asimismo, se realizaron las entrevistas a los grupos de discusión.

Tabulación de la información. Tras la aplicación de la encuesta se procedió a realizar la tabulación de datos con empleo del programa IBM SPSS v. 24, de igual manera se realizó la transcripción de la información obtenida en los grupos de discusión.

Análisis y reflexión de los resultados. Completadas las encuestas se procedió a evaluar y analizar los datos obtenidos, según los objetivos propuestos, con el fin de conseguir resultados que contribuyan en la determinación del nivel de competencias mediáticas de mujeres (dimensión: comprensión crítica) ante la violencia de género presente en contenidos informativos de televisión en Bolivia. Una vez obtenidos los resultados de los grupos de discusión se hizo un análisis cualitativo que contribuyó en la determinación de las competencias mediáticas de mujeres. Finalmente, se procedió con el Diseño de Triangulación Concurrente (DITRIAC) que permitió confirmar y corroborar resultados obtenidos bajo metodología cuantitativa y cualitativa. Asimismo, se presentó una discusión de orden teórico que aportó a la reflexión, a la luz de los resultados alcanzados.

Conclusiones y recomendaciones. Al obtener los resultados se desarrollaron las conclusiones; las mismas respondieron a cada uno de los objetivos tanto general como específicos. En ese marco se identificaron las implicaciones del estudio, las limitaciones y prospectivas, concluyendo con las respectivas recomendaciones.

3. METODOLOGÍA

3.1. Preocupaciones e interrogantes

El proceso de desarrollo de la tesis doctoral conllevó una serie de interrogantes y a la vez preocupaciones, las cuales se vinculan con el abordaje investigativo. La primera interrogante se refiere a conocer si el tema resulta ser importante para su tratamiento, la segunda cuestionante gira en torno a la posibilidad de encarar la investigación. Ambas preocupaciones han sido abordadas a lo largo del marco teórico, y en la misma investigación. Las mismas han sido respondidas respetando las líneas de investigación establecidas a nivel del marco teórico, atendiendo el interés de conocer el nivel de competencia mediática de mujeres estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Pública de El Alto (UPEA), Universidad Católica Boliviana “San Pablo” (UCB), Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) para la comprensión crítica de la violencia de género, presentada en noticias difundidas por medios televisivos de alcance nacional.

La tercera preocupación tiene que ver con las limitaciones que pueden estar presentes al momento de desarrollar el proceso científico, y para este acápite es preciso señalar la presencia de la pandemia por COVID-19 que ha impactado en el desarrollo de la tesis. El brote de la enfermedad por un nuevo coronavirus (COVID-19) generado en Wuhan, ciudad de la provincia de Hubei en China, se propagó a escala local, nacional e internacional, evidenciando un aumento exponencial del número de casos y muertes. El 30 de enero del 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró que el brote de COVID-19 era una emergencia de salud pública. El 20 de enero se registró en la región de las Américas el primer caso confirmado en los Estados Unidos, posteriormente fue Brasil el primer país de América Latina y el Caribe que registró el primer caso el 26 de febrero del 2020 (Organización Panamericana de la Salud, 2020; Organización Panamericana de la Salud, 2020). La COVID-19 llegó a Bolivia el 10 de marzo de 2020, cuando el exministro de Salud, Aníbal Cruz anunció oficialmente que se detectaron dos casos confirmados

de COVID-19, precisando que se trataba “de dos mujeres que estuvieron en Italia y que fueron puestas en aislamiento con el tratamiento correspondiente” (BBC, 2020).

En el marco de la pandemia, una de las acciones previstas por el gobierno boliviano fue llevar adelante una cuarentena rígida a nivel nacional (Ministerio de la Presidencia, 2020). La pandemia determinó el contagio de docentes, estudiantes y administrativos de las Universidades donde se desarrolló la investigación, y en algunos casos incluso fallecimientos. El abandono por parte del estamento estudiantil se hizo evidente considerando que ante el impacto económico en Bolivia (Machicado, 2020), el desempleo aumentó, situación que incidió en la normal asistencia virtual de estudiantes a las clases. Tómese en cuenta que las mujeres estudiantes fueron clave para la obtención de información que interesa al estudio. De forma paralela, las medidas sanitarias implementadas por el gobierno boliviano influyeron en el normal desarrollo de acciones investigativas que fueron planificadas con antelación a la pandemia.

3.2. Objeto, problema y objetivos de la investigación

3.2.1. Objeto de estudio

El objeto de estudio es el elemento o grupo de elementos reconocibles y tomados como una unidad que posibilitan el conocimiento del tema de investigación. El objeto puede tener una existencia fáctica o formal, pero de hecho es la expresión concreta del campo temático de estudio.

El objeto de estudio es importante en una investigación porque aporta a encontrar la temática en la realidad, a poder visibilizarla, por ello el tema es estudiado a través del objeto (Torrico, 1993). El objeto de estudio es el elemento observable, de ahí la importancia que esté claramente delimitado en función de tres parámetros: el temático, el geográfico, y el temporal (Torrico, 2016).

La relación del objeto con el problema es íntima por cuanto el problema expresa la interrogante que se quiere conocer respecto al objeto de estudio.

En la tesis, el objeto de estudio es:

Nivel de competencia mediática de mujeres estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Pública de El Alto, Universidad Católica Boliviana “San Pablo” y Universidad Mayor de San Andrés de la ciudad de La Paz, para la comprensión crítica de la violencia de género presentada en noticias difundidas por medios televisivos de alcance nacional.

3.2.2. Objetivos de la investigación

Los objetivos, apelan a la obtención de conocimiento, por ende, alcanzan resultados cognitivos, y dependiendo de la finalidad y complejidad cognitiva, son generales o específicos. Los objetivos generales, señalan el conocimiento a obtener al finalizar la

investigación. Los específicos por su parte precisan las acciones cognitivas particulares, precisas, “específicas” que se desarrollarán para lograr el cumplimiento del objetivo general, además están íntimamente ligadas a lo operativo, a lo procedimental.

3.2.2.1. Objetivo general

Medir el nivel de competencia mediática de mujeres estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Pública de El Alto, Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Universidad Mayor de San Andrés de la ciudad de La Paz, para la comprensión crítica de la violencia de género presentada en noticias difundidas por medios televisivos de alcance nacional.

3.2.2.2. Objetivos específicos

- Establecer el acceso y uso que realizan las estudiantes universitarias pertenecientes a la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Pública de El Alto, Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Universidad Mayor de San Andrés de la ciudad de La Paz, desde los conocimientos y habilidades prácticas para el manejo de medios de comunicación.
- Determinar la capacidad para la lectura y reconocimiento de estereotipos de género relacionados con el contexto, en mensajes informativos difundidos por noticieros de televisión, por parte de mujeres estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Pública de El Alto, Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Universidad Mayor de San Andrés de la ciudad de La Paz.
- Determinar si las mujeres estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Pública de El Alto, Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Universidad Mayor de San Andrés de la ciudad de La Paz, identifican los tipos de violencia de género existentes en contenidos difundidos por canales de televisión.
- Determinar si las estudiantes universitarias de la Carrera de Comunicación de la Universidad Pública de El Alto, Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Universidad Mayor de San Andrés de la ciudad de La Paz, tienen capacidades para la producción creativa y comunicativa de contenido con empleo de algún medio de comunicación.

3.2.3. Problema de investigación

El problema de investigación tiene que estar formulado en términos teóricos, es decir es importante el empleo de conceptos, definiciones y constructos propios del campo científico particular (Yuni y Urbano, 2016).

El problema se plantea como una interrogante válida para ser investigada científicamente. Si la investigación tiene como norte el producir conocimiento científico, entonces el problema de investigación “es esencialmente un problema de conocimiento” (Yuni y Urbano, 2016, p. 61). A su vez, “el problema involucra al objeto de estudio seleccionado, que da origen a la investigación en busca de respuestas plausibles” (Torrico, 1993, p. 84).

El objeto de estudio es aquel “objeto observable”, siendo la pregunta el problema orientador respecto a: ¿qué se quiere conocer o averiguar del objeto?, y que además debe contener conceptos claros y precisos. En ese sentido, un problema de investigación media entre la teoría y la práctica, entre el desarrollo teórico y empírico, por ello requiere de rigurosidad en su planteamiento (Torrico, 1993).

Para plantear la pregunta de investigación el ejercicio efectuado en la tesis fue preguntarse ¿qué es lo que se quiere conocer del objeto de estudio?

Las recomendaciones que se siguieron para plantear la pregunta fueron las siguientes: redactar el problema como pregunta, contribuye significativamente a la claridad y precisión en relación a lo que queremos investigar; el problema contiene variables (atributos que varían susceptibles a variación y medición) o categorías que serán estudiadas, que deben ser identificadas con pertinencia; el problema tiene que admitir la posibilidad de prueba empírica, es decir de poder ser trabajado en la realidad; el problema tiene que identificar unidades de observación sobre las que se efectuará el estudio; estas unidades de observación deben estar claramente delimitadas y situadas en un tiempo y espacio específico, permitiendo conocer el alcance de la investigación.

Los investigadores Yuni y Urbano (2016), en cuanto a los componentes del problema de investigación precisaron que los mismos son:

Interrogante + Variable+ Unidades de observación + Contexto

La interrogante, dependiendo del tipo de investigación puede ser: ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuáles?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿para qué?, ¿por qué?, etc.

La variable, es el atributo que adquiere diferentes valores, los cuáles son susceptibles de medición.

En las unidades de observación se visibilizan los atributos, pudiendo ser personas, instituciones, entre otros.

El contexto a su vez permite precisar el alcance del estudio, pues aborda el ámbito tanto espacial como temporal.

Por lo expuesto, el problema de investigación en la tesis es:

¿Cuál es el nivel de competencia mediática de mujeres estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Pública de El Alto, Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Universidad Mayor de San Andrés de la ciudad de La Paz, para la

comprensión crítica de la violencia de género presentada en noticias difundidas por medios televisivos de alcance nacional?

3.2.4. Hipótesis

La palabra hipótesis tiene su origen en los términos griegos: thesis que significa “lo que se pone”, e hipo que significa “debajo”. Literalmente significa: lo que se pone debajo, o se supone. De ahí que la hipótesis sea una suposición.

Si el problema de investigación es la pregunta, la hipótesis es la posible respuesta a esa interrogante. Por ende, la hipótesis “es una proposición que formula el investigador y que apunta a solucionar pertinente, completa y suficientemente el problema” (Torrico, 1993: 86).

En su estructura, una hipótesis está constituida por variables (atributos que varían susceptibles a medición) que tienen una relación de causalidad, quedando visible la relación entre la variable independiente (causa) y la variable dependiente (efecto).

La hipótesis puede establecer cómo se relacionan los atributos a los que se hizo referencia, lo cual corresponde a un orden explicativo. “Una hipótesis es un enunciado que se propone como base para describir y/o explicar por qué y cómo se produce un fenómeno” (Yuni y Urbano, 2016, p. 106).

La hipótesis de investigación trabajada es la siguiente:

Hi El nivel de competencia mediática de mujeres estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Pública de El Alto, Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Universidad Mayor de San Andrés de la ciudad de La Paz, es menor al 75% sobre el puntaje máximo (favorable) para la comprensión crítica de la violencia de género, presentada en noticias difundidas por medios televisivos de alcance nacional.

Ho El nivel de competencia mediática de mujeres estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Pública de El Alto, Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Universidad Mayor de San Andrés, de la ciudad de La Paz, no es menor al 75% sobre el puntaje máximo (muy favorable) para la comprensión crítica de la violencia de género, presentada en noticias difundidas por medios televisivos de alcance nacional.

3.3. El proceso investigador: el método

El estudio aplicó el método científico para abordar la investigación con total rigurosidad. La metodología definida acorde a la naturaleza, al objeto de estudio, al problema de investigación y los objetivos propuestos, tiene como base un diseño de investigación mixto (cuantitativo y cualitativo).

Entre los métodos que se consideraron en cuanto a su aplicación para el estudio, destacan:

Deductivo. En la tesis se partió del razonamiento y consideración de principios generales referidos a competencias mediáticas y violencia, para derivar en el abordaje del fenómeno o hecho concreto y particular de la competencia mediática para la comprensión crítica de la violencia de género en mujeres estudiantes universitarias de La Paz en Bolivia.

Inductivo. Como método permitió el razonamiento desde la reflexión con premisas particulares que se enriquecieron desde el contexto boliviano donde se asentó el estudio, para luego aportar en conclusiones de nivel general.

Diseño de Triangulación Concurrente (DITRIAC). Permitted hacer un cruce entre resultados cuantitativos y cualitativos, para poder confirmar o corroborar los mismos, minimizando de esta forma los posibles sesgos en el análisis de la información obtenida.

3.4. Elaboración de la metodología para el análisis

La finalidad del método diseñado para esta investigación es medir el nivel de competencia mediática de mujeres estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Pública de El Alto, Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Universidad Mayor de San Andrés de la ciudad de La Paz, para la comprensión crítica de la violencia de género presentada en noticias difundidas por medios televisivos de alcance nacional.

3.4.1. Selección de los instrumentos de análisis

Los instrumentos seleccionados corresponden a dos enfoques metodológicos. A nivel cuantitativo se aplicó la técnica de la encuesta, y dentro el enfoque cualitativo se aplicaron los grupos de discusión.

3.4.2. Cuestionario de encuesta y sus características

La encuesta es una técnica que aplicada a una muestra definida permite a través de interrogantes contenidas en un cuestionario, efectuar el levantamiento de información. El cuestionario contiene una serie de preguntas sobre un tema de interés científico claramente definido, cuyas respuestas enriquecerán un proceso investigativo (Jauset, 2000).

En cuanto a la medición y puntaje del total del cuestionario, es importante precisar que según los investigadores Hernández-Sampieri et al. (2010) indican que, para la medición de dimensiones y variables, existen cuatro niveles. En lo que se refiere al “nivel de medición nominal” se tienen dos o más categorías o ítems, que son las opciones de respuesta a elegir por cada pregunta. En este nivel no existen jerarquías entre las categorías, sino diferencias. Cuando una pregunta presenta dos categorías o ítems de los cuáles se debe elegir uno, entonces se trata de una propuesta “dicotómica”; pero si son más de dos entonces se denomina “categórica”.

Explican los mencionados estudiosos que la codificación de cada respuesta puede ser numeral o empleando un símbolo o ser incluso literal.

En lo que se refiere a un “nivel de medición ordinal”, que es diferente del anterior, los ítems van en un orden de mayor a menor, siendo el intervalo de medición entre uno y otro no estándar sino diverso. En cuanto al “nivel de medición por intervalos” existe un orden de los ítems de mayor a menor, pero la distancia entre uno y otro es la misma. En esa medición la numeración es arbitraria. En el “nivel de medición de razón”, los rasgos son los mismos que en el anterior, pero aquí los números asignados sí corresponden, por ejemplo, el cero.

En el estudio desarrollado, se decidió trabajar con el “nivel de medición nominal”, donde las interrogantes tienen opciones de respuesta que no tienen jerarquía, sino que solo son distintas entre sí. La encuesta está conformada por 38 preguntas, de las cuáles tres son “dicotómicas” y 32 son “categóricas”, las otras tres preguntas corresponden a información de datos sociodemográficos y medios (Ver Anexo 1).

Por tanto, el instrumento seleccionado, basado en el “nivel de medición nominal”, es el que más se ajusta al propósito de la investigación, debido a que el objetivo del estudio es medir el nivel de competencia mediática de mujeres estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Pública de El Alto, Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Universidad Mayor de San Andrés de la ciudad de La Paz, para la comprensión crítica de la violencia de género presentada en noticias difundidas por medios televisivos de alcance nacional.

El procedimiento elegido es el de Rensis Likert, que establece:

Consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuáles se pide la reacción de los sujetos, es decir, se presenta cada afirmación y se pide al sujeto que externé su reacción eligiendo uno de los cinco puntos de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico. Así el sujeto obtiene una puntuación respecto a la afirmación y al final se obtiene su puntuación total sumando las puntuaciones obtenidas, en relación a todas las afirmaciones. (Hernández-Sampieri et al., 2010, p. 256).

Precisamente, por esta última característica se denomina como “escala aditiva”. Esto significa que dentro de cada pregunta del cuestionario se asigna una puntuación a cada una de las diferentes opciones de respuesta. Sumando los puntajes parciales por pregunta, se logra un total final de todo el cuestionario.

Por lo expuesto, es importante poner una cifra mayor y menor que podría alcanzar una persona que cumplimenta el cuestionario, dependiendo, claro está, de las contestaciones que brinde. Usualmente en la escala de Likert se han usado expresiones afirmativas, pero posteriormente se introdujeron preguntas, como se explicitan en la presente investigación.

En el estudio se estableció que el puntaje más alto que podría alcanzar una persona que complete el cuestionario es de 100 puntos, siendo el mínimo cero puntos. Por ende, la media se establecería en 50 puntos. El puntaje surge del porcentaje total de contestaciones acertadas y erradas del encuestado.

Con ese criterio cuantitativo, el resultado total del cuestionario al obtener de 0 a 25 puntos es “muy desfavorable” o “muy negativo”; de 25,01 a 50 puntos “desfavorable” o “negativo”; de 50,01 a 75 puntos “favorable” o “positivo”; y de 75,01 a 100 “muy favorable” o “muy positivo”. Los criterios señalados brindan orden a la información obtenida.

Con Likert, la distribución de los puntajes se da en dos niveles: en cada pregunta y en cada dimensión, considerando que cada dimensión alberga un conjunto de preguntas.

A continuación, se presenta el desglose de distribución del puntaje en los dos niveles señalados (puntaje por pregunta y puntaje por dimensión).

Puntaje por pregunta y respuesta

En correspondencia con Likert, cada pregunta tiene una puntuación. Es decir, cada ítem o respuesta tiene un puntaje dentro de cada respuesta.

De las 38 preguntas del cuestionario, se asignó puntaje a 31, porque las primeras 7 preguntas, recogen datos sociodemográficos y medios.

En las 31 preguntas a las que se les asignó puntaje, se registró solo una respuesta como “correcta, apropiada o adecuada”, excepto en la 8, 9, 12, 15, 17, 19, 22, 26, 27, 28, 29 y 30. La respuesta correcta es la que contiene todo el puntaje destinado a esa pregunta, por ello si la persona encuestada responde de forma correcta, el puntaje “obtenido” es el total correspondiente a la pregunta; pero si no se respondía correctamente, el puntaje asignado era cero.

En las interrogantes 8, 9, 12, 15, 17, 19, 22, 26, 27, 28, 29 y 30 existe la posibilidad de tener más de una opción de respuesta correcta. Si la persona encuestada selecciona al menos una de las opciones definidas como correctas, logra obtener el puntaje completo de la pregunta, pero si no es así, entonces registra cero puntos.

Los puntajes obtenidos en cada una de las preguntas se suman y de esta forma constituyen el total de cada dimensión y, al final, el total de todo el cuestionario (Tabla 45).

Puntaje por dimensión

- El cuestionario está dividido en cuatro bloques de preguntas:
- Primer Bloque: Datos sociodemográficos y medios
- Segundo Bloque: Dimensión acceso y uso
- Tercer Bloque: Dimensión comprensión crítica
- Cuarto Bloque: Dimensión comunicativa y producción creativa

El primer bloque aborda “Datos sociodemográficos y medios”. Este bloque comprende siete preguntas (preguntas 1 a la 7), pero no se le asignó puntaje porque no medían específicamente ninguna dimensión de la competencia mediática, sino que abordaban información sobre el contexto de la situación de las personas y su vínculo con los medios de comunicación.

El segundo, tercer y cuarto bloque corresponde a las dimensiones propuestas por Pérez-Tornero y Varis (2012), que comprenden: “Acceso y Uso”, “Comprensión Crítica” y “Comunicación y Creatividad”. En su conjunto los tres bloques conforman 31 de las 38 preguntas del instrumento y suman 100 puntos de la puntuación total.

El bloque de la Dimensión “Acceso y Uso” a los medios, contiene 8 preguntas (8 a la 15), cuyo puntaje asignado es 13 puntos. El tercer bloque, referido a la Dimensión “Comprensión Crítica”, tiene 20 preguntas (16 a la 27 y de la 31 a la 38), alcanzando un total de 77 puntos. El cuarto bloque, comprende la Dimensión “Comunicativa y Producción creativa”, que tiene 3 preguntas (28 a la 30) con un total de 10 puntos.

Se brindó mayor valor al eje de “Comprensión Crítica”, porque se considera que esta dimensión es la de mayor importancia dentro de la competencia mediática para fines del presente estudio. La dimensión de comprensión crítica permite abordar la lectura (entender el mensaje), comprensión (relacionar el significado del mensaje con el contexto) y la evaluación (clasificar el contenido) del mensaje. Donde además la autonomía mediática permite aproximarse de modo crítico a comprender los medios de comunicación.

En segundo lugar, lo ocupa la Dimensión “Acceso y Uso” que implica conocimientos y acciones específicas y puntuales dentro el proceso de vinculación con los medios con un total de 13 puntos.

El tercer aspecto por destacar es la Dimensión “Comunicativa y Producción Creativa” con 10 puntos. En ella se insertan aspectos vinculados a la utilización de los medios por las personas, en tareas que posibilitan su comunicación e interacción humana, superando el acceso al medio, para avanzar como Prosumer.

Tabla 45. Relación entre dimensión, cantidad de preguntas y puntaje asignado por dimensión

Dimensión	Pregunta	Descripción	Respuesta correcta	Puntaje por PREGUNTA	Puntaje por DIMENSIÓN	(%)
DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS Y MEDIOS	1	1. Edad (Elegir una sola opción).	-	-	-	-
	2	2. Universidad a la que perteneces: (Elegir una sola opción).	-	-	-	-
	3	3. ¿En la gestión 2020, en qué año de estudios te encuentras? (Elegir una sola opción).	-	-	-	-
	4	4. ¿Tienes acceso a Internet para tu uso personal?	-	-	-	-
	5	5. Si respondiste afirmativamente a la anterior pregunta, ¿qué tipo de acceso a Internet tienes?	-	-	-	0.0%
	6	6. ¿Cuál es el medio que utilizas de preferencia para acceder a programas de contenido audiovisual?	-	-	-	-
	7	7. De las siguientes opciones, marca tres motivos por los cuáles consumes contenidos por televisión y a través de plataformas en streaming.	-	-	-	-
	8	8. ¿Con qué frecuencia te informas a través de noticieros de televisión?	1 o 3	2.0	2.0	-
	9	9. ¿A través de qué medios consumes noticias?	1 o 2	2.0	2.0	-
	10	10. En los mensajes de los medios (incluido Internet), distingo los diferentes códigos: verbal (ejemplo: el lenguaje), icónico (los dibujos y fotos), entre otros.	1	2.0	2.0	-
DIMENSIÓN ACCESO Y USO	11	11. ¿Cuál de las siguientes imágenes presenta el código verbal e icónico?	2	2.0	13.0	13.0%
	12	12. ¿Con qué frecuencia accedes a un smart tv, para ver contenidos en plataformas de streaming?	3 o 4	1.0	1.0	-
	13	13. ¿Cuál de las siguientes opciones te permite navegar por Internet?	3	1.0	1.0	-
	14	14. ¿Cuál de las siguientes opciones, es un editor que permite diseñar contenidos audiovisuales?	1	1.0	1.0	-
	15	15. ¿De qué manera podrías acceder a contenidos on line de noticieros de televisión? (Elegir una sola opción).	2 o 3	2.0	2.0	-
	16	16. ¿Eres capaz de usar un lenguaje diferente, que se adapte al contexto y al público al cual te diriges?	1	2.0	77.0	77.0%
	17	17. ¿Qué tipo de usuario eres frente al consumo de información?	1 o 3	6.0	6.0	-
DIMENSIÓN COMPRENSIÓN CRÍTICA	18	18. ¿En qué te basas para asegurarte, que la información compartida como noticia en un medio de comunicación es veraz?	1	5.0	5.0	-

19	19. Observa detenidamente la siguiente noticia:	1 o 2	3.0
20	20. ¿Qué precauciones deberías tomar para introducir tus datos personales (nombre, dirección, cuenta bancaria, teléfono) en algún sitio de Internet?	4	2.0
21	21. Para que una noticia que presenta contenido de violencia tenga credibilidad, ¿cuál crees que es el criterio que un televidente debe tomar en cuenta?	2	4.0
22	22. Marca los estereotipos que generalmente aparecen en los medios televisivos y que tú los percibes.	2 o más selecciones	4.0
23	23. Observa detenidamente la información:	2	5.0
24	24. Primero observa detenidamente la noticia:	1	5.0
25	25. Críticamente soy capaz de distinguir la ideología que hay detrás de un medio de comunicación en relación con la información que difunde.	1	5.0
26	26. Al ver una noticia presentada por televisión, ¿puedo identificarme emocionalmente con los personajes o las situaciones que aparecen, y reflexionar sobre mis creencias y valores?	1 o 2	6.0
27	27. Reconozco cuándo una noticia no cumple con las mínimas exigencias: objetividad, veracidad, manejo de fuentes, entre otros.	1 o 2	5.0
31	31. Observa la siguiente información:	2	3.0
32	32. Observa la siguiente información:	3	3.0
33	33. Observa la siguiente noticia:	1	3.0
34	34. Observa la siguiente información:	2	3.0
35	35. Observa la siguiente información:	3	3.0
36	36. Observa la siguiente información:	1	4.0
37	37. Observa la siguiente información:	4	3.0
38	38. Observa la siguiente información:	3	3.0
28	28. Cuando elaboro mensajes en los medios evito estereotipos y prejuicios.	1 o 2	4.0
29	29. ¿Qué tipo de contenido produces y “postear” (difundes) por redes sociales u otros medios?	Al menos una selección de noticias	3.0 10.0% 10.0%
30	30. ¿Con qué frecuencia comparto noticias a través de mis redes sociales?	3, 4 o 5	3.0
			100.0 100.0 100%

**DIMENSIÓN
COMUNICATIVA Y
PRODUCCIÓN CREATIVA**

FORMULARIO DE ENCUESTA

Nivel de competencia mediática de mujeres estudiantes de la Carrera de Comunicación Social, para la comprensión crítica de la violencia de género presentada en noticias difundidas por medios televisivos de alcance nacional.

Estimada compañera estudiante:

El presente estudio tiene por objetivo medir la competencia mediática (conocimientos, actitudes y habilidades) de mujeres bolivianas para la comprensión crítica de la violencia de género en programaciones informativas televisivas nacionales. En este sentido, te invitamos a responder este breve cuestionario. Aclaramos que no se identifican riesgos específicos en este estudio. Se han tomado todas las medidas necesarias para asegurar que la información personal identificable se mantenga confidencial y anónima, a fin de garantizar y proteger los derechos humanos y civiles según el Código Ético de la American Psychological Association (<https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>).

Los datos sólo serán procesados y analizados por la investigadora. La información será eliminada y destruida después de tres años, tras su recolección. Los resultados se registrarán y procesarán para fines relativos a informes, presentaciones y publicaciones científicas, donde no se identificará a los participantes.

La participación en este proyecto es voluntaria, y la negativa a participar o retirarse durante el proyecto no implicará penalización o pérdida de beneficios a los sujetos. Al responder este cuestionario estarás, por tanto, aceptando las bases de tratamiento de la información aquí expuestas. Gracias por tu valioso aporte.

Instrucciones: Por favor, responde el cuestionario cumpliendo las indicaciones que se señalan en cada pregunta, así como las opciones que se identifican como alternativas de respuesta disponibles.

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Edad (Elegir una sola opción).

☐	1. Entre 17 y 19 años
☐	2. Entre 20 y 22 años
☐	3. Entre 23 y 25 años
☐	4. Entre 26 y 28 años
☐	5. Entre 29 y 31 años
☐	6. Entre 32 y 34 años
☐	7. 35 o más años

2. Universidad a la que perteneces: (Elegir una sola opción).

☐	1. Universidad Mayor de San Andrés (UMSA)
☐	2. Universidad Pública de El Alto (UPEA)
☐	3. Universidad Católica Boliviana (UCB) - La Paz
☐	4. Otros: _____

3. ¿En la gestión 2020, en qué año de estudios te encuentras? (Elegir una sola opción).

☐	☐	☐	☐	☐
Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto
1	2	3	4	5

DIMENSIÓN ACCESO Y USO

4. ¿Tienes acceso a Internet para tu uso personal?

1. Sí

☐

2. No

☐

5. Si respondiste afirmativamente a la anterior pregunta, ¿qué tipo de acceso a Internet tienes?

1. Internet por cable (ADSL, fibra óptica o similar)

☐

2. Internet satelital

☐

3. Internet en mi celular (por consumo de datos)

☐

4. Otra (indicar) _____

6. ¿Cuál es el medio que utilizas de preferencia para acceder a programas de contenido audiovisual?

1. Televisión (con antena, cable o satelital)

☐

2. Televisión por internet (streaming de HBO, Netflix, PrimeVideo, etc.)

☐

3. Celular

☐

4. Computadora de escritorio o portátil

☐

5. Tablet

☐

6. Otra (indicar) _____

7. De las siguientes opciones, marca tres motivos por los cuáles consumes contenidos por televisión y a través de plataformas en streaming.

	Entreten- erme y distraerme	Apren- der	Para realizar trabajos que me solicitan en la Universi- dad	Para in- formarme de las noticias	Para ver anuncios de publi- cidad y pro- paganda	Para infor- marme de temas en general	Para conocer reflexiones religiosas	Para sentirme acom- pañado	No tengo ningún motivo en espe- cífico
Televisión									
Plataformas en streaming (HBO, Netflix, Disney+, Prime video)									

8. ¿Con qué frecuencia te informas a través de noticieros de televisión?

1. Diariamente

☐

2. De una a tres veces por semana

☐

3. De cuatro a seis veces por semana

☐

4. No me informo a través de noticieros

☐

9. ¿A través de qué medios consumes noticias?

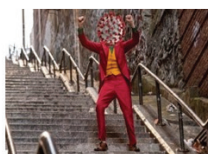
1. Facebook	
2. Televisión	
3. Radio	
4. Prensa	
5. WhatsApp	
6. Otros: _____	

10. En los mensajes de los medios (incluido Internet), distingo los diferentes códigos: verbal (ejemplo: el lenguaje), icónico (los dibujos y fotos), entre otros.

1. Sí	
2. No	

11. ¿Cuál de las siguientes imágenes presenta el código verbal e icónico?

1. Opción A	
2. Opción B	
3. Opción C	



12. ¿Con qué frecuencia accedes a un smart tv, para ver contenidos en plataformas de streaming?

1. Nunca	
2. Rara vez	
3. Frecuentemente	
4. Diariamente	

13. ¿Cuál de las siguientes opciones te permite navegar por Internet?

1. Instagram	
2. Windows	
3. Google Chrome	
5. Avast	
6. Excel	
7. Word	

14. ¿Cuál de las siguientes opciones, es un editor que permite diseñar contenidos audiovisuales?

1. Canva	
2. Chrome	
3. Power Point	
4. Word	
5. Whatsapp	

15. ¿De qué manera podrías acceder a contenidos on line de noticieros de televisión? (Elegir una sola opción).

1. Usando la televisión tradicional
2. Ingresando al canal de YouTube
3. A través de la página web del canal de televisión

16. ¿Eres capaz de usar un lenguaje diferente, que se adapte al contexto y al público al cual te diriges?

1. Sí
2. No

DIMENSIÓN COMPRENSIÓN CRÍTICA

17. ¿Qué tipo de usuaria eres frente al consumo de información?

1. Informada
2. Desinformada
3. Sobreinformada
4. Otro

18. ¿En qué te basas para asegurarte, que la información compartida como noticia en un medio de comunicación es veraz?

1. Reviso el contenido de las noticias y los datos que las sustentan, busco información en otras fuentes, para verificar la veracidad.
2. Me entero de las noticias por los medios y luego pregunto a algún familiar o persona en quién confío y según su opinión decido si confiar en la información.
3. No suelo confirmar la veracidad de las noticias.
4. No sé cómo darme cuenta cuando un medio de comunicación informa noticias veraces.

19. Observa detenidamente la siguiente noticia: <https://bit.ly/3GWlcCX>

Una vez que observaste la anterior noticia, selecciona la opción con la que estés más de acuerdo con respecto a la siguiente afirmación: “La noticia presenta estereotipos de género” (Marca una sola opción con una “X”)

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Indiferente
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo

20. ¿Qué precauciones deberías tomar para introducir tus datos personales (nombre, dirección, cuenta bancaria, teléfono) en algún sitio de Internet?

1. Ninguna, porque los sitios en Internet son confiables
2. Me dejo guiar por el aspecto del sitio
3. Busco comentarios de otros usuarios relacionados con el sitio
4. Previamente verifico la existencia real y confiable del proveedor del sitio
5. Nunca introduzco mis datos en ningún sitio

21. Para que una noticia que presenta contenido de violencia tenga credibilidad, ¿cuál crees que es el criterio que un televidente debe tomar en cuenta?

1. Que tenga imágenes del hecho
2. Que la fuente de información sea fiable
3. Que sea de un hecho alarmante
4. Que sea de un hecho ocurrido ese mismo día que se difunde
5. No sé de ningún criterio

22. Marca los estereotipos que generalmente aparecen en los medios televisivos y que tú los percibes.

1. Género
2. Racial
3. Religioso
4. Ideológico

23. Observa detenidamente la información: <https://bit.ly/3ixhar5>

Después señala la afirmación con la que estés de acuerdo. “Vamos a tomar las medidas necesarias que sí podemos hacerlas, como la nueva normativa que pueda regular el trabajo por hora para los jóvenes y las mujeres, que de esa manera los jóvenes puedan estudiar y trabajar y nuestras mujeres puedan también atender la casa y trabajar o estudiar y trabajar” (Candidato Luis Fernando Camacho)

1. Las declaraciones del candidato promueven la igualdad
2. Las declaraciones del candidato promueven estereotipos de género
3. Las declaraciones del candidato promueven la inclusión

24. Primero observa detenidamente la noticia: <https://bit.ly/3k5BIaK>

Después señala la afirmación con la que estés de acuerdo. (Marca una sola opción con una “X”)

1. Presenta información
2. Presenta opinión
3. No sé si es información o es opinión

25. Críticamente soy capaz de distinguir la ideología que hay detrás de un medio de comunicación en relación con la información que difunde.

1. Sí soy capaz
2. No soy capaz
3. No sé si tengo la capacidad

26. Al ver una noticia presentada por televisión, ¿puedo identificarme emocionalmente con los personajes o las situaciones que aparecen, y reflexionar sobre mis creencias y valores?

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Indiferente
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo

DIMENSIÓN COMUNICATIVA Y PRODUCCIÓN CREATIVA

27. Reconozco cuándo una noticia no cumple con las mínimas exigencias: objetividad, veracidad, manejo de fuentes, entre otros.

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Indiferente
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo

28. Cuando elaboro mensajes en los medios evito estereotipos y prejuicios.

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Indiferente
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo

29. ¿Qué tipo de contenido produces y “postear” (difundes) por redes sociales u otros medios?

	Entretenimiento	Educativo	Moda y Belleza	Tecnología	Información (noticias)	Videojuegos	Contenido viral	Eventos personales –autorretratos
Facebook								
Instagram								
WhatsApp								
Páginas web o blogs								
TikTok								
YouTube								

30. ¿Con qué frecuencia comparto noticias a través de mis redes sociales?

1. Nunca
2. Una vez a la semana
3. De dos a cinco veces por semana
4. Una vez al día
5. Más de dos veces al día

DIMENSIÓN COMPRENSIÓN CRÍTICA

31. Observa la siguiente información: <https://bit.ly/3CDVpfX>

Marca el tipo de violencia que identificas en esta noticia: (Marca una sola opción con una “X”)

1. Violencia en la familia
2. Violencia en el ejercicio político y liderazgo
3. Violencia en el sistema educativo
4. No es ninguna de las anteriores opciones.

32. Observa la siguiente información: <https://bit.ly/3GxRIJT>

Marca el tipo de violencia que identificas en esta noticia: (Marca una sola opción con una “X”)

1. Violencia laboral
2. Violencia en los servicios de salud
3. Violencia contra los derechos reproductivos
4. No es ninguna de las anteriores opciones.

33. Observa la siguiente noticia: <https://bit.ly/3vSSEDt>
Marca el tipo de violencia que identificas en esta noticia: (Marca una sola opción con una "X")

1. Violencia simbólica o encubierta	☐
2. Violencia mediática	☐
3. Violencia psicológica	☐
4. No es ninguna de las anteriores opciones.	☐

34. Observa la siguiente información: <https://bit.ly/3Gt302h>
Marca el tipo de violencia que identificas en esta noticia: (Marca una sola opción con una "X")

1. Violencia institucional	☐
2. Violencia patrimonial o económica	☐
3. Violencia contra los derechos y la libertad sexual	☐
4. No es ninguna de las anteriores opciones	☐

35. Observa la siguiente información: <https://bit.ly/3Qwlluf>
Marca el tipo de violencia que identificas en esta noticia: (Marca una sola opción con una "X")

1. Violencia contra los derechos y la libertad sexual	☐
2. Violencia mediática	☐
3. Violencia psicológica	☐
4. No es ninguna de las anteriores opciones	☐

36. Observa la siguiente información: <https://bit.ly/3CFq1hb>
Marca el tipo de violencia que identificas en esta noticia: (Marca una sola opción con una "X")

1. Violencia contra los derechos y la libertad sexual	☐
2. Violencia en la familia	☐
3. Violencia en los servicios de salud	☐
4. No es ninguna de las anteriores opciones	☐

37. Observa la siguiente información: <https://bit.ly/3GSE3ia>

Marca el tipo de violencia que identificas en esta noticia: (Marca una sola opción con una "X")

1. Violencia mediática
2. Violencia laboral
3. Violencia en la familia
4. No es ninguna de las anteriores opciones

38. Observa la siguiente información: <https://bit.ly/3Gw9duf>

Marca el tipo de violencia que identificas en esta noticia: (Marca una sola opción con una "X")

1. Violencia en la familia
2. Violencia feminicida
3. Violencia en el sistema educativo
4. No es ninguna de las anteriores opciones

¡Muchas gracias por tu ayuda!

3.4.2.1. Validación del instrumento (cuestionario)

El proceso de validación de instrumentos demanda rigurosidad, en ese marco Cabero (1994) señala que la elección de un grupo de profesionales que realice esta tarea es el procedimiento más empleado y tradicional. Para fines del estudio se realizó la validación de expertos vinculados al tema de investigación, considerando que el eje del trabajo se concentra en las competencias mediáticas de mujeres universitarias situadas en La Paz, Bolivia ante la violencia de género. Como establece Rodríguez (2014) los expertos son personas especializadas y de experiencia académica en el área temática de la tesis abordada.

Los aportes en el proceso de validación por parte de expertas y expertos permiten de forma objetiva evaluar los instrumentos seleccionados para desarrollar el trabajo de investigación. Por ello, en la presente tesis se han seguido los siguientes criterios:

- Profesionales de alto prestigio y reconocimiento en el ámbito académico.
- Que el trabajo que desempeñan tenga relación con la temática de competencias mediáticas.
- Que tenga experiencia docente.

En la Tabla 46 se aprecia la información concerniente a las y los expertos que participaron en la evaluación del cuestionario aplicado.

Tabla 46. *Expertos que evaluaron el cuestionario*

Experta/O	Centro de trabajo	Especialidad
Dra. Patricia De Casas	Universidad de Extremadura, Facultad de Ciencias de la Documentación y Comunicación, Departamento de Información y Comunicación, Área de Comunicación Audiovisual y Publicidad. España.	Más de 6 años de experiencia en alfabetización mediática y nuevas narrativas.
Dra. Paula Renés Arellano	Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria. España.	Especialista en Educación mediática. Competencia mediática y valores.
Dra. Yamile Sandóval Romero	Ministerio de Cultura. Proyecto Infancia, juventud y medios. Colombia.	Especialista en Alfabetización y Competencias Mediáticas. Educomunicación.
Dra. María del Carmen Caldeiro	Universidad de Santiago de Compostela. España.	Profesora del Departamento de Pedagogía y Didáctica. Experta en Educomunicación.
Dr. Octavio Islas	Facultad de Comunicación Social. Universidad Central del Ecuador.	Director de la Maestría en Comunicación y Cultura en la Facultad de Comunicación Social. Director del Proyecto Internet en el Tecnológico de Monterrey, México.
M. Sc. Silvia Bacher	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO. Voces Unidas. Coordinadora de la Red ALFAMED en Argentina.	Docente investigadora. Experta en educación. Periodista. Gestora Social.
M. Sc. Mónica Bonilla Del Río	Facultad de Humanidades. Universidad de Huelva. Vicepresidenta de Alfamed Joven.	Máster Universidad Internacional de Andalucía, España. Máster en Educación Emocional, Social y de la Creatividad. Universidad de Cantabria. Santander, España. Líneas de investigación: Alfabetización mediática, Educación especial, Redes sociales.

Los profesionales recibieron una Guía de Evaluación de Expertos (Ver Anexo 2) la cual les fue remitida por correo electrónico, siendo la misma claramente explicada en cuanto a su contenido y forma de llenado. Para la evaluación del cuestionario se solicitó a cada uno de los siete expertos que revisaran individualmente cada pregunta de las 38 interrogantes, estableciendo tres criterios para su consideración: Aprobado, No aprobado y Aprobado con sugerencias. Tras el proceso de validación llevado adelante, se obtuvieron los resultados que se observan en la Tabla 47.

Tabla 47. *Resultados de evaluación de expertos al cuestionario*

Dimensión de la competencia	Observaciones de pares de expertos (Marcar con una cruz)					
	Aprobado		No aprobado		Aprobado con sugerencias	
	Frecuencia	(%)	Frecuencia	(%)	Frecuencia	(%)
Datos sociodemográficos y medios						
Pregunta 1	7	100,00%		0,00%		0,00%
Pregunta 2	7	100,00%		0,00%		0,00%
Pregunta 3	7	100,00%		0,00%		0,00%
Pregunta 4	7	100,00%		0,00%		0,00%

Dimensión de la competencia		Observaciones de pares de expertos (Marcar con una cruz)			
Pregunta 5	7	100,00%		0,00%	0,00%
Pregunta 6	5	71,43%		0,00%	28,57%
Pregunta 7	7	100,00%		0,00%	0,00%
Dimensión acceso y uso					
Pregunta 8	6	85,71%		0,00%	14,29%
Pregunta 9	7	100,00%		0,00%	0,00%
Pregunta 10	6	85,71%		0,00%	14,29%
Pregunta 11	3	42,86%	2	28,57%	28,57%
Pregunta 12	7	100,00%		0,00%	0,00%
Pregunta 13	5	71,43%	1	14,29%	14,29%
Pregunta 14	7	100,00%		0,00%	0,00%
Pregunta 15	6	85,71%		0,00%	14,29%
Dimensión comprensión crítica					
Pregunta 16	4	57,14%	1	14,29%	28,57%
Pregunta 17	7	100,00%		0,00%	0,00%
Pregunta 18	7	100,00%		0,00%	0,00%
Pregunta 19	7	100,00%		0,00%	0,00%
Pregunta 20	6	85,71%		0,00%	14,29%
Pregunta 21	5	71,43%	1	14,29%	14,29%
Pregunta 22	5	71,43%	1	14,29%	14,29%
Pregunta 23	7	100,00%		0,00%	0,00%
Pregunta 24	7	100,00%		0,00%	0,00%
Pregunta 25	5	71,43%	1	14,29%	14,29%
Pregunta 26	4	57,14%	1	14,29%	28,57%
Pregunta 27	5	71,43%		0,00%	28,57%
Pregunta 31	7	100,00%		0,00%	0,00%
Pregunta 32	7	100,00%		0,00%	0,00%
Pregunta 33	7	100,00%		0,00%	0,00%
Pregunta 34	7	100,00%		0,00%	0,00%
Pregunta 35	7	100,00%		0,00%	0,00%
Pregunta 36	7	100,00%		0,00%	0,00%
Pregunta 37	7	100,00%		0,00%	0,00%
Pregunta 38	7	100,00%		0,00%	0,00%
Dimensión comunicativa y producción creativa					
Pregunta 28	5	71,43%		0,00%	28,57%
Pregunta 29	7	100,00%		0,00%	0,00%
Pregunta 30	7	100,00%		0,00%	0,00%

Los siguientes aportes señalados, son fruto de la evaluación efectuada por los expertos, quienes tras la observación de cada pregunta, realizaron valiosas recomendaciones.

El número de preguntas del cuestionario no es extenso y permitirá al entrevistado responder, sin que le genere distracción. (Observación de Experta).

Es necesario garantizar que los encuestados tendrán acceso a los enlaces de vídeo que se incluyen en el cuestionario. (Observación de Experto).

Las imágenes incorporadas en la pregunta sobre contenido icónico requieren ser de mejor resolución para no confundir al encuestado. (Observación de Experto).

Es una herramienta muy buena, pero creo que hay detalles que se tienen que ajustar como el uso de las escalas. (Observación de Experta).

Se estableció que el cuestionario es completo y permite recoger la información requerida para conocer las competencias mediáticas a nivel de acceso y uso, comprensión crítica, y comunicación y producción creativa. Se observa que la cantidad de preguntas está en correspondencia con el contenido que se quiere abordar, con énfasis principalmente en la dimensión de Comprensión Crítica.

En las preguntas que fueron aprobadas con observaciones, se atendieron una a una, las recomendaciones, cuyos ajustes permitieron tener la versión final del cuestionario.

3.4.2.2. Prueba piloto del instrumento: coeficiente alfa de Cronbach

La prueba piloto se llevó a cabo con un grupo de 12 estudiantes mujeres de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Mayor de San Andrés, elegidas al azar. El uso del coeficiente alfa de Cronbach corrobora la fiabilidad y la consistencia interna del cuestionario. Según Quero-Virla (2010) la fiabilidad de una medición o de un instrumento, adquiere varias formas o expresiones al ser medida o estimada: coeficientes de precisión, estabilidad, equivalencia, homogeneidad o consistencia interna, pero el denominador común es que todos son básicamente expresados como diversos coeficientes de correlación. Cuanto más próximo se encuentre el valor del coeficiente a 1, mayor es la consistencia de los ítems.

Los coeficientes de alfa de Cronbach obtenidos con el programa IBM SPSS v. 24 responden a la siguiente escala: mayor a 0,9 pero menor a uno la fiabilidad es excelente, mayor a 0,8 es bueno, mayor a 0,7 es aceptable, mayor a 0,6 es cuestionable, mayor a 0,5 es pobre y menor a 0,5 es inaceptable.

En el cuestionario elaborado se analizaron los factores de consistencia y correlación interna, cuyo nivel de fiabilidad de Alfa de Cronbach es: 0,821 (buena).

3.4.2.3. Muestra

En el caso del cuestionario para la encuesta, el estudio ha delimitado una muestra de estudiantes universitarias mujeres de la ciudad de La Paz y El Alto a quienes se aplicaron los instrumentos para su posterior análisis. Las universitarias forman parte de la Carrera de Comunicación Social en la Universidad Pública de El Alto, la Universidad Católica Boliviana “San Pablo” y la Universidad Mayor de San Andrés.

Según los objetivos definidos en el presente trabajo, se detallan aspectos relevantes del diseño muestral utilizado para realizar la investigación. Es importante señalar que en toda investigación la conformación de la muestra seleccionada es un aspecto muy importante y relevante para el investigador. En este trabajo se eligieron a las informantes atendiendo a ciertos requisitos que aportaron a conseguir la información deseada según unas variables previamente trabajadas.

3.4.2.3.1. Universo de estudio

La investigación está dirigida al conjunto de estudiantes mujeres de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Pública de El Alto (UPEA), Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) de La Paz.

La Universidad Pública de El Alto (UPEA) es una institución pública, con sede en la ciudad de El Alto. Su creación se remite al 5 de septiembre de 2000. Tiene por Misión la formación de profesionales integrales, con alta calificación en disciplinas del conocimiento científico, para dar respuesta revolucionaria a la sociedad. La Carrera de Comunicación Social fue fundada en 2002, siendo su mandato el ser contestataria y comprometida con la sociedad.

La Universidad Católica Boliviana “San Pablo” es la primera universidad privada en Bolivia. Fundada en 1966 en la ciudad de La Paz, con la misión de promover la enseñanza y la investigación, así como la búsqueda de la verdad para el bien social. La Carrera de Comunicación Social de esta universidad se fundó en 1971 coincidiendo con la V Jornada Mundial de las Comunicaciones Sociales. Su antecedente directo es la experiencia del Instituto Superior de Ciencias y Técnicas de la Opinión Pública. Al presente, desarrolla la formación en las áreas de periodismo, comunicación e investigación transdisciplinaria.

La Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) es la principal universidad pública del Estado Plurinacional de Bolivia, establecida desde 1830 en el departamento de La Paz. Su misión establece la formación de profesionales altamente calificados, con compromiso social, así como pensamiento crítico para una sociedad justa. La Carrera de Comunicación Social de la UMSA fue fundada el 20 de agosto de 1984 y pertenece a la Facultad de Ciencias Sociales. Tiene como Misión la formación de profesionales de la Comunicación Social que aporten al desarrollo integral, generando mejores condiciones comunicacionales.

En la investigación se excluye de la población:

- Estudiantes varones de la Carrera de Comunicación Social.
- Estudiantes de otras carreras de las universidades consideradas.
- Estudiantes que no estén legalmente registrados en la Carrera de Comunicación Social en el periodo de levantamiento de información.
- Estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de otras unidades académicas (otros departamentos u otros municipios).

3.4.2.3.2. Ámbito geográfico

El ámbito geográfico de la encuesta es el área urbana del departamento de La Paz (municipios de La Paz y El Alto) y que comprende a las tres universidades consideradas para la investigación: UPEA, UCB y UMSA.

3.4.2.3.3. Unidades de observación y análisis

Unidades de observación. La investigación está dirigida a mujeres que cursan estudios en la Carrera de Comunicación Social de las siguientes instituciones académicas: Universidad Pública de El Alto (UPEA), Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) de La Paz.

Unidades de análisis. Estas se constituyen en las mujeres estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de las tres universidades priorizadas en la investigación, para las cuales se relevará información referida a las dimensiones de Acceso – Uso, Comprensión Crítica y, Comunicación y Producción Creativa.

3.4.2.3.4. Unidades de muestreo

La unidad de muestreo, en su última etapa, son las estudiantes mujeres de la Carrera de Comunicación Social de las universidades UPEA, UCB y UMSA.

3.4.2.4. Periodo de levantamiento de los datos

El levantamiento de información primaria corresponde al periodo de febrero a marzo de 2020.

3.4.2.5. Marco muestral

El Marco Muestral (MM) está basado en el número de estudiantes mujeres, que cursan la Carrera de Comunicación Social de las tres universidades consideradas en el periodo de levantamiento de información.

Se consideraron a todas las mujeres que cursan la Carrera de Comunicación Social de las tres universidades seleccionadas, de las diferentes materias y paralelos y que estuvieron presentes en las aulas, los días de aplicación de la encuesta.

3.4.2.6. Características generales del diseño de muestra

El diseño muestral aplicado tiene las características de un muestreo probabilístico, por conglomerados y bietápico.

Probabilístico, porque la probabilidad de selección es conocida y diferente de cero para cada elemento objeto de estudio, lo cual permite realizar inferencia estadística al total de la población objetivo.

Por conglomerados, debido a que las unidades objeto de estudio (estudiantes mujeres de la Carrera de Comunicación Social) se encuentran agrupadas en materias y paralelos, denominadas conglomerados.

Bietápico, porque los elementos pertenecientes a la muestra se seleccionan en dos etapas:

- Etapa 1: Selección de conglomerados (materias/paralelos).
- Etapa 2: Selección de estudiantes al interior de cada materia o paralelo seleccionada o elegida.

3.4.2.7. Nivel de desagregación de la información

Se garantiza estimaciones, con errores muestrales admisibles con nivel de desagregación:

- General
- Por cada Universidad (UPEA, UCB y UMSA)

Realizar desagregaciones mayores a las planteadas en el diseño, estuvo sujeto a la valoración de los errores muestrales.

3.4.2.8. Selección de la muestra

Etapas:

- En la primera etapa se utiliza la selección aleatoria simple de materias/paralelos (de la Carrera de Comunicación Social) dentro de cada universidad de manera independiente.
- En la última etapa la selección es aleatoria de estudiantes mujeres.

3.4.2.9. Cálculo del Tamaño de muestra

La fórmula utilizada para el cálculo del tamaño de muestra es:

$$n = \frac{z^2 * p * q * N}{(N-1)e^2 + z^2 * p * q}$$

Donde:

Z: Es el valor correspondiente a una distribución normal para un nivel de confianza.

P: Es la probabilidad que una estudiante esté dispuesta a participar en la investigación (probabilidad a favor).

q: Es la probabilidad en contra (1-p).

N: Es el total de estudiantes mujeres en la Carrera de Comunicación Social en cada universidad.

e: Es el error máximo de estimación (menor al 10%).

Para garantizar la precisión en los estimadores, se procedió al cálculo de tamaño de muestra de manera independiente en cada una de las universidades (UPEA, UCB y UMSA).

3.4.2.10. Distribución de la muestra

La siguiente Tabla, presenta la distribución de la muestra (número de estudiantes mujeres) en la Carrera de Comunicación Social de cada universidad seleccionada.

Tabla 48. *Distribución de la Muestra*

Universidad	Muestra Planificada	Muestra Ejecutada
UMSA	610	612
UCB	124	125
UPEA	96	96
Total	830	833

3.4.3. Grupos de discusión y sus características

En criterio de Krueger (1991) los grupos de discusión son una técnica de investigación social que se sustenta en el debate respecto a una problemática, mediante el contraste de opiniones de los participantes en el grupo. Tomando en cuenta un área de interés en particular, el grupo de discusión se planifica y se ejecuta bajo un espacio que permite el diálogo abierto, donde el eje orientador es el asunto sobre el cual se intenta obtener información. Los participantes son entre seis a diez personas que debaten y cuya moderación está a cargo del investigador.

La importancia de esta técnica radica en el habla que es explicitada por cada participante del grupo de discusión que, desde la subjetividad, brinda su punto de vista al respecto de la temática. A través de esta técnica se recupera el contenido discursivo de los participantes, así como la riqueza de la interacción entre ellos.

En la presente investigación se emplea la técnica del Grupo de Discusión para obtener información de primera fuente. Se realizaron tres grupos de discusión, uno por cada universidad (Universidad Pública de El Alto, Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Universidad Mayor de San Andrés), para analizar el acceso y uso de las mujeres universitarias, desde los conocimientos y habilidades prácticas para el manejo de medios de comunicación; asimismo es parte del cuestionario preguntas sobre la lectura y reconocimiento de género relacionados con el contexto, en mensajes informativos difundidos por noticieros de televisión; finalmente interesa si las mujeres identifican los tipos de violencia de género existentes y que son difundidos por los canales de televisión.

A continuación, se presentan el guion de preguntas del Grupo de Discusión, el cual fue elaborado en base a las premisas señaladas anteriormente (Ver Anexo 3).

Grupo de discusión – guion de preguntas
Nivel de competencia mediática de mujeres estudiantes de la Carrera de Comunicación Social, para la comprensión crítica de la violencia de género presentada en noticias difundidas por medios televisivos de alcance nacional.
Universidad: Participantes (iniciales de nombres): Fecha: 1. ¿Qué contenidos de televisión consumen más: noticias, telenovelas, concursos, etc.? 2. ¿Para qué consumen contenidos audiovisuales? 3. ¿Saben distinguir en los mensajes de los medios, los diferentes códigos presentes? 4. ¿Se consideran usuarias informadas? 5. ¿En qué se basan para asegurarse que la información compartida como noticia en un medio de comunicación es veraz? 6. ¿Reconocen si una noticia incluye estereotipos de género? 7. ¿Cuáles son los estereotipos que perciben que aparecen generalmente en los medios televisivos? 8. ¿Pueden reconocer los tipos de violencia en las noticias de televisión? 9. ¿Qué emociones les generan las noticias sobre violencia de género (ira, indignación, lástima, sorpresa, indiferencia)? 10. ¿Producen y difunden contenido con el uso de algún medio? 11. ¿Tienen algún comentario adicional?

3.4.3.1. Validación del instrumento (Grupo de Discusión)

El guion de preguntas aplicado a los Grupos de discusión fue puesto a consideración de expertas en el área de la comunicación, el enfoque de género y derechos humanos. Cada experta tras recibir el guion por correo electrónico hizo llegar sus criterios al respecto del mismo, que de forma unánime manifestaron que el instrumento era el adecuado para su aplicación a tres Grupos de Discusión. En la Tabla 49 se presenta la información referida a cada experto que colaboró con la validación del instrumento.

Tabla 49. *Expertos que validaron las preguntas de los Grupos de Discusión*

Experta/o	Centro de trabajo	Especialidad
Dr. Gerardo León Barrios	Universidad Autónoma de Baja California. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.	Experto en Alfabetización Digital. Ingeniería en Comunicación Social y Familia. Comunicación y cultura digital.
M. Sc. Patricia Flores	Directora Voces Vitales. Bolivia.	Experta en comunicación estratégica. Derechos humanos. Investigadora de la imagen de mujeres y subjetividades juveniles. Experta en género.
M. Sc. Rosario Flores Palacios	Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Bolivia.	Especialista en Tecnologías de la Información y Comunicación, y Educación.
M. Sc. Sandra Villegas Taborga	Universidad Mayor de San Andrés. Bolivia.	Especialista en Comunicación para el Desarrollo. Experta en género.

3.4.3.2. Muestra

Según Rodríguez et al. (1999) la selección de informantes constituye una tarea que requiere de la implementación de diversas estrategias que permiten establecer quiénes son las personas o el grupo de ellas que pueden contribuir con información valiosa para el logro de los objetivos de la investigación.

A nivel cualitativo, el muestreo es un proceso por el cual se van seleccionando personas por considerarlas clave en la investigación. Es una decisión intencional a la hora de elegir a quienes serán parte de este proceso, en este caso fueron parte de los Grupos de Discusión. Por ello, se observó a la población universitaria para identificar a las estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de las instituciones académicas seleccionadas y que formarán parte de la muestra de estudio.

Se conformaron tres Grupos de Discusión, uno por cada universidad participante en la investigación. Para cada Grupo de Discusión se invitó a diez estudiantes entre las que se encontraban alumnas de todos los niveles de la Carrera en las tres universidades, como se observa en la Tabla 50.

Tabla 50. *Grupos de Discusión*

N° de Grupo	Universidad	Cantidad participantes
1	Universidad Pública de El Alto	10
2	Universidad Católica Boliviana "San Pablo"	10
3	Universidad Mayor de San Andrés	10

PARTE 3

RESULTADOS

1. RESULTADOS OBTENIDOS EN LAS ENCUESTAS

En este acápite se presenta el análisis e interpretación de los resultados obtenidos tras el levantamiento de información recopilada mediante el cuestionario de la encuesta, el cual fue aplicado con las mujeres que cursan estudios en la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Pública de El Alto (UPEA), Universidad Católica Boliviana “San Pablo” y Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) de La Paz.

A continuación, se hace exposición de los resultados obtenidos en cada una de las preguntas planteadas en el cuestionario de la encuesta.

Las preguntas han sido agrupadas según los criterios sociodemográficos y las dimensiones de la competencia mediática, planificadas dentro de la presente investigación:

- DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS Y MEDIOS: Preguntas 1 a la 7.
- DIMENSIÓN ACCESO Y USO: Preguntas 8 a la 15.
- DIMENSIÓN COMPRENSIÓN CRÍTICA: Preguntas 16 a la 27 y; Preguntas 31 a la 38.
- DIMENSIÓN COMUNICATIVA Y PRODUCCIÓN CREATIVA: Preguntas 28 a la 30.

Los resultados obtenidos en las 38 preguntas del cuestionario han sido expuestos por cada caso, en una tabla que contiene información de la pregunta, las respuestas de las encuestadas, la frecuencia de estas y el porcentaje correspondiente. Posteriormente, se incluye una breve explicación de los resultados para una mejor comprensión del resultado.

1.1. Datos sociodemográficos y medios

Un primer elemento considerado en la encuesta realizada es el referido a los datos sociodemográficos. Estos datos son vitales para poder identificar el tipo de individuos encuestados y las variables que permiten su agrupación para una mejor comprensión del grupo de estudio: edad, universidad a la que pertenece y año de estudio.

Se incluye de igual manera en este apartado, datos del empleo de medios de comunicación de las encuestadas.

Pregunta 1. Edad (Elegir una sola opción).

Tabla 51. Resultados Pregunta 1

Edad	Frecuencia	Porcentaje (%)
1. Entre 17 y 19 años	278	33,4
2. Entre 20 y 22 años	299	35,9
3. Entre 23 y 25 años	158	19,0
4. Entre 26 y 28 años	44	5,3
5. Entre 29 y 31 años	25	3,0
6. Entre 32 y 34 años	12	1,4
7. 35 o más años	17	2,0
Total	833	100,0

En la Tabla 51 se muestran los resultados de las frecuencias y porcentajes correspondiente a la edad de las estudiantes universitarias encuestadas explicitando que, el 35,9% corresponde a estudiantes encuestadas cuya edad está en el rango de 20 y 22 años, el 33,4% representa a encuestadas entre 17 y 19 años, 19,0% son estudiantes entre 23 y 25 años, representando los tres rangos de edad con mayor representatividad. Los otros rangos de edad están por debajo del 5,3%.

Esta distribución de frecuencias y la mayor concentración en edades bajas está explicada por la edad regular de estudios universitarios en Bolivia para una carrera con grado de licenciatura, estimada en los cinco años posteriores a la conclusión de estudios en secundaria, es decir, de 18 a 23 años.

Pregunta 2. Universidad a la que perteneces: (Elegir una sola opción).

Otra de las variables sociodemográficas consideradas en la encuesta está referida a la institución académica a la que pertenecen las estudiantes encuestadas.

Tabla 52. Resultados Pregunta 2

Universidad	Frecuencia	Porcentaje (%)
1. Universidad Mayor de San Andrés (UMSA)	612	73,5
2. Universidad Pública de El Alto (UPEA)	96	11,5
3. Universidad Católica Boliviana "San Pablo"	125	15,0
Total	833	100,0

En la Tabla 52 se puede observar que el 73,5% corresponde a estudiantes encuestadas de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) en la ciudad de La Paz, 15,0% de las encuestadas proceden de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo” también de la ciudad de La Paz y finalmente, el 11,5% fueron estudiantes de la Universidad Pública de El Alto (UPEA).

Destaca la mayor cantidad de estudiantes encuestadas de la Universidad Mayor de San Andrés, lo cual tiene correspondencia con el volumen de estudiantes de la segunda universidad pública más importante de Bolivia.

Pregunta 3. ¿En la gestión 2020, en qué año de estudios te encuentras? (Elegir una sola opción).

La tercera variable sociodemográfica en la encuesta ha permitido establecer el año de la carrera universitaria que está cursando la estudiante al momento de la encuesta.

Tabla 53. Resultados Pregunta 3

Año de estudio	Frecuencia	Porcentaje (%)
Primero	425	51,0
Segundo	185	22,2
Tercero	96	11,5
Cuarto	81	9,7
Quinto	46	5,5
Total	833	100,0

La mayor concentración de las encuestadas corresponde a las estudiantes de los primeros años, representando las encuestadas de primer año un 51,0% y las encuestadas de segundo año el 22,2%. De igual manera, las encuestadas de tercer año representan el 11,5%, las estudiantes de cuarto año corresponden al 9,7% y finalmente el 5,5% son encuestadas de quinto año de la carrera universitaria, según se muestra en la Tabla 53.

La menor concentración en los últimos años de carrera tiene que ver con la deserción en los estudios que parece recurrente en instituciones académicas a medida que se avanza en el estudio de la carrera profesional, ya sea, debido a la dificultad que puede representar para la estudiante el nivel de exigencia académica, las necesidades económicas que pueden demandar el afrontar responsabilidades laborales en desmedro de las académicas y finalmente, temas vinculados con responsabilidades asumidas por la maternidad o el hogar.

Cruce de variables sociodemográficas

Las siguientes tablas muestra un cruce entre la variable universidad de estudio con las variables de edad y año que cursa la carrera universitaria.

La Tabla 54 nos permite observar la distribución entre los rangos de edad y la universidad a la que pertenecen las estudiantes encuestadas.

Entre los datos más representativos, se puede observar que, la mayor concentración en el caso de las tres universidades está entre los rangos de edad 17 y 19 años, 20 y 22 años, y 23 y 25 años.

En el caso de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) el 34,0% de las encuestadas tienen edades entre 17 y 19 años, con un porcentaje similar entre 20 y 22 años. De las encuestadas que proceden de la Universidad Pública de El Alto (UPEA), el 38,5% corresponde al rango entre 20 y 22 años y en el caso de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo” el 43,2% de las encuestadas tiene edades entre los 20 y 22 años.

Tabla 54. *Universidad a la que perteneces según edad*

Edad	1. Universidad Mayor de San Andrés (UMSA)		2. Universidad Pública de El Alto (UPEA)		3. Universidad Católica Boliviana “San Pablo”	
	Recuento	% por columna	Recuento	% por columna	Recuento	% por columna
1. Entre 17 y 19 años	208	34,0%	28	29,2%	42	33,6%
2. Entre 20 y 22 años	208	34,0%	37	38,5%	54	43,2%
3. Entre 23 y 25 años	105	17,2%	25	26,0%	28	22,4%
4. Entre 26 y 28 años	42	6,9%	2	2,1%	0	0,0%
5. Entre 29 y 31 años	24	3,9%	0	0,0%	1	0,8%
6. Entre 32 y 34 años	11	1,8%	1	1,0%	0	0,0%
7. 35 o más años	14	2,3%	3	3,1%	0	0,0%

La Tabla 55 nos permite observar la distribución entre los años de estudio de la carrera y la universidad a la que pertenecen las estudiantes encuestadas.

Entre los datos más representativos, se puede observar que, la mayor concentración en el caso de las tres universidades está entre el primer y segundo año de la carrera profesional.

En el caso de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) el 60,0% de las encuestadas son estudiantes de primer año de la carrera profesional. De las encuestadas que proceden de la Universidad Pública de El Alto (UPEA), el 32,3% corresponde a estudiantes de segundo año de la carrera profesional y en el caso de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo” el 26,4% de las encuestadas están cursando el primer año de estudios.

Tabla 55. *Universidad a la que perteneces según año de estudio*

¿En la gestión 2020, en qué año de estudios te encuentras?	1. Universidad Mayor de San Andrés (UMSA)		2. Universidad Pública de El Alto (UPEA)		3. Universidad Católica Boliviana "San Pablo"	
	Recuento	% por columna	Recuento	% por columna	Recuento	% por columna
Primero	367	60,0%	25	26,0%	33	26,4%
Segundo	123	20,1%	31	32,3%	31	24,8%
Tercero	47	7,7%	23	24,0%	26	20,8%
Cuarto	44	7,2%	12	12,5%	25	20,0%
Quinto	31	5,1%	5	5,2%	10	8,0%

Pregunta 4. *¿Tienes acceso a Internet para tu uso personal?*

La pregunta tiene el objetivo de indagar sobre el acceso que tienen las encuestadas al servicio de internet, manifestando que, el 94,1% cuenta con acceso al mismo.

Tabla 56. *Resultados Pregunta 4*

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Sí	784	94,1
2. No	49	5,9
Total	833	100,0

Sin embargo, se estableció que, 5,9% de las encuestadas no contaban con el acceso a dicho servicio.

Como parte del proceso de desarrollo tecnológico de nuestras sociedades, ha habido un significativo incremento del uso de este recurso como parte de la vida cotidiana de las personas, y como es en todos los países, son los jóvenes los que intentan acceder a Internet considerando las nuevas tecnologías de información y comunicación, pero no se debe dejar de lado el tema de la brecha digital existente.

Pregunta 5. *Si respondiste afirmativamente a la anterior pregunta, ¿qué tipo de acceso a Internet tienes?*

En el marco de la pregunta anterior, se consultó sobre el tipo de servicio que tenían las encuestadas para acceder a Internet.

Se estableció que, las dos fuentes de servicio más importantes son: el 46,6% lo hace a través de señal WiFi de los celulares, mediante consumo de datos; el 42,9% lo hace mediante Internet por conexión de ADSL o fibra óptica.

Tabla 57. Resultados Pregunta 5

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Internet por cable (ADSL, fibra óptica o similar)	357	42,9
2. Internet satelital	29	3,5
3. Internet en mi celular (por consumo de datos)	388	46,6
4. Otra	10	1,2
Total	784	100,0

Pregunta 6. ¿Cuál es el medio que utilizas de preferencia para acceder a programas de contenido audiovisual?

Se consultó de igual manera a las encuestadas, sobre el medio que utilizaban para poder acceder a programas de contenido audiovisual. El 51,1% manifestó que el medio de su preferencia era el celular, seguido por la televisión con un 23,2% y un 12,7% prefieren la computadora, siendo las tres más representativas.

Tabla 58. Resultados Pregunta 6

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Televisión (con antena, cable o satelital)	193	23,2
3. Celular	426	51,1
4. Computadora de escritorio o portátil	106	12,7
5. Tablet	7	,8
6. Otra	101	12,1
Total	833	100,0

El empleo del celular ha pasado a reemplazar un conjunto de dispositivos que han facilitado la vida de las personas, hablamos del teléfono inalámbrico, la computadora personal, la cámara fotográfica y de video, la televisión, la agenda, la calculadora, los juegos electrónicos, entre otros, constituyéndose poco a poco en una herramienta de uso casi generalizado en todas las sociedades, culturas y economías.

Pregunta 7. De las siguientes opciones, marca tres motivos por los cuáles consumes contenidos por televisión y a través de plataformas en streaming.

Se consultó a las estudiantes universitarias sobre los principales motivos por los cuales consumen contenidos en televisión o plataformas en streaming. Esta pregunta no tiene calificación dentro del proceso de evaluación del nivel de competencia mediática.

Se han obtenido los siguientes resultados:

Tabla 59. Resultados Pregunta 7

Respuestas	Televisión		Plataformas en streaming (HBO, Netflix, Disney+, Prime video)	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Entretenerme y distraerme	189	9,1%	532	39,6%
Aprender	520	25,1%	35	2,6%
Para realizar trabajos que me solicitan en la Universidad	5	0,2%	10	0,7%
Para informarme de las noticias	571	27,6%	14	1,0%
Para ver anuncios de publicidad y propaganda	32	1,5%	129	9,6%
Para informarme de temas en general	452	21,8%	98	7,3%
Para conocer reflexiones religiosas	172	8,3%	23	1,7%
Para sentirme acompañado	89	4,3%	447	33,3%
No tengo ningún motivo en específico	39	1,9%	55	4,1%
Total	2069	100,0%	1343	100,0%

Es importante señalar que dentro de la consulta se ha incluido dos medios a través de los cuales consumen contenidos mediáticos: la televisión tradicional y las plataformas de streaming. Para esas dos categorías las encuestadas han indicado los motivos principales por los cuales consumen contenidos.

Respecto al medio “televisión”, el resultado muestra que: en un 27,6% el consumo es “Para informarme de las noticias”; un 25,1% señala el uso de dicho medio para “Aprender”; asimismo, un 21,8% tiene como elemento central “Para informarme de temas en general”. Estas categorías con mayor elección están vinculadas al consumo con fines de aprendizaje e información.

Otras categorías menores están conformadas por: 9,1% de las elecciones indican que el objetivo de consumo de televisión es para “Entretenerme y distraerme”; 8,3% señala como propósito “Para conocer reflexiones religiosas”; 4,3% de las opiniones identifican que ven televisión “Para sentirme acompañado”. Las otras tres categorías en conjunto están por debajo del 3,6%.

Respecto a la segunda categoría “Plataformas en streaming”, los resultados muestran que, las estudiantes universitarias consumen contenidos: en un 39,6% utilizan las plataformas para “Entretenerme y distraerme”; un 33,3% señala como objetivo del consumo “para sentirme acompañado”. En otras categorías menores señalan que el 9,6% ha indicado que utiliza las plataformas de streaming “Para ver anuncios de publi-

cidad y propaganda”; el 7,3% ha elegido como objetivo del consumo “Para informarme de temas en general”; el 4,1% ha indicado que “No tengo ningún motivo en específico” para realizar dicho consumo. Las otras cuatro categorías en total no superan el 6% de la elección de las estudiantes universitarias.

De los resultados obtenidos se puede concluir que, las estudiantes universitarias consumen contenidos a través de la televisión tiene más carácter formal con dos motivos principales: la información y la educación. Por otro lado, el consumo de contenidos a través de plataformas de streaming, tienen principalmente el objetivo de acompañamiento, entretenimiento y distracción.

1.2. Análisis e interpretación Dimensión Acceso y Uso

La segunda parte del análisis del cuestionario tiene que ver con la Dimensión Acceso y Uso. En este se hace referencia al acceso a los medios y sus contenidos mediáticos en un contexto establecido y que están supeditados a su disponibilidad. Y en esa misma línea a través del análisis del uso, se explora el conocimiento teórico y la aplicación de estos contenidos mediáticos.

Este apartado hace evaluación de los resultados de las preguntas ocho hasta la 15 del cuestionario de encuesta.

Pregunta 8. ¿Con qué frecuencia te informas a través de noticieros de televisión?

En la siguiente tabla se puede observar la frecuencia con la que las encuestadas se informan a través de medios televisivos, mostrando que las mayores frecuencias son: de forma diaria que lo hace en un 41,9% y de una a tres veces por semana lo hace un 40,2%.

Tabla 60. Resultados Pregunta 8

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Diariamente	349	41,9
2. De una a tres veces por semana	335	40,2
3. De cuatro a seis veces por semana	85	10,2
4. No me informo a través de noticieros	64	7,7
Total	833	100,0

Asimismo, un 10,2% se informa de cuatro a seis veces por semana. Finalmente, un dato importante que también nos arroja esta pregunta es que el 7,7% de las encuestadas no consume los noticieros como el medio para informarse.

Podemos advertir que cerca al 50% de la población encuestada (categorías 1 y 3 de las respuestas) tiene un bajo nivel de uso de los noticieros de televisión como fuente informativa, ya que lo hacen como máximo 3 veces por semana.

Pregunta 9. ¿A través de qué medios consumes noticias?

Esta pregunta señala como el medio favorito de las encuestadas para el consumo de noticias es Facebook con un 94,8% y como segunda categoría “otros” con un 5,2%.

Tabla 61. Resultados Pregunta 9

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Otros	43	5,2
Facebook	790	94,8
Total	833	100,0

Es importante señalar que, dentro de las posibles alternativas de respuesta, para esta pregunta estaban disponibles las categorías: 1. Facebook; 2. Televisión; 3. Radio; 4. Prensa; 5. WhatsApp y; 6. Otros.

Este hecho también tiene que ver con que los medios de comunicación como las redes televisivas, las radios y la prensa, han atravesado un proceso de adaptación a las nuevas tecnologías de información y comunicación y a la adecuación de las preferencias de los usuarios, habiendo migrado en gran medida al uso de páginas en la red social Facebook, utilizando los recursos que dispone dicha plataforma como las transmisiones streaming.

Pregunta 10. En los mensajes de los medios (incluido Internet), distingo los diferentes códigos: verbal (ejemplo: el lenguaje), icónico (los dibujos y fotos), entre otros.

La pregunta consulta a la encuestada si tiene la capacidad de reconocer códigos verbales, icónicos entre otros en los mensajes difundidos en los diferentes medios.

Tabla 62. Resultados Pregunta 10

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Sí	747	89,7
2. No	86	10,3
Total	833	100,0

Un 89,7% de las encuestadas señala tener la capacidad de distinguir los diferentes códigos en los mensajes de los medios, frente a un 10,3% que indica no poder hacerlo.

Pregunta 11. ¿Cuál de las siguientes imágenes presenta el código verbal e icónico?



Esta pregunta tiene el objetivo de evaluar el grado de conocimiento sobre la afirmación realizada en la pregunta anterior.

El 62,8% ha elegido la Opción B que corresponde a la respuesta correcta, mientras las otras opciones corresponden a respuesta incorrectas.

Tabla 63. Resultados Pregunta 11

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Opción A	163	19,6
Opción B	523	62,8
Opción C	146	17,5
Total	832	99,9
Sistema	1	,1
	833	100,0

Se puede observar que, más del 37% han respondido de forma errónea a la pregunta. En primer lugar, este hecho reafirma el dato obtenido en la pregunta anterior de que el 10,3% no puede distinguir los diferentes códigos en los mensajes de los medios. Asimismo, nos demuestra que un 27% aproximadamente que respondieron en la pregunta anterior que sí podían distinguir los diferentes códigos en los mensajes de los medios, en la práctica no pueden hacerlo.

Pregunta 12. ¿Con qué frecuencia accedes a un smart tv, para ver contenidos en plataformas de streaming?

A través de esta pregunta se ha establecido la frecuencia con la que las encuestadas acceden al uso de la tecnología para ver contenido en plataformas de streaming.

Tabla 64. Resultados Pregunta 12

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Nunca	239	28,7
2. Rara vez	392	47,1
3. Frecuentemente	141	16,9
4. Diariamente	61	7,3
Total	833	100,0

El resultado muestra que, un 28,7% nunca accede a un smart tv. Por otro lado, un 47,1% señala que rara vez accede a dicha tecnología, un 16,9% lo hace de forma frecuente y un 7,3% tiene acceso diario a dicho medio para acceder a plataformas de streaming.

Los resultados muestran que, la primera categoría puede estar asociado a limitaciones que tiene un grupo de las encuestadas para poder acceder a un smart tv. Sin embargo, también podría tratarse de las preferencias de las encuestadas ya que se había establecido en la pregunta 3 que, el medio que utilizan de preferencia para acceder a programas de contenido audiovisual es el celular.

Pregunta 13. ¿Cuál de las siguientes opciones te permite navegar por Internet?

Mediante esta pregunta se ha pretendido evaluar el conocimiento que las encuestadas tienen sobre el uso de los recursos del Internet.

Tabla 65. Resultados Pregunta 13

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Instagram	15	1,8
2. Windows	20	2,4
3. Google Chrome	796	95,6
5. Avast	1	,1
7. Word	1	,1
Total	833	100,0

El resultado muestra que, el 95,6% señala a Google Chrome como la herramienta que permite navegar por Internet, constituyéndose esta como la respuesta correcta. Asimismo, el 4,4% restante señala respuestas incorrectas.

Para esta pregunta, se han puesto disponibles las siguientes respuestas: 1. Instagram; 2. Windows; 3. Google Chrome; 5. Avast; 6. Excel y; 7. Word, siendo únicamente correcta la respuesta 3. Google Chrome.

Esta pregunta nos permite establecer que las encuestadas sí tienen conocimiento sobre cuál es una de las herramientas que permite navegar por Internet.

Pregunta 14. ¿Cuál de las siguientes opciones, es un editor que permite diseñar contenidos audiovisuales?

Esta pregunta tiene el objetivo de evaluar el conocimiento que las encuestadas tienen sobre herramientas de diseño de contenidos audiovisuales.

Tabla 66. Resultados Pregunta 14

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Canva	629	75,5
2. Chrome	93	11,2
4. Word	72	8,6
5. Whatsapp	39	4,7
Total	833	100,0

El 75,5% de las encuestadas han manifestado que Canva es un editor que permite diseñar contenidos audiovisuales, constituyéndose en la única respuesta correcta.

Para esta pregunta, se han puesto disponibles las siguientes respuestas: 1. Canva; 2. Chrome; 3. Power Point; 4. Word; y 5. WhatsApp, siendo únicamente correcta la respuesta 1. Canva.

Las respuestas obtenidas nos permiten establecer que, más del 75% de las encuestadas sí tiene conocimiento sobre cuál es una de las herramientas de diseño de contenidos audiovisuales.

Pregunta 15. ¿De qué manera podrías acceder a contenidos on line de noticieros de televisión? (Elegir una sola opción).

Mediante esta consulta, se ha pretendido evaluar el conocimiento que las encuestadas tienen sobre la manera que es posible acceder a contenidos on line de noticieros de televisión.

Tabla 67. Resultados Pregunta 15

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Usando la televisión tradicional	205	24,6
2. Ingresando al canal de YouTube	162	19,4
3. A través de la página web del canal de televisión	453	54,4
Total	820	98,4
Sistema	13	1,6
	833	100,0

El 54,4% de las encuestadas afirman que a través de la página web del canal de televisión se puede acceder a contenidos on line de noticieros de televisión, constituyéndose esta en una de las respuestas correctas.

La otra respuesta correcta a la pregunta es la que indica que se puede acceder a contenidos on line de noticieros de televisión ingresando al canal de YouTube del medio, estas respuestas alcanzan un 19,4% del total de las encuestadas.

Finalmente, el 24,6% ha indicado que se puede acceder a contenidos on line de noticieros de televisión usando la televisión tradicional, lo cual se constituye en una repuesta incorrecta.

Las respuestas obtenidas nos permiten establecer que, más del 75% de las encuestadas sí tiene conocimiento sobre cómo acceder a contenidos on line de noticieros de televisión.

1.3. Análisis e interpretación Dimensión Comprensión Crítica

La Comprensión Crítica demanda habilidades que están relacionadas al pensamiento crítico, autonomía y capacidad para la resolución de conflictos. Las capacidades que comprende esta dimensión son la lectura, que nos permite recibir, decodificar y entender el significado del mensaje, la comprensión, referida al significado e interés del mensaje y finalmente, la evaluación que permite a través de una escala de valores sociales clasificar el contenido del mensaje.

Los resultados de esta sección del cuestionario nos permitirán evaluar las capacidades de lectura, comprensión y evaluación que tienen las estudiantes universitarias encuestadas.

Pregunta 16. ¿Eres capaz de usar un lenguaje diferente, que se adapte al contexto y al público al cual te diriges?

Esta pregunta busca indagar sobre la capacidad que indican tener las encuestadas para poder utilizar un lenguaje específico según el contexto en el que se encuentra.

Tabla 68. Resultados Pregunta 16

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Sí	716	86,0
2. No	117	14,0
Total	833	100,0

El 86,0% de las encuestadas manifiesta sí tener esa capacidad, mientras el 14% señala no tenerla.

Para efectos del presente estudio, la respuesta correcta que nos permitirá sumar puntos para establecer una calificación a esta dimensión es la 1.

Pregunta 17. ¿Qué tipo de usuaria eres frente al consumo de información?

Esta consulta, permite establecer el tipo de usuaria que es cada una de las encuestadas respecto al consumo de información, si se consideran informadas, desinformadas o sobreinformadas.

Tabla 69. Resultados Pregunta 17

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Informada	672	80,7
2. Desinformada	103	12,4
3. Sobreinformada	43	5,2
4. Otro	15	1,8
Total	833	100,0

Del total de las encuestadas, el 80,7% manifiesta que se considera un tipo de usuaria “Informada” respecto al consumo de la información. Por otro lado, el 12,4% de las universitarias que respondieron al cuestionario, señala que su tipo de usuario es “Desinformada” y la categoría “Sobreinformada” alcanza un 5,2% de la población encuestada. Finalmente, un 1,8% de las encuestadas tiene “Otro” tipo de respuesta, que no ha sido señalada en el cuestionario.

El análisis de los resultados nos permite establecer que, casi un 86% de las encuestadas se han considerado como usuarias informadas y sobreinformadas, lo que garantiza que tienen acceso a medios y al consumo de información. Ambas respuestas se constituyen en correctas dentro de los parámetros del estudio y generan una calificación para la evaluación de la dimensión de comprensión crítica.

Por otro lado, resalta en la encuesta que, un 12,4% se considere desinformada, lo que podría atribuirse a una falta de acceso a medios por una limitación tecnológica o económica, o por otro lado, podría tratarse de la falta de interés de acceder al consumo de información.

Pregunta 18. ¿En qué te basas para asegurarte, que la información compartida como noticia en un medio de comunicación es veraz?

La pregunta planteada en el cuestionario tiene la finalidad de conocer si las encuestadas tienen un criterio correcto para poder verificar que las noticias compartidas en medio de comunicación son veraces.

Tabla 70. Resultados Pregunta 18

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Reviso el contenido de las noticias y los datos que las sustentan, busco información en otras fuentes, para verificar la veracidad.	655	78,6
2. Me entero de las noticias por los medios y luego pregunto a algún familiar o persona en quién confío y según su opinión decido si confiar en la información.	80	9,6
3. No suelo confirmar la veracidad de las noticias.	63	7,6
4. No sé cómo darme cuenta cuando un medio de comunicación informa noticias veraces.	35	4,2
Total	833	100,0

El resultado de la encuesta muestra que, un 78,6% de las estudiantes universitarias sí tienen la capacidad de verificar la veracidad de una noticia a través de la revisión del contenido de la misma y los datos que las sustentan, buscando información en otras fuentes. Esta respuesta es la correcta, dentro de los parámetros establecidos para el presente estudio.

El 9,6% de las encuestadas se inclinó por la alternativa 2, indicando que, para la verificación de la veracidad de la noticia difundida, pregunta a algún familiar o persona en quién confía y según su opinión decide si confiar en la información.

La opción 3 para la respuesta de esta pregunta ha alcanzado un 7,6% de las encuestadas que, indican que no suelen confirmar la veracidad de las noticias.

Finalmente, el 4,2% de las universitarias encuestadas, indican que no saben cómo darse cuenta si un medio de comunicación informa noticias veraces, que es la opción 4 de esta pregunta.

Pregunta 19. Observa detenidamente la siguiente noticia: <https://bit.ly/3GWlcCX>

Una vez que observaste la anterior noticia, selecciona la opción con la que estés más de acuerdo con respecto a la siguiente afirmación: “La noticia presenta estereotipos de género” (Marca una sola opción con una “X”).

Esta pregunta permite evaluar si las estudiantes universitarias encuestadas pueden reconocer si en la noticia presentada se presentan estereotipos de género.

Tabla 71. Resultados Pregunta 19

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Muy de acuerdo	249	29,9
2. De acuerdo	221	26,5
3. Indiferente	138	16,6
4. En desacuerdo	119	14,3
5. Muy en desacuerdo	106	12,7
Total	833	100,0

Para esta pregunta se ha utilizado Escala de Likert con cinco categorías para la respuesta: 1. Muy de acuerdo; 2. De acuerdo; 3. Indiferente; 4. En desacuerdo y; 5. Muy en desacuerdo. Las dos primeras opciones se constituyen en respuestas esperadas dentro de los parámetros del estudio.

El 29,9% de las encuestadas ha manifestado estar “Muy de acuerdo” sobre la afirmación de que la “La noticia presenta estereotipos de género”. Un 26,5% de las encuestadas indican estar “De acuerdo” con dicha afirmación; 16,6% de las encuestadas indican estar “Indiferentes” ante la afirmación, el 14,3% señala que está en “Desacuerdo” y finalmente, el 12,7% señala estar “Muy en desacuerdo”.

Más del 56% de las encuestadas han optado por las respuestas 1 y 2 que corresponden a las respuestas correctas. En consecuencia, podemos establecer que, un alto porcentaje (cerca al 44%) no tiene la capacidad de poder identificar estereotipos de género en la noticia presentada.

Pregunta 20. ¿Qué precauciones deberías tomar para introducir tus datos personales (nombre, dirección, cuenta bancaria, teléfono) en algún sitio de Internet?

Mediante esta pregunta se ha tratado de establecer si las estudiantes universitarias conocen las precauciones que deberían tener respecto a la seguridad de la información que exponen ante sitios web, como son los datos personales y bancarios. Para esta pregunta se ha definido como respuesta válida a efectos del estudio a la opción 4 que indica: “Previamente verifico la existencia real y confiable del proveedor del sitio”.

Tabla 72. Resultados Pregunta 20

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Ninguna, porque los sitios en Internet son confiables	64	7,7
2. Me dejo guiar por el aspecto del sitio	39	4,7
3. Busco comentarios de otros usuarios relacionados con el sitio	93	11,2
4. Previamente verifico la existencia real y confiable del proveedor del sitio	463	55,6
5. Nunca introduzco mis datos en ningún sitio	174	20,9
Total	833	100,0

El 55,6% de las encuestadas ha respondido a la pregunta con la respuesta válida, que indica que se debe verificar previamente la existencia real y confiable del proveedor del sitio.

Las otras respuestas no permiten la acumulación de puntaje dentro de la dimensión que evaluamos en este apartado, habiendo alcanzado los siguientes porcentajes: 7,7% ha elegido la Opción 1, 4,7% la Opción 2; 11,2% la Opción 3 y finalmente; el 20,9% de las encuestadas manifiesta que nunca introduce sus datos en ningún sitio.

El resultado nos permite observar que, cerca del 45% no tiene la claridad necesaria para poder asegurarse de que su información personal y bancaria estará segura en sitios web.

Pregunta 21. Para que una noticia que presenta contenido de violencia tenga credibilidad, ¿cuál crees que es el criterio que un televidente debe tomar en cuenta?

La pregunta pretende evaluar si la estudiante universitaria tiene determinado el criterio para poder darle credibilidad a una noticia que presenta contenido de violencia.

Tabla 73. Resultados Pregunta 21

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Que tenga imágenes del hecho	145	17,4
2. Que la fuente de información sea fiable	560	67,2
3. Que sea de un hecho alarmante	20	2,4
4. Que sea de un hecho ocurrido ese mismo día que se difunde	82	9,8
5. No sé de ningún criterio	26	3,1
Total	833	100,0

Para efectos del estudio, se ha definido como respuesta válida o esperada a la Opción 2 que señala como respuesta: “Que la fuente de información sea fiable”.

Esta respuesta ha sido compartida por el 67,2% de las encuestadas.

Las otras respuestas que no son consideradas como válidas, han alcanzado los siguientes porcentajes: La respuesta 1 “Que tenga imágenes del hecho”, ha alcanzado un 17,4%; la respuesta 3 “Que sea de un hecho alarmante” ha sido elegida por el 2,4%; la respuesta 4 “Que sea de un hecho ocurrido ese mismo día que se difunde”, ha obtenido un nivel del 9,8% y finalmente; un 3,1% indica no conocer de ningún criterio para poder darle credibilidad a la noticia.

Pregunta 22. Marca los estereotipos que generalmente aparecen en los medios televisivos y que tú los percibes.

Mediante la pregunta se ha explorado si la estudiante universitaria es capaz de identificar en los medios televisivos, los estereotipos que generalmente son utilizados.

Tabla 74. Resultados Pregunta 22

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1 seleccionada	356	42,7
2 o más seleccionadas	477	57,3
Total	833	100,0

Como respuestas posibles a dicha pregunta se han establecido los siguientes estereotipos: 1. Género; 2. Racial; 3. Religioso y; 4. Ideológico.

Para fines del estudio, se ha asignado puntaje o se considera como respuesta válida cuando la encuestadas indican encontrar al menos dos de los estereotipos señalados. En ese contexto, el 57,3% de las encuestadas ha indicado que se pueden identificar dos o más estereotipos. El resto de las encuestadas indican que únicamente advierten uno de los estereotipos que generalmente aparecen en los medios televisivos

Pregunta 23. Observa detenidamente la información: <https://bit.ly/3ixhar5>

Después señala la afirmación con la que estés de acuerdo. “Vamos a tomar las medidas necesarias que sí podemos hacerlas, como la nueva normativa que pueda regular el trabajo por hora para los jóvenes y las mujeres, que de esa manera los jóvenes puedan estudiar y trabajar y nuestras mujeres puedan también atender la casa y trabajar o estudiar y trabajar” (Candidato Luis Fernando Camacho).

Mediante esta pregunta se ha evaluado si las estudiantes universitarias son capaces de identificar estereotipos de género en la presentación de la noticia.

Para esta pregunta se ha definido como respuesta válida a efectos del estudio a la opción 2 que indica: “Las declaraciones del candidato promueven estereotipos de género”.

Tabla 75. Resultados Pregunta 23

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Las declaraciones del candidato promueven la igualdad	132	15,8
2. Las declaraciones del candidato promueven estereotipos de género	611	73,3
3. Las declaraciones del candidato promueven la inclusión	90	10,8
Total	833	100,0

El 73,3% de las encuestadas ha respondido a la pregunta con la respuesta válida, la opción 2, que indica que “Las declaraciones del candidato promueven estereotipos de género”.

Las otras respuestas no permiten la acumulación de puntaje dentro de la dimensión que evaluamos en este apartado, habiendo alcanzado los siguientes porcentajes: 15,8% ha elegido la Opción 1 y finalmente; el 10,8% de las encuestadas ha elegido la Opción 3.

El resultado nos permite observar que, cerca del 74% tiene la claridad necesaria para poder identificar estereotipos en una noticia.

Pregunta 24. Primero observa detenidamente la noticia: <https://bit.ly/3k5BlaK> Después señala la afirmación con la que estés de acuerdo. (Marca una sola opción con una “X”).

A través de esta pregunta se ha evaluado si las estudiantes universitarias son capaces de identificar claramente si una noticia presenta información o se constituye en una opción. Para esta pregunta se ha definido como respuesta válida a efectos del estudio a la opción 1 que indica: “Presenta información”.

Tabla 76. Resultados Pregunta 24

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Presenta información	470	56,4
2. Presenta opinión	155	18,6
3. No sé si es información o es opinión	208	25,0
Total	833	100,0

El 56,4% ha elegido la opción que se constituye en la respuesta válida, es decir, la noticia “Presenta información”. Por el contrario, un 18,6% ha manifestado que la noticia “Presenta opinión”. Finalmente, el 25% de las encuestadas indican no tener claridad para poder realizar la identificación.

Pregunta 25. Críticamente soy capaz de distinguir la ideología que hay detrás de un medio de comunicación en relación con la información que difunde.

La interrogante apunta a evaluar si las estudiantes universitarias son capaces de identificar la ideología que hay detrás de un medio de comunicación en relación con la información que difunde. Para esta pregunta se ha definido como respuesta válida a efectos del estudio a la opción 1 que indica: “Sí soy capaz”.

Tabla 77. Resultados Pregunta 25

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Sí soy capaz	562	67,5
2. No soy capaz	35	4,2
3. No sé si tengo la capacidad	236	28,3
Total	833	100,0

El 67,5% ha elegido la opción que se constituye en la respuesta válida, es decir, la Opción 1 “Sí soy capaz”. Por el contrario, un 4,2% ha manifestado que “No soy capaz”. Finalmente, el 28,3% de las encuestadas indican que “No sé si tengo la capacidad”.

Pregunta 26. Al ver una noticia presentada por televisión, ¿puedo identificarme emocionalmente con los personajes o las situaciones que aparecen, y reflexionar sobre mis creencias y valores?

Mediante esta pregunta en el estudio se quiere evaluar si las encuestadas se identifican emocionalmente con los personas y situaciones advertidas en las noticias presentadas por televisión.

Para esta pregunta se ha utilizado Escala de Likert con cinco categorías para la respuesta: 1. Muy de acuerdo; 2. De acuerdo; 3. Indiferente; 4. En desacuerdo y; 5. Muy en desacuerdo. Las dos primeras opciones se constituyen en respuestas esperadas dentro de los parámetros del estudio.

Tabla 78. Resultados Pregunta 26

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Muy de acuerdo	227	27,3
2. De acuerdo	411	49,3
3. Indiferente	164	19,7
4. En desacuerdo	31	3,7
Total	833	100,0

El 27,3% de las encuestadas ha manifestado estar “Muy de acuerdo” sobre la afirmación “puedo identificarme emocionalmente con los personajes o las situaciones que aparecen, y reflexionar sobre mis creencias y valores”. Un 49,3% de las encuestadas indican estar “De acuerdo” con dicha afirmación; 19,7% de las encuestadas indican estar “Indiferentes” ante la afirmación, el 3,7% señala que está en “Desacuerdo” y finalmente, ninguna persona señala estar “Muy en desacuerdo”.

Más del 76% de las encuestadas han optado por las respuestas 1 y 2 que corresponden a las respuestas correctas. En consecuencia, podemos establecer que, un alto porcentaje puede identificarse emocionalmente con los personajes o las situaciones que aparecen en las noticias presentadas en televisión, y reflexionar sobre sus creencias y valores.

Pregunta 27. Reconozco cuándo una noticia no cumple con las mínimas exigencias: objetividad, veracidad, manejo de fuentes, entre otros.

La pregunta tiene el objetivo de establecer si las encuestadas son capaces de reconocer cuando una noticia no cumple con las mínimas exigencias de objetividad, veracidad y manejo de fuentes.

Para esta pregunta se ha utilizado Escala de Likert con cinco categorías para la respuesta: 1. Muy de acuerdo; 2. De acuerdo; 3. Indiferente; 4. En desacuerdo y; 5. Muy en desacuerdo. Las dos primeras opciones se constituyen en respuestas esperadas dentro de los parámetros del estudio.

Tabla 79. Resultados Pregunta 27

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Muy de acuerdo	169	20,3
2. De acuerdo	533	64,0
3. Indiferente	109	13,1
4. En desacuerdo	20	2,4
5. Muy en desacuerdo	2	,2
Total	833	100,0

El 20,3% de las encuestadas ha manifestado estar “Muy de acuerdo” sobre la afirmación “reconozco cuándo una noticia no cumple con las mínimas exigencias: objetividad, veracidad, manejo de fuentes”. Un 64,0% de las encuestadas indican estar “De acuerdo” con dicha afirmación; 13,1% de las encuestadas indican estar “Indiferentes” ante la afirmación, el 2,4% señala que está en “Desacuerdo” y finalmente, un 0,2% señala estar “Muy en desacuerdo”.

Más del 84% de las encuestadas han optado por las respuestas 1 y 2 que corresponden a las respuestas correctas. En consecuencia, podemos establecer que, un alto porcentaje de las encuestadas puede reconocer cuándo una noticia no cumple con las mínimas exigencias: objetividad, veracidad, manejo de fuentes.

Pregunta 31. Observa la siguiente información: <https://bit.ly/3CDVpfX>

Marca el tipo de violencia que identificas en esta noticia: (Marca una sola opción con una “X”)

Esta pregunta permite evaluar si las encuestadas tienen la capacidad de identificar tipos de violencia planteados en la noticia presentada.

Para esta pregunta se ha definido como respuesta válida a efectos del estudio a la opción 2 que indica: “Violencia en el ejercicio político y liderazgo”.

Tabla 80. Resultados Pregunta 31

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Violencia en la familia	43	5,2
2. Violencia en el ejercicio político y liderazgo	713	85,6
3. Violencia en el sistema educativo	11	1,3
4. No es ninguna de las anteriores opciones.	66	7,9
Total	833	100,0

El 85,6% ha elegido la Opción 2 que se constituye en la respuesta válida, es decir, en la noticia se ha identificado “Violencia en el ejercicio político y liderazgo”. Por otro lado, el 5,2% ha identificado la Opción 1 “Violencia en la familia”; el 1,3% identificó la Opción 3 “Violencia en el sistema educativo” y finalmente; el 7,9% de las encuestadas ha identificado la Opción 4 indicando que no es ninguno de los tipos de violencia señalados.

Pregunta 32. Observa la siguiente información: <https://bit.ly/3GxRIJT>

Marca el tipo de violencia que identificas en esta noticia: (Marca una sola opción con una “X”)

Al igual que la pregunta anterior, permite evaluar si las encuestadas tienen la capacidad de identificar tipos de violencia planteados en la noticia presentada.

Para esta pregunta se ha definido como respuesta válida a efectos del estudio a la opción 3 que indica: “Violencia contra los derechos reproductivos”.

Tabla 81. Resultados Pregunta 32

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Violencia laboral	19	2,3
2. Violencia en los servicios de salud	54	6,5
3. Violencia contra los derechos reproductivos	655	78,6
4. No es ninguna de las anteriores opciones.	105	12,6
Total	833	100,0

El 78,6% ha elegido la Opción 3 que se constituye en la respuesta válida, es decir, en la noticia se ha identificado “Violencia contra los derechos reproductivos”. Por otro lado, el 2,3% ha identificado la Opción 1 “Violencia laboral”; el 6,5% identificó la Opción 2 “Violencia en los servicios de salud” y finalmente; el 12,6% de las encuestadas ha identificado la Opción 4 indicando que no es ninguno de los tipos de violencia señalados.

Pregunta 33. Observa la siguiente noticia: <https://bit.ly/3vSSEDt>

Marca el tipo de violencia que identificas en esta noticia: (Marca una sola opción con una “X”)

Al igual que la pregunta anterior, permite evaluar si las encuestadas tienen la capacidad de identificar tipos de violencia planteados en la noticia presentada.

Para esta pregunta se ha definido como respuesta válida a efectos del estudio a la opción 1 que indica: “Violencia simbólica o encubierta”.

Tabla 82. Resultados Pregunta 33

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Violencia simbólica o encubierta	367	44,1
2. Violencia mediática	143	17,2
3. Violencia psicológica	169	20,3
4. No es ninguna de las anteriores opciones.	154	18,5
Total	833	100,0

El 44,1% ha elegido la Opción 1 que se constituye en la respuesta válida, es decir, en la noticia se ha identificado “Violencia simbólica o encubierta”. Por otro lado, el 17,2% ha identificado la Opción 2 “Violencia mediática”; el 20,3% identificó la Opción 3 “Violencia psicológica” y finalmente; el 18,5% de las encuestadas ha identificado la Opción 4 indicando que no es ninguno de los tipos de violencia señalados.

Pregunta 34. Observa la siguiente información: <https://bit.ly/3Gt302h>

Marca el tipo de violencia que identificas en esta noticia: (Marca una sola opción con una “X”)

Al igual que la pregunta anterior, permite evaluar si las encuestadas tienen la capacidad de identificar tipos de violencia planteados en la noticia presentada.

Para esta consulta se ha definido como respuesta válida a efectos del estudio a la opción 2 que indica: “Violencia patrimonial o económica”.

Tabla 83. Resultados Pregunta 34

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Violencia institucional	28	3,4
2. Violencia patrimonial o económica	679	81,5
3. Violencia contra los derechos y la libertad sexual	17	2,0
4. No es ninguna de las anteriores opciones	109	13,1
Total	833	100,0

El 81,5% ha elegido la Opción 2 que se constituye en la respuesta válida, es decir, en la noticia se ha identificado “Violencia patrimonial o económica”. Por otro lado, el 3,4% ha identificado la Opción 1 “Violencia institucional”; el 2,0% identificó la Opción 3 “Violencia contra los derechos y la libertad sexual” y finalmente; el 13,1% de las encuestadas ha identificado la Opción 4 indicando que no es ninguno de los tipos de violencia señalados.

Pregunta 35. Observa la siguiente información: <https://bit.ly/3Qwlluf>

Marca el tipo de violencia que identificas en esta noticia: (Marca una sola opción con una “X”)

Al igual que la pregunta anterior, permite evaluar si las encuestadas tienen la capacidad de identificar tipos de violencia planteados en la noticia presentada. Para esta pregunta se ha definido como respuesta válida a efectos del estudio a la opción 3 que indica: “Violencia psicológica”.

Tabla 84. Resultados Pregunta 35

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Violencia contra los derechos y la libertad sexual	58	7,0
2. Violencia mediática	156	18,7
3. Violencia psicológica	412	49,5
4. No es ninguna de las anteriores opciones	207	24,8
Total	833	100,0

El 49,5% ha elegido la Opción 3 que se constituye en la respuesta válida, es decir, en la noticia se ha identificado “Violencia psicológica”. Por otro lado, el 7,0% ha identificado la Opción 1 “Violencia contra los derechos y la libertad sexual”; el 18,7% identificó la Opción 2 “Violencia mediática” y finalmente; el 24,8% de las encuestadas ha identificado la Opción 4 indicando que no es ninguno de los tipos de violencia señalados.

Pregunta 36. Observa la siguiente información: <https://bit.ly/3CFq1hb>

Marca el tipo de violencia que identificas en esta noticia: (Marca una sola opción con una "X")

Al igual que la pregunta anterior, permite evaluar si las encuestadas tienen la capacidad de identificar tipos de violencia planteados en la noticia presentada. Para esta pregunta se ha definido como respuesta válida a efectos del estudio a la opción 1 que indica: "Violencia contra los derechos y la libertad sexual".

Tabla 85. Resultados Pregunta 36

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Violencia contra los derechos y la libertad sexual	712	85,5
2. Violencia en la familia	16	1,9
3. Violencia en los servicios de salud	9	1,1
4. No es ninguna de las anteriores opciones	96	11,5
Total	833	100,0

El 85,5% ha elegido la Opción 1 que se constituye en la respuesta válida, es decir, en la noticia se ha identificado "Violencia contra los derechos y la libertad sexual". Por otro lado, el 1,9% ha identificado la Opción 2 "Violencia de familia"; el 1,1% identificó la Opción 3 "Violencia en los servicios de salud" y finalmente; el 11,5% de las encuestadas ha identificado la Opción 4 indicando que no es ninguno de los tipos de violencia señalados.

Pregunta 37. Observa la siguiente información: <https://bit.ly/3GSE3ia>

Marca el tipo de violencia que identificas en esta noticia: (Marca una sola opción con una "X")

Al igual que la pregunta anterior, permite evaluar si las encuestadas tienen la capacidad de identificar tipos de violencia planteados en la noticia presentada. Para esta pregunta se ha definido como respuesta válida a efectos del estudio a la opción 4 que indica: "No es ninguna de las anteriores opciones".

Tabla 86. Resultados Pregunta 37

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Violencia mediática	130	15,6
2. Violencia laboral	97	11,6
3. Violencia en la familia	165	19,8
4. No es ninguna de las anteriores opciones	441	52,9
Total	833	100,0

El 52,9% ha elegido la Opción 4 que se constituye en la respuesta válida, es decir, en la noticia se ha identificado “No es ninguna de las anteriores opciones”. Por otro lado, el 15,6% ha identificado la Opción 1 “Violencia mediática”; el 11,6% identificó la Opción 2 “Violencia laboral” y finalmente; el 19,8% identificó la Opción 3 “Violencia en la familia”.

Pregunta 38. Observa la siguiente información: <https://bit.ly/3Gw9duf>

Marca el tipo de violencia que identificas en esta noticia: (Marca una sola opción con una “X”)

Al igual que la pregunta anterior, permite evaluar si las encuestadas tienen la capacidad de identificar tipos de violencia planteados en la noticia presentada.

Para esta pregunta se ha definido como respuesta válida a efectos del estudio a la opción 3 que indica: “Violencia en el sistema educativo”.

Tabla 87. Resultados Pregunta 38

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Violencia en la familia	28	3,4
2. Violencia feminicida	75	9,0
3. Violencia en el sistema educativo	632	75,9
4. No es ninguna de las anteriores opciones	98	11,8
Total	833	100,0

El 75,9% ha elegido la Opción 3 que se constituye en la respuesta válida, es decir, en la noticia se ha identificado “Violencia en el sistema educativo”. Por otro lado, el 3,4% ha identificado la Opción 1 “Violencia en la familia”; el 9,0% identificó la Opción 2 “Violencia feminicida” y finalmente; el 11,8% de las encuestadas ha identificado la Opción 4 indicando que no es ninguno de los tipos de violencia señalados.

1.4. Análisis e interpretación Dimensión Comunicativa y Producción Creativa

Esta dimensión se refiere a la capacidad que tiene una persona para poder crear, producir y difundir mensajes mediante diferentes plataformas, reconociendo el hecho de que los individuos son activos y pueden participar e interactuar en el ámbito público.

Los resultados de esta sección del cuestionario nos permitirán evaluar las capacidades de creación y difusión de mensajes que tienen las estudiantes universitarias encuestadas.

Pregunta 28. Cuando elaboro mensajes en los medios evito estereotipos y prejuicios.

Esta pregunta permite evaluar si las estudiantes universitarias tienen la capacidad de crear mensajes evitando el uso de estereotipos y prejuicios.

Para esta pregunta se ha utilizado Escala de Likert con cinco categorías para la respuesta: 1. Muy de acuerdo; 2. De acuerdo; 3. Indiferente; 4. En desacuerdo y; 5. Muy en desacuerdo. Las dos primeras opciones se constituyen en respuestas esperadas dentro de los parámetros del estudio.

Tabla 88. Resultados Pregunta 28

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Muy de acuerdo	213	25,6
2. De acuerdo	490	58,8
3. Indiferente	113	13,6
4. En desacuerdo	11	1,3
5. Muy en desacuerdo	6	,7
Total	833	100,0

El 25,6% de las encuestadas ha manifestado estar “Muy de acuerdo” sobre la afirmación “cuando elaboro mensajes en los medios evito estereotipos y prejuicios”. Un 58,8% de las encuestadas indican estar “De acuerdo” con dicha afirmación; 13,6% de las encuestadas indican estar “Indiferentes” ante la afirmación, el 1,3% señala que está en “Desacuerdo” y finalmente, un 0,7% señala estar “Muy en desacuerdo”.

Más del 84% de las encuestadas han optado por las respuestas 1 y 2 que corresponden a las respuestas correctas. En consecuencia, podemos establecer que, un alto porcentaje de las encuestadas puede elaborar mensajes en los medios evitando estereotipos y prejuicios.

Pregunta 29. ¿Qué tipo de contenido produces y “posteas” (difundes) por redes sociales u otros medios?

Tabla 89. Resultados Pregunta 29

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Entretenimiento	322	38,7	38,7
Educativo	141	24,1	24,1
Moda y Belleza	29	3,5	3,5
Tecnología	44	5,3	5,3

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Información (noticias)	136	9,1	9,1
Videojuegos	42	5,0	5,0
Contenido viral	81	9,7	9,7
Eventos personales –autorretratos	38	4,6	4,6
Total	833	100,0	100,0

El contenido que producen y postean por redes sociales u otros medios como los de mensajería, son en primer lugar de entretenimiento con el 38,7%, educativo (24,1%), contenido viral con el 9,7% y de información a través de noticias con el 9,1%

Esto muestra la oportunidad de producir contenido preventivo ante la violencia considerando las capacidades de producción desde contenido ágil de entretenimiento.

Pregunta 30. ¿Con qué frecuencia comparto noticias a través de mis redes sociales?

Esta pregunta tiene el objetivo de evaluar la frecuencia con la que las encuestadas comparten noticias a través de sus redes sociales.

Para esta pregunta se ha definido como respuesta válida a efectos del estudio a la Opción 3 “De dos a cinco veces por semana”; Opción 4 “Una vez al día” y Opción 5 “Más de dos veces al día”.

Tabla 90. Resultados Pregunta 30

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Nunca	150	18,0
2. Una vez a la semana	386	46,3
3. De dos a cinco veces por semana	199	23,9
4. Una vez al día	58	7,0
5. Más de dos veces al día	40	4,8
Total	833	100,0

Dentro de las respuestas válidas o esperadas, el 23,9% ha elegido la Opción 3 “De dos a cinco veces por semana”, el 7,0% ha identificado la Opción 4 “Una vez al día” y el 4,8% identificó la Opción 5 “Más de dos veces al día”.

Por otro lado, las opciones que no son válidas, han obtenido un 18,0% la Opción 1 “Nunca” y finalmente, la Opción 2 “Una vez a la semana” con un 46,3%.

1.5. Calificaciones de los resultados – Total y por Dimensión

En el estudio se estableció que el puntaje más alto que podría alcanzar una persona que complete el cuestionario es de 100 puntos, siendo el mínimo cero puntos. Con ese criterio cuantitativo, el resultado total del cuestionario es el siguiente:

- al obtener de 0 a 25 puntos es “muy desfavorable” o “muy negativo”;
- de 25,01 a 50 puntos “desfavorable” o “negativo”;
- de 50,01 a 75 puntos “favorable” o “positivo”; y
- de 75,01 a 100 “muy favorable” o “muy positivo”.

Tabla 91. Estadísticas del puntaje total y por dimensión

Dimensiones	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	Porcentaje del puntaje máximo
Dimensión Acceso y Uso	2,00	13,00	9,42	2,10	72,4%
Dimensión Comprensión Crítica	14,00	77,00	54,72	10,78	71,06%
Dimensión Comunicativa y Producción Creativa	0,00	10,00	5,78	2,71	57,8%
PUNTAJE TOTAL	0,00	100,00	69,92	12,54	69,9%

Nota. Base de datos de la encuesta.

En el puntaje total se tiene un promedio de 69,92 sobre un máximo de 100 puntos lo que representa un 69,9% lo que clasifica como FAVORABLE.

En la DIMENSIÓN ACCESO Y USO se tiene un promedio de 9,42 sobre un máximo de 13 puntos lo que representa un 72,4% lo que clasifica como FAVORABLE.

En la DIMENSIÓN DE COMPRENSIÓN CRÍTICA se tiene un promedio de 54,72 sobre un máximo de 77 puntos lo que representa un 71,06% lo que clasifica como FAVORABLE.

En la DIMENSIÓN COMUNICATIVA Y PRODUCCIÓN CREATIVA se tiene un promedio de 5,78 sobre un máximo de 10 puntos lo que representa un 57,8% lo que clasifica como FAVORABLE.

1.5.1. Rangos de porcentaje de categoría de puntajes sobre el máximo

Tomando en cuenta el criterio cuantitativo para la calificación de los resultados consolidados de la encuesta, se han obtenido los siguientes resultados que consideran las tres dimensiones objeto de evaluación:

Tabla 92. Rango Puntaje Total

Rangos	Frecuencia	Porcentaje (%)
Muy desfavorable	1	0,1
Desfavorable o negativo	61	7,3
Favorable o positivo	470	56,4
Muy favorable	301	36,1
Total	833	100,0

El 56,4% de las encuestadas han obtenido un rango de calificación entre de 50,01 a 75 puntos generando una calificación de “favorable” o “positivo”; un 36,1% han obtenido una calificación de “muy favorable”; el 7,3% han obtenido una calificación “desfavorable” o “negativo”; mientras que únicamente un 0,1% ha obtenido una calificación de “muy desfavorable”.

Considerando los mismos parámetros de calificación descritos en la sección anterior, aplicados en la evaluación de la dimensión “Acceso y Uso”, se han obtenido la distribución de las siguientes calificaciones:

Tabla 93. Rango Dimensión Acceso y Uso

Rangos	Frecuencia	Porcentaje (%)
Muy desfavorable	8	1,0
Desfavorable o negativo	71	8,5
Favorable o positivo	294	35,3
Muy favorable	460	55,2
Total	833	100,0

Considerando los parámetros de calificación, aplicados en la evaluación de la dimensión “Comprensión Crítica”, se han obtenido la distribución de las siguientes calificaciones:

Tabla 94. Rango Dimensión Comprensión Crítica

Rangos	Frecuencia	Porcentaje (%)
Muy desfavorable	2	,2
Desfavorable o negativo	61	7,3
Favorable o positivo	412	49,5
Muy favorable	358	43,0
Total	833	100,0

Considerando los parámetros de calificación, aplicados en la evaluación de la dimensión “Comunicativa y Producción Creativa”, se ha obtenido la distribución de las siguientes calificaciones:

Tabla 95. *Rango Dimensión Comunicativa y Producción Creativa*

Rangos	Frecuencia	Porcentaje (%)
Muy desfavorable	55	6,6
Desfavorable o negativo	327	39,3
Favorable o positivo	308	37,0
Muy favorable	143	17,2
Total	833	100,0

1.5.2. Puntajes promedio y porcentuales según variables sociodemográficas

Considerando el criterio cuantitativo de la evaluación, el resultado de la encuesta ha sido contrastado con las tres variables sociodemográficas: edad, años de estudio y universidad, según el puntaje asignado a cada dimensión:

- Dimensión “Acceso y Uso”, 13 puntos.
- Dimensión “Comprensión Crítica”, 77 puntos.
- Dimensión “Comunicativa y Producción Creativa” 10 puntos.

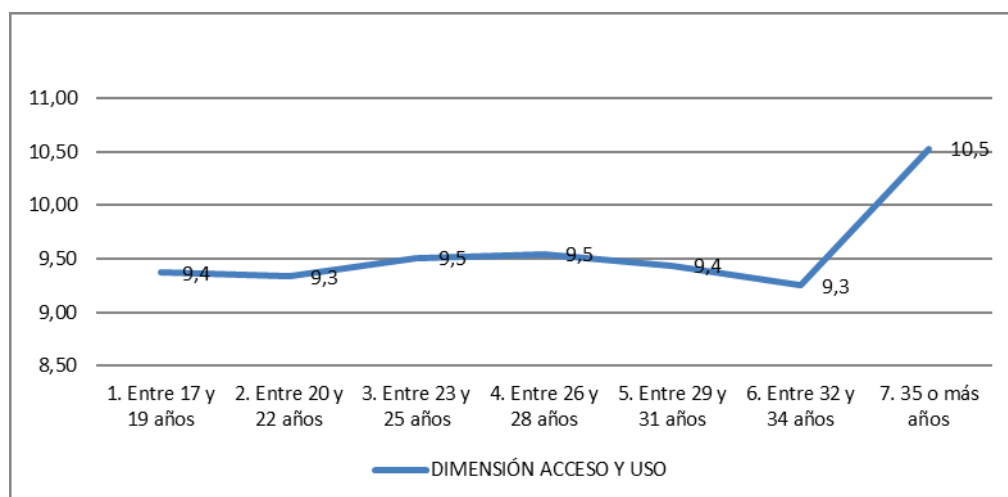
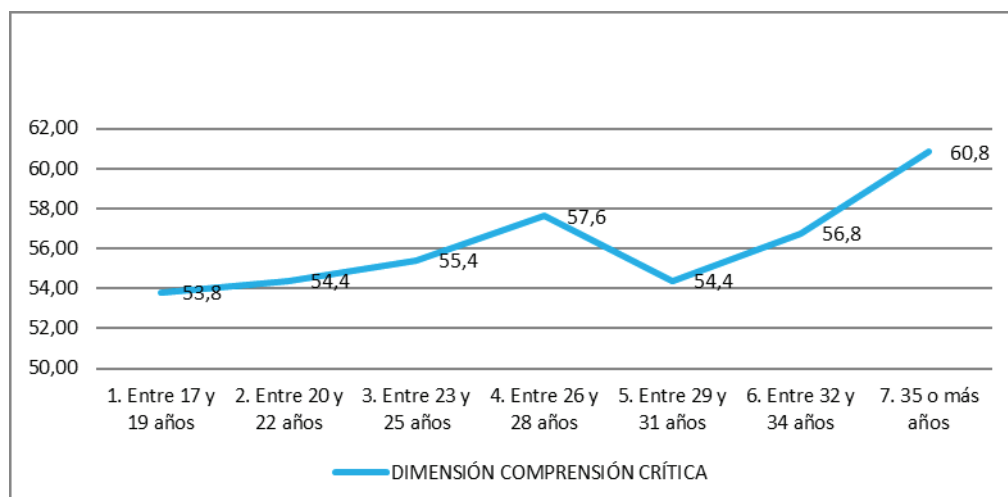
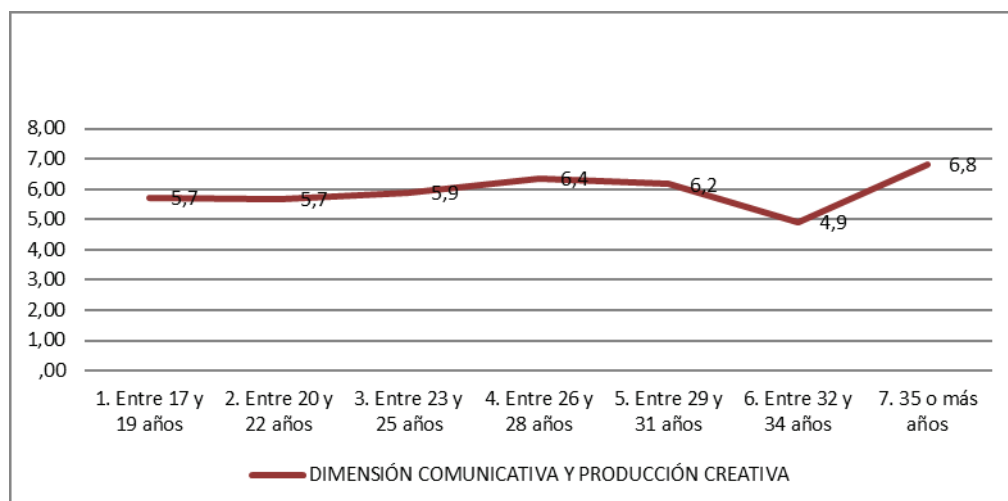
1.5.2.1. Edad

El criterio de edad, asociado a las cuatro dimensiones de evaluación, ha arrojado las siguientes calificaciones:

Tabla 96. *Puntajes Promedio por Dimensión y Total*

Edad	DIMENSIÓN ACCESO Y USO	DIMENSIÓN COMP-RENSIÓN CRÍTICA	DIMENSIÓN COMUNICATIVA Y PRODUCCIÓN CREATIVA	PUNTAJE TOTAL
1. Entre 17 y 19 años	9,37	53,81	5,71	68,90
2. Entre 20 y 22 años	9,33	54,36	5,66	69,36
3. Entre 23 y 25 años	9,51	55,41	5,88	70,80
4. Entre 26 y 28 años	9,55	57,61	6,36	73,52
5. Entre 29 y 31 años	9,44	54,36	6,16	69,96
6. Entre 32 y 34 años	9,25	56,75	4,92	70,92
7. 35 o más años	10,53	60,82	6,82	78,18
Total	9,42	54,72	5,79	69,92

Las siguientes figuras muestran los puntajes obtenidos según dimensión y rango de edad, considerando los puntajes asignados a cada dimensión.

Figura 34. Puntaje promedio – Dimensión Acceso y Uso según edad**Figura 35.** Puntaje promedio – Dimensión Comprensión Crítica según edad**Figura 36.** Puntaje promedio – Dimensión Comunicativa y Producción Creativa según edad

La Tabla 97 muestra la distribución de los puntajes obtenidos según el rango de edad de las estudiantes encuestadas. Por otro lado, en la Tabla 98 los puntajes obtenidos han sido expresados en porcentajes respecto de la calificación máxima asignada a cada dimensión objeto de la evaluación.

En todos los casos, al haberse obtenido puntajes por encima de los 50 puntos, se ha obtenido una calificación de “favorable” o “muy favorable” en cada una de las dimensiones de evaluación y el puntaje total de toda la encuesta.

Tabla 97. *Porcentajes Promedio sobre el 100% por Dimensión y Total*

Edad	DIMENSIÓN ACCESO Y USO	DIMENSIÓN COMP-RENSIÓN CRÍTICA	DIMENSIÓN COMU-NICATIVA Y PRODUCIÓN CREATIVA	PUNTAJE TOTAL
1. Entre 17 y 19 años	80,22	80,58	52,88	78,42
2. Entre 20 y 22 años	83,61	82,61	53,85	81,94
3. Entre 23 y 25 años	86,71	81,65	55,70	81,65
4. Entre 26 y 28 años	86,36	93,18	56,82	90,91
5. Entre 29 y 31 años	68,00	80,00	52,00	80,00
6. Entre 32 y 34 años	75,00	75,00	50,00	75,00
7. 35 o más años	94,12	88,24	64,71	88,24

A continuación, se muestra la calificación obtenida, según el rango de edad para el total de la encuesta y la aplicación de las calificaciones para cada una de las dimensiones objeto de la evaluación:

Tabla 98. *Rango de Puntaje Total según edad*

Edad	Rango Puntaje Total			
	Muy desfavorable	Desfavorable o negativo	Favorable o positivo	Muy favorable
1. Entre 17 y 19 años	0,0%	10,1%	54,3%	35,6%
2. Entre 20 y 22 años	0,0%	7,4%	61,9%	30,8%
3. Entre 23 y 25 años	0,0%	3,8%	58,9%	37,3%
4. Entre 26 y 28 años	0,0%	2,3%	45,5%	52,3%
5. Entre 29 y 31 años	0,0%	12,0%	52,0%	36,0%
6. Entre 32 y 34 años	8,3%	8,3%	16,7%	66,7%
7. 35 o más años	0,0%	0,0%	35,3%	64,7%

Tabla 99. Dimensión Acceso y Uso según edad

Edad	Rango Dimensión Acceso y Uso			
	Muy desfavorable	Desfavorable o negativo	Favorable o positivo	Muy favorable
1. Entre 17 y 19 años	1,8%	8,6%	33,8%	55,8%
2. Entre 20 y 22 años	,3%	7,4%	39,8%	52,5%
3. Entre 23 y 25 años	1,3%	7,0%	33,5%	58,2%
4. Entre 26 y 28 años	,0%	11,4%	31,8%	56,8%
5. Entre 29 y 31 años	,0%	20,0%	28,0%	52,0%
6. Entre 32 y 34 años	,0%	25,0%	25,0%	50,0%
7. 35 o más años	,0%	5,9%	23,5%	70,6%

Tabla 100. Dimensión Comprensión Crítica según edad

Edad	Rango Dimensión Comprensión Crítica			
	Muy desfavorable	Desfavorable o negativo	Favorable o positivo	Muy favorable
1. Entre 17 y 19 años	.4%	9.7%	47.8%	42.1%
2. Entre 20 y 22 años	.0%	7.7%	53.5%	38.8%
3. Entre 23 y 25 años	.0%	4.4%	50.6%	44.9%
4. Entre 26 y 28 años	.0%	2.3%	36.4%	61.4%
5. Entre 29 y 31 años	.0%	8.0%	56.0%	36.0%
6. Entre 32 y 34 años	8.3%	8.3%	16.7%	66.7%
7. 35 o más años	.0%	.0%	41.2%	58.8%

Tabla 101. Dimensión Comunicativa y Producción Creativa según edad

Edad	Rango Dimensión Comunicativa y Producción Creativa			
	Muy desfavorable	Desfavorable o negativo	Favorable o positivo	Muy favorable
1. Entre 17 y 19 años	7.9%	39.2%	35.3%	17.6%
2. Entre 20 y 22 años	7.4%	38.8%	39.5%	14.4%
3. Entre 23 y 25 años	5.1%	39.2%	38.0%	17.7%
4. Entre 26 y 28 años	2.3%	40.9%	31.8%	25.0%
5. Entre 29 y 31 años	.0%	48.0%	28.0%	24.0%
6. Entre 32 y 34 años	16.7%	33.3%	41.7%	8.3%
7. 35 o más años	.0%	35.3%	35.3%	29.4%

1.5.2.2. Año de estudio

El criterio de año de estudios, asociado a las cuatro dimensiones de evaluación, ha arrojado las siguientes calificaciones:

Tabla 102. *Puntajes Promedio por Dimensión y Total*

Años de estudio que te encuentras	DIMENSIÓN ACCESO Y USO	DIMENSIÓN COMPRENSIÓN CRÍTICA	DIMENSIÓN COMUNICATIVA Y PRODUCCIÓN CREATIVA	PUNTAJE TOTAL
Primero	9,35	53,80	5,65	68,80
Segundo	9,48	56,80	5,82	72,10
Tercero	9,35	54,93	6,27	70,55
Cuarto	9,43	55,09	5,60	70,12
Quinto	9,87	53,70	6,22	69,78
Total	9,42	54,72	5,79	69,92

Las figuras siguientes muestran los puntajes obtenidos según dimensión y año de estudios, considerando los puntajes asignados a cada dimensión.

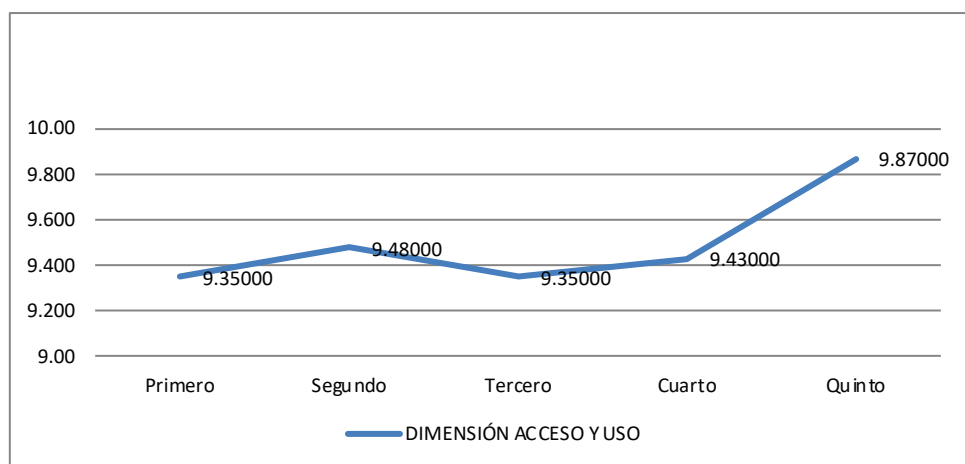
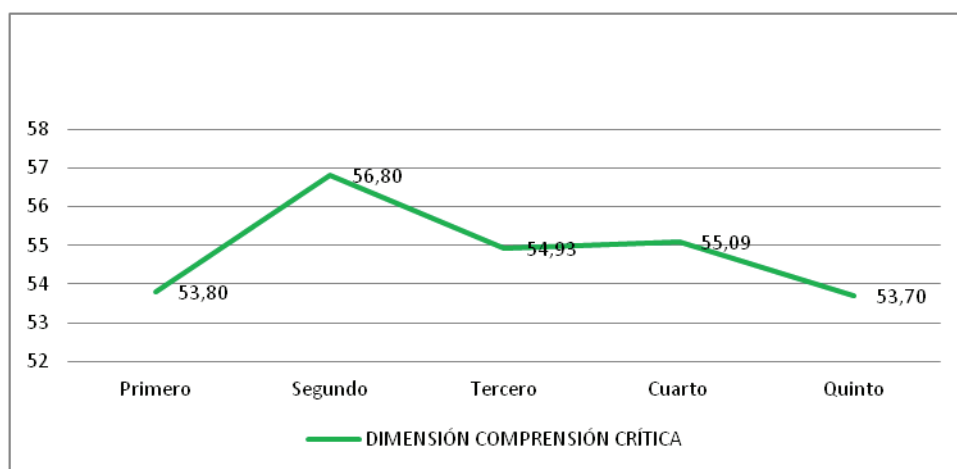
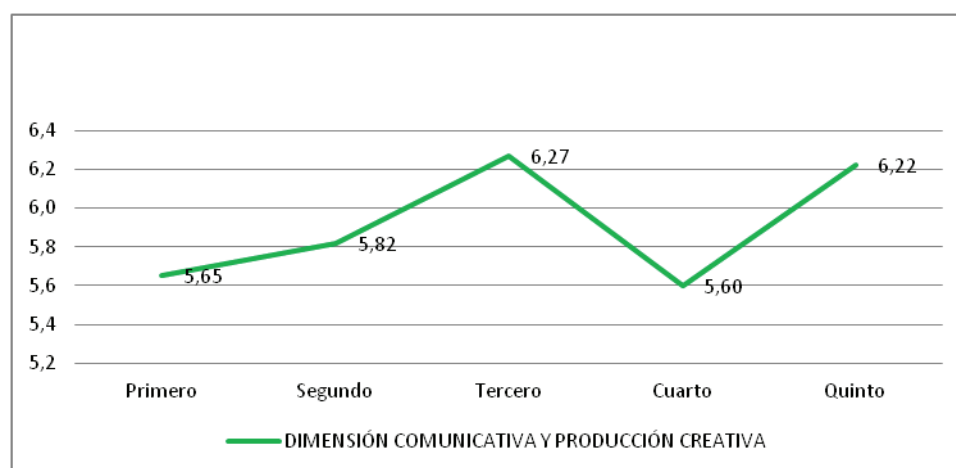
Figura 37. *Puntaje promedio – Dimensión Acceso y Uso según año de estudio***Figura 38.** *Puntaje promedio – Dimensión Comprensión Crítica según año de estudio*

Figura 39. Puntaje promedio – Dimensión Comunicación y Producción Creativa según año de estudio



La Tabla 103 muestra la distribución de los puntajes obtenidos según el año de estudio de las estudiantes encuestadas. Por otro lado, en las Tablas 104, 105 y 106 los puntajes obtenidos han sido expresados en porcentajes respecto de la calificación máxima asignada a cada dimensión objeto de la evaluación.

En todos los casos, al haberse obtenido puntajes por encima de los 50 puntos, se ha obtenido una calificación de “favorable” o “muy favorable” en cada una de las dimensiones de evaluación y el puntaje total de toda la encuesta.

Tabla 103. Porcentajes Promedio sobre el 100% por Dimensión y Total

Años de estudio que te encuentras	DIMENSIÓN ACCE- SO Y USO	DIMENSIÓN COMPREN- SIÓN CRÍTICA	DIMENSIÓN COMUNI- CATIVA Y PRODUCCIÓN CREATIVA	PUNTAJE TO- TAL
Primero	71,95	69,87	56,47	68.80
Segundo	72,93	73,77	58,22	72.10
Tercero	71,96	71,33	62,71	70.55
Cuarto	72,55	71,54	56,05	70.12
Quinto	75,92	69,73	62,17	69.78

A continuación, se muestra la calificación obtenida, según el año de estudios para el total de la encuesta y la aplicación de las calificaciones para cada una de las dimensiones objeto de la evaluación:

Tabla 104. Dimensión Acceso y Uso según año de estudio

		Rango Dimensión Acceso y Uso			
		Muy desfavorable	Desfavorable o negativo	Favorable o positivo	Muy favorable
3. ¿En la gestión 2020, en qué año de estudios te encuentras? (Elegir una sola opción).	Primero	1.4%	9.2%	36.7%	52.7%
	Segundo	.5%	8.6%	32.4%	58.4%
	Tercero	.0%	10.4%	33.3%	56.3%
	Cuarto	1.2%	6.2%	34.6%	58.0%
	Quinto	.0%	2.2%	39.1%	58.7%

Tabla 105. Dimensión Comprensión Crítica según año de estudio

		Rango Dimensión Comprensión Crítica			
		Muy desfavorable	Desfavorable o negativo	Favorable o positivo	Muy favorable
3. ¿En la gestión 2020, en qué año de estudios te encuentras? (Elegir una sola opción).	Primero	.2%	10.4%	48.2%	41.2%
	Segundo	.5%	3.2%	48.1%	48.1%
	Tercero	.0%	4.2%	52.1%	43.8%
	Cuarto	.0%	3.7%	56.8%	39.5%
	Quinto	.0%	8.7%	47.8%	43.5%

Tabla 106. Dimensión Comunicativa y Producción Creativa según año de estudio

		Rango Dimensión Comunicativa y Producción Creativa			
		Muy desfavorable	Desfavorable o negativo	Favorable o positivo	Muy favorable
3. ¿En la gestión 2020, en qué año de estudios te encuentras? (Elegir una sola opción).	Primero	7,8%	40,7%	34,6%	16,9%
	Segundo	5,4%	40,0%	37,8%	16,8%
	Tercero	3,1%	35,4%	41,7%	19,8%
	Cuarto	7,4%	37,0%	44,4%	11,1%
	Quinto	6,5%	34,8%	32,6%	26,1%

1.5.2.3. Universidad

El criterio de edad, asociado a las cuatro dimensiones de evaluación, ha arrojado las siguientes calificaciones:

Tabla 107. Puntajes Promedio por Dimensión y Total según Universidad

Universidad	DIMENSIÓN ACCESO Y USO	DIMENSIÓN COMP-RENSIÓN CRÍTICA	DIMENSIÓN COMU-NICATIVA Y PRODUC-CIÓN CREATIVA	PUNTAJE TOTAL	MUES-TRA
1. Universidad Mayor de San Andrés (UMSA)	9.40	54.63	5.67	69.70	612
2. Universidad Pública de El Alto (UPEA)	9.02	52.56	5.93	67.51	96
3. Universidad Católica Boliviana (UCB) - La Paz	9.82	56.78	6.26	72.86	125

Las Figuras 40, 41 y 42 muestran los puntajes obtenidos según dimensión y universidad, considerando los puntajes asignados a cada dimensión.

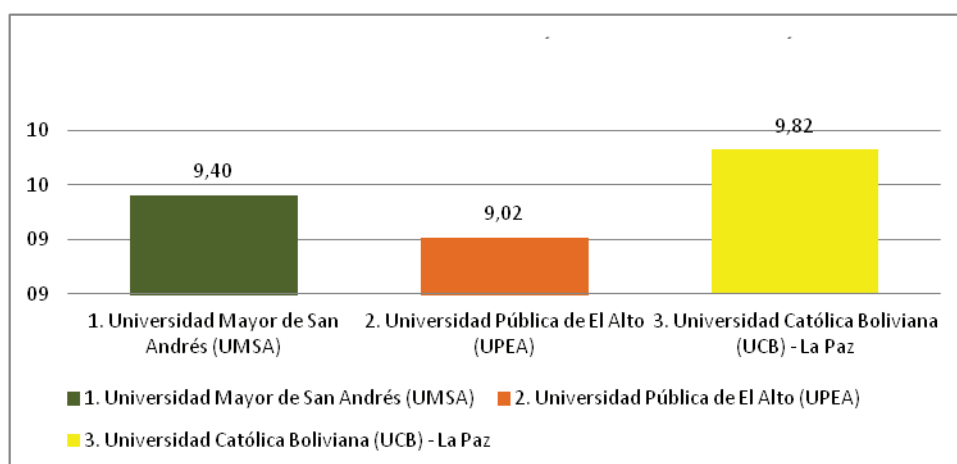
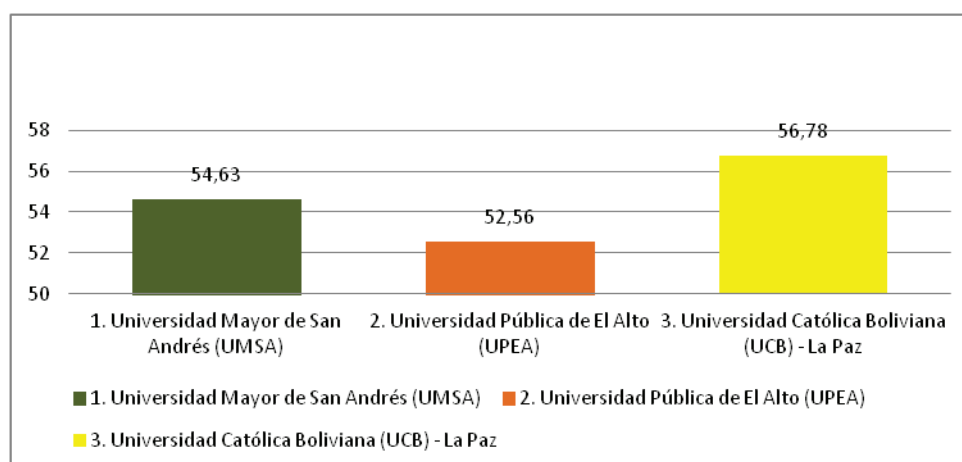
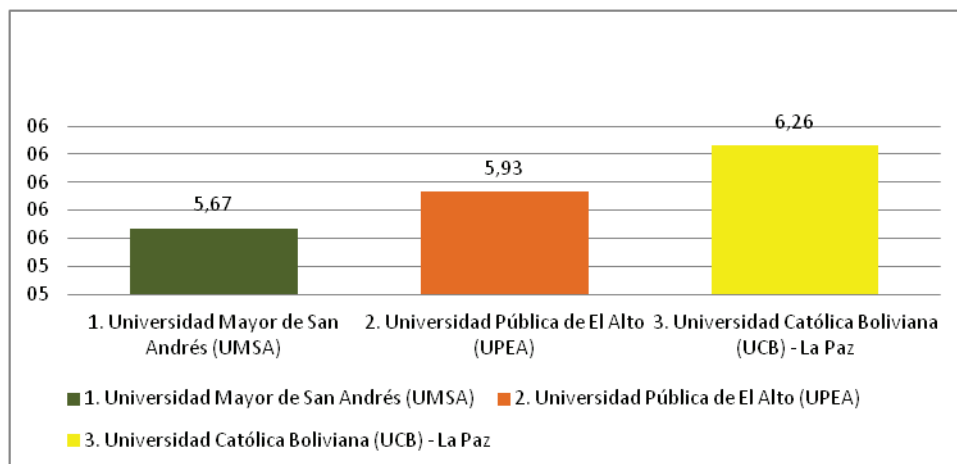
Figura 40. Puntaje promedio – Dimensión Acceso y Uso según Universidad**Figura 41. Puntaje promedio – Dimensión Comprensión Crítica según Universidad**

Figura 42. Puntaje promedio – Dimensión Comunicativa y Producción Creativa según Universidad



La Tabla 108 muestra la calificación obtenida según la universidad a la que pertenecen las estudiantes encuestadas.

En todos los casos, al haberse obtenido puntajes por encima de los 50 puntos, se ha obtenido una calificación de “favorable” o “muy favorable” en cada una de las dimensiones de evaluación y el puntaje total de toda la encuesta.

Tabla 108. Porcentajes Promedio sobre el 100% por Dimensión y Total

Universidad	DIMENSIÓN ACCESO Y USO	DIMENSIÓN COMPRENSIÓN CRÍTICA	DIMENSIÓN COMUNICATIVA Y PRODUCCIÓN CREATIVA	PUNTAJE TOTAL	MUESTRA
1. Universidad Mayor de San Andrés (UMSA)	72,30	70,95	56,67	69,70	612
2. Universidad Pública de El Alto (UPEA)	69,39	68,26	59,27	67,51	96
3. Universidad Católica Boliviana (UCB) - La Paz	75,51	73,75	62,56	72,86	125

A continuación, se muestra la calificación obtenida, según la universidad para el total de la encuesta y la aplicación de las calificaciones para cada una de las dimensiones objeto de la evaluación:

Tabla 109. Rango de Puntaje Total según Universidad

Universidad	Rango Puntaje Total			
	Muy desfavorable	Desfavorable o negativo	Favorable o positivo	Muy favorable
1. Universidad Mayor de San Andrés (UMSA)	.2%	8.0%	55.4%	36.4%
2. Universidad Pública de El Alto (UPEA)	.0%	7.3%	67.7%	25.0%
3. Universidad Católica Boliviana (UCB) - La Paz	.0%	4.0%	52.8%	43.2%

Tabla 110. Dimensión Acceso y Uso según Universidad

Universidad	Rango Dimensión Acceso y Uso			
	Muy desfavorable	Desfavorable o negativo	Favorable o positivo	Muy favorable
1. Universidad Mayor de San Andrés (UMSA)	1.1%	8.7%	35.8%	54.4%
2. Universidad Pública de El Alto (UPEA)	1.0%	12.5%	34.4%	52.1%
3. Universidad Católica Boliviana (UCB) - La Paz	.0%	4.8%	33.6%	61.6%

Tabla 111. Dimensión Comprensión Crítica según Universidad

Universidad	Rango Dimensión Comprensión Crítica			
	Muy desfavorable	Desfavorable o negativo	Favorable o positivo	Muy favorable
1. Universidad Mayor de San Andrés (UMSA)	,2%	8,0%	48,7%	43,1%
2. Universidad Pública de El Alto (UPEA)	,0%	7,3%	65,6%	27,1%
3. Universidad Católica Boliviana (UCB) - La Paz	,8%	4,0%	40,8%	54,4%

Tabla 112. Dimensión Comunicativa y Producción Creativa según Universidad

Universidad	Rango Dimensión Comunicativa y Producción Creativa			
	Muy desfavorable	Desfavorable o negativo	Favorable o positivo	Muy favorable
1. Universidad Mayor de San Andrés (UMSA)	7.8%	40.4%	34.3%	17.5%
2. Universidad Pública de El Alto (UPEA)	4.2%	37.5%	43.8%	14.6%
3. Universidad Católica Boliviana (UCB) - La Paz	2.4%	35.2%	44.8%	17.6%

1.6. Verificación de la hipótesis

Las hipótesis de investigación trabajadas son las siguientes:

Hi El nivel de competencia mediática de mujeres estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Pública de El Alto, Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Universidad Mayor de San Andrés de la ciudad de La Paz, es menor al 75% sobre el puntaje máximo (favorable) para la comprensión crítica de la violencia de género, presentada en noticias difundidas por medios televisivos de alcance nacional.

Ho El nivel de competencia mediática de mujeres estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Pública de El Alto, Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Universidad Mayor de San Andrés, de la ciudad de La Paz, no es menor al 75% sobre el puntaje máximo (muy favorable) para la comprensión crítica de la violencia de género, presentada en noticias difundidas por medios televisivos de alcance nacional.

En el estudio se estableció que, el resultado total del cuestionario es el siguiente:

- al obtener de 0 a 25 puntos es “muy desfavorable” o “muy negativo”;
- de 25,01 a 50 puntos “desfavorable” o “negativo”;
- de 50,01 a 75 puntos “favorable” o “positivo”; y
- de 75,01 a 100 “muy favorable” o “muy positivo”.

Las Tablas 113, 114 y 115 muestran los datos obtenidos considerando las tres dimensiones de la competencia mediática.

Tabla 113. Estadísticos para una muestra

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
PUNTAJE TOTAL	833	69,9196	12,54480	0,43465

Tabla 114. Prueba para una muestra

	Valor de prueba = 75					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
PUNTAJE TOTAL	-11,689	832	0,000	-5,08043	-5,9336	-4,2273

Bajo la hipótesis estadística que:

Hi: El porcentaje del puntaje total del cuestionario Es Favorable (de 50,1% a 75% del puntaje máximo).

Ho: El porcentaje del puntaje total del cuestionario no Es Favorable (de 75,01 a 100% del puntaje máximo).

Con un nivel de significancia del 5% podemos concluir que el puntaje total del cuestionario no es mayor al 75% por lo que se puede clasificar que Es Favorable, ya que se ha obtenido un puntaje del 69,9%.

Tabla 115. Estadísticas del puntaje total y por dimensión

Dimensiones	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	Porcentaje del puntaje máximo
Dimensión acceso y uso	2,00	13,00	9,42	2,10	72,4%
Dimensión comprensión crítica	14,00	77,00	54,72	10,78	71,06%
Dimensión comunicativa y producción creativa	0,00	10,00	5,78	2,71	57,8%
PUNTAJE TOTAL	0,00	100,00	69,92	12,54	69,9%

Nota. Base de datos de la encuesta.

1.6.1. Dimensión de Acceso y Uso

Tabla 116. Estadísticos para una muestra

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
DIMENSIÓN ACCESO Y USO	833	72,4444	16,17474	,56042

Tabla 117. Prueba para una muestra

	Valor de prueba = 75					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
DIMENSIÓN ACCESO Y USO	-4,560	832	,000	-2,55564	-3,6556	-1,4556

Bajo las hipótesis que:

Hi: El porcentaje del puntaje total de la dimensión de acceso y uso Es Favorable (de 50,1% a 75% del puntaje máximo).

Ho: El porcentaje del puntaje total de la dimensión de acceso y uso no Es Favorable (de 75,01 a 100% del puntaje máximo).

Con un nivel de significancia del 5% podemos concluir que el puntaje en la dimensión de Acceso y Uso del cuestionario es menor al 75% por lo que se puede clasificar que Es Favorable, ya que se ha obtenido un puntaje del 72,4%.

1.6.2. Dimensión Comprensión Crítica

Tabla 118. Estadísticos para una muestra

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
DIMENSIÓN COMPRENSIÓN CRÍTICA	833	71,0606	14,00751	,48533

Tabla 119. Prueba para una muestra

	Valor de prueba = 75					
	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
DIMENSIÓN COMPRENSIÓN CRÍTICA	-8,117	832	,000	-3,93937	-4,8920	-2,9868

Bajo las hipótesis que:

Hi: El porcentaje del puntaje total de la dimensión de comprensión crítica Es Favorable (de 50,1% a 75% del puntaje máximo).

Ho: El porcentaje del puntaje total de la dimensión de comprensión crítica no Es Favorable (de 75,01 a 100% del puntaje máximo).

Con un nivel de significancia del 5% podemos concluir que el puntaje en la dimensión de comprensión crítica del cuestionario es menor al 75% por lo que se puede clasificar que Es Favorable, ya que se ha obtenido un puntaje del 71,06%.

1.6.3. Dimensión Comunicativa y Producción Creativa

Tabla 120. Estadísticos para una muestra

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
DIMENSIÓN COMUNICATIVA Y PRODUCCIÓN CREATIVA	833	57,8511	27,15814	,94097

Tabla 121. Prueba para una muestra

	Valor de prueba = 75					
	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
DIMENSIÓN COMUNICATIVA Y PRODUCCIÓN CREATIVA	-18,225	832	,000	-17,14886	-18,9958	-15,3019

Bajo las hipótesis que:

Hi: El porcentaje del puntaje total de la dimensión comunicativa y producción creativa Es Favorable (de 50,1% a 75% del puntaje máximo).

Ho: El porcentaje del puntaje total de la dimensión comunicativa y producción creativa no Es Favorable (de 75,01 a 100% del puntaje máximo).

Con un nivel de significancia del 5% podemos concluir que el puntaje en la dimensión comunicativa y producción creativa del cuestionario es menor al 75% por lo que se puede clasificar que Es Favorable, ya que se ha obtenido un puntaje del 57,8%.

2. RESULTADOS OBTENIDOS EN LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

2.1. Convocatoria

Luego del diálogo sostenido con los directores de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Pública de El Alto, de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo” Universidad Mayor de San Andrés, se convocó por Zoom a diez estudiantes mujeres de cada universidad para explicarles de qué se trataba la dinámica de los Grupos de Discusión, así como para coordinar las acciones con miras a la realización de la actividad.

Cada Grupo de Discusión estaba constituido por diez estudiantes mujeres a quienes se les informó al respecto de la investigación, los objetivos y el sustancial valor de la participación de cada una de las personas que conformaron el Grupo de Discusión. Se dio a conocer que la participación expresada en opiniones y comentarios sería anónima.

Tras la explicación se contó con la aceptación de cada estudiante y fue entonces que se coordinó la fecha y hora de la sesión a desarrollarse vía Zoom. A nivel operativo se generaron las sesiones en la plataforma de Zoom, precisando fecha y hora para el desarrollo de dichas sesiones. Se generó la invitación vía Zoom, la misma que fue remitida a cada participante del Grupo de Discusión, según la fecha y hora programada.

2.2. Disposición de los grupos y registro de las sesiones

Teniendo definida la fecha y hora de la sesión, se remitió a cada participante el link de zoom para acceso al Grupo de Discusión.

Al inicio de cada Grupo de Discusión se partió con la presentación de la Moderadora (investigadora) y la persona de apoyo. Se indicó que la sesión sería grabada y se consultó si existía algún inconveniente al respecto o si estaban de acuerdo con aquello. Los Grupos de Discusión señalaron su conformidad en contar con la grabación. También

se explicó que su nombre, apellido y datos de identificación serían confidenciales y anónimos, y que no formarían parte del informe.

La duración de las sesiones como se explicita en la tabla siguiente fue entre 40 minutos a 60 minutos, considerando que también dentro este lapso se cuenta con las presentaciones, la explicación del objetivo del Grupo de Discusión, y las participantes dan a conocer sus puntos de vista.

Tabla 122. Grupos de Discusión realizados por Zoom

Grupo de Discusión	Fecha de realización	Número de participantes	Tiempo de grabación
1	15-05-2020	10	49 minutos
2	22-06-2020	10	60 minutos
3	29-06-2020	10	55 minutos

2.3. Intervención inicial

Las etapas del desarrollo del Grupo de Discusión son las siguientes: 1) Saludo y presentación, 2) Introducción, 3) Planteo de preguntas y respuestas, 4) Cierre

La Moderadora se presentó y también lo hizo con la colega de apoyo, posteriormente se solicitó autorización del Grupo de Discusión para realizar la grabación de la sesión, asimismo se tomaron algunas fotografías.

Se expuso de forma puntual el objeto de estudio, el problema de investigación y el objetivo de la investigación. También se explicaron las normas de participación de la sesión virtual, haciendo uso de los emoticones para precisar la participación levantando la mano.

Se explicó que se mantendrían en el anonimato sus nombres a efectos de la investigación. Se dio inicio a la sesión con las preguntas establecidas en el cuestionario, para luego registrar las respuestas obtenidas.

La estructura de las etapas que comprende el proceso de aplicación de los Grupos de Discusión es la siguiente:

Etapas del proceso de aplicación de los Grupos de Discusión

1. Presentación y Saludo
 - a. Bienvenida
 - b. Explicación motivacional sobre la importancia de su participación dentro el Grupo de Discusión
2. Introducción
 - a. Se presenta el objeto de estudio, el problema de investigación y el objetivo del estudio.

- b. De forma detallada se explica las normas a ser aplicadas en la sesión virtual, a objeto de tener una participación ordenada que permite que todas puedan dar sus puntos de vista, de forma ordenada, aportando en el Grupo de Discusión.
- 3. Desarrollo con aplicación de consultas
 - a. Desarrollo de las preguntas según la guía diseñada y validada. Escucha de respuestas sujetas a discusión. Registro de aspectos centrales de cada exposición.
 - b. Intercambio de criterios al respecto de cada respuesta. Registro de respuestas.
- 4. Cierre
 - a. Agradecimiento a las participantes y cierre del evento.

Cada Grupo de Discusión interactuó a través de las preguntas abiertas planteadas a las participantes, quienes abordaron las respuestas de forma abierta. Las preguntas contenidas en el cuestionario fueron planificadas y validadas para que permitieran obtener información que aportara a los objetivos del estudio.

Cada universitaria dio respuesta a partir de su vivencia y experiencia personal, y la moderación simplemente facilitó el proceso respetando el orden de participación e interés de las estudiantes en dar respuesta. Las preguntas estuvieron ordenadas con relación a los intereses de la investigadora y en clara vinculación con los objetivos propuestos en el estudio doctoral.

2.4. Ejecución de los Grupos de Discusión

El abordaje de los Grupos de Discusión fue cualitativo, por categorías que se relacionan con los objetivos, sobre la base del enfoque teórico aplicado. No se empleó ningún software informático para el procesamiento de la información porque no correspondió aquello. La información obtenida se cruza con los datos cuantitativos.

2.4.1. Proceso de análisis

Para el análisis de datos a ser obtenidos en los Grupos de Discusión se inició con la consideración de los objetivos de la investigación, los cuáles explicitan las dimensiones de la competencia mediática y en especial de la comprensión crítica.

La técnica de los Grupos de Discusión permitió aproximar los objetivos de investigación con el proceso de interpretación generado a partir de las opiniones recibidas.

Los objetivos del estudio establecen:

- Establecer el **acceso y uso** que realizan las estudiantes universitarias pertenecientes a la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Pública de El

Alto, Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Universidad Mayor de San Andrés de la ciudad de La Paz, desde los conocimientos y habilidades prácticas para el manejo de medios de comunicación.

- Determinar la capacidad para la **lectura y reconocimiento de estereotipos** de género relacionados con el contexto, en mensajes informativos difundidos por noticieros de televisión, por parte de mujeres estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Pública de El Alto, Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Universidad Mayor de San Andrés de la ciudad de La Paz.
- Determinar si las mujeres estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Pública de El Alto, Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Universidad Mayor de San Andrés de la ciudad de La Paz, **identifican los tipos de violencia de género** existentes en contenidos difundidos por canales de televisión.
- Determinar si las estudiantes universitarias de la Carrera de Comunicación de la Universidad Pública de El Alto, Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Universidad Mayor de San Andrés de la ciudad de La Paz, tienen capacidades para la **producción creativa y comunicativa** de contenido con empleo de algún medio de comunicación.

A continuación, se precisa el guion de preguntas que se vinculan con los objetivos propuestos:

1. ¿Qué contenidos de televisión consumen más: noticias, telenovelas, concursos, etc.?
2. ¿Para qué consumen contenidos audiovisuales?
3. ¿Saben distinguir en los mensajes de los medios, los diferentes códigos presentes?
4. ¿Se consideran usuarias informadas?
5. ¿En qué se basan para asegurarse que la información compartida como noticia en un medio de comunicación es veraz?
6. ¿Saben qué es un estereotipo de género?
7. ¿Reconocen si una noticia incluye estereotipos de género?
8. ¿Cuáles son los estereotipos que perciben que aparecen generalmente en los medios televisivos?
9. ¿Pueden reconocer los tipos de violencia en las noticias de televisión?
10. ¿Qué emociones les generan las noticias sobre violencia de género (ira, indignación, lástima, sorpresa, indiferencia)?
11. ¿Producen y difunden contenido con el uso de algún medio?
12. ¿Tienen algún comentario adicional?

Es importante señalar que los resultados cualitativos fruto de los Grupos de Discusión se entrecruzan con los resultados de orden cuantitativo.

Una vez puesta en conocimiento la pregunta, por parte de la Moderadora, las estudiantes tuvieron la posibilidad de decidir sin presión alguna, a qué respuestas querían atender, desde su propia motivación personal. Esto dio lugar a un espacio de intercambio, discusión y reflexión conjunta de alto valor. El contenido de aquello además de ser grabado fue registrado por la Moderadora y la persona de Apoyo que colaboró en el proceso.

Las respuestas fueron descriptivas, llegando a caracterizar ciertos hechos, pero también se tuvo un abordaje desde el nivel explicativo, dando cuenta de situaciones de causalidad.

Es importante destacar que entre el material empleado para el análisis de datos destaca: el guion de preguntas, los archivos digitales de los tres Grupos de Discusión, la transcripción a detalle de los contenidos y las fotografías tomadas en pantalla.

La cronología del análisis por cada Grupo de Discusión fue la siguiente:

1. Una vez que se recibió desde Zoom, la grabación de la sesión, se procedió a descargarla en un disco de almacenamiento que permitió contar con el archivo, cuyo contenido alcanzó a las 2 horas 44 minutos.
2. Se realizó la transcripción del contenido grabado.
3. Se dio lectura a la transcripción destacando aquellos contenidos que directamente tenían relación con los objetivos del estudio y con las dimensiones de la competencia mediática que se había establecido con claridad.
4. Se hizo la revisión de la transcripción efectuada, cruzando con la escucha y observación de la grabación audiovisual, de forma tal que se aportó en la clara comprensión del contenido. Se hizo la revisión observando la primera pregunta en los tres Grupos de Discusión, posteriormente la segunda pregunta en los tres Grupos de Discusión y así sucesivamente hasta concluir con todas las preguntas, de forma tal que por cada pregunta se tenía un panorama claro respecto a los tres Grupos de Discusión.

En el análisis de las respuestas compartidas por las participantes se consideraron los siguientes aspectos clave: la identificación del tema, la precisión del contexto, los términos (palabras) empleados, la solidez de la respuesta, la vinculación con ejemplos concretos relacionados con la experiencia vividas, la clara vinculación con las dimensiones de la competencia mediática.

2.5. Dimensiones de la competencia mediática

El estudio tiene como eje central conocer las dimensiones de la competencia mediática: acceso-uso, comprensión crítica y comunicación, y producción creativa. Resulta interesante iniciar el Grupo de Discusión determinando en una primera aproxima-

ción qué contenidos de televisión consumen las estudiantes y por qué consumen contenidos audiovisuales. Estas consultas permitieron iniciar el diálogo que luego derivó en el aporte al respecto de las dimensiones de la competencia mediática.

2.5.1. Contenidos de televisión que se consumen

Las estudiantes reconocen que entre los contenidos que más consumen están las noticias, existiendo también alguna precisión que señala que prefiere no ver televisión.

Yo veo televisión todos los días a medio día porque mi papá pone el noticiero a la hora de almuerzo. Es el momento en que veo noticias (GD1 SM).

Mi consumo de televisión es regular a lo largo de los años, pero creo que cuando era más pequeña si veía más. Ahora veo más las noticias (GD3 VP).

A la hora del almuerzo si vemos noticias y posteriormente la novela brasilera que me distrae (GD2 AC).

En mi caso me di cuenta que últimamente no consumo televisión, me aburre la televisión (GD2 FE).

En mi casa escuchamos la radio y vemos televisión, y por tv escuchamos noticias por este medio, no solo en la mañana, sino a lo largo del día (GD1 CP)

Ante la consulta respecto a la razón por la cual se consumen contenidos audiovisuales, surgen respuestas vinculadas a que se ve televisión para informarse, y cuando se trata de distraerse entonces en varias estudiantes apuntan a las plataformas en streaming como HBO, Netflix, Disney+, Prime video.

Veo más series de Netflix u otras plataformas cuando quiero descansar y distraerme, pero televisión es para informarme. Alguna vez veo Investigation Discovery, que trata sobre series de criminales y asesinatos (GD3 NE).

Si veo Disney+ me siento tranquila y me olvido de todo, porque es me desconecto y distraigo la mente. Para saber noticias veo tele por la noche en el noticiero (GD1 CV).

Prefiero ver noticias, no me siento atraída con temas como programas de concursos o cosas así por la tele. Consumo plataformas que consumo hoy en día (GD2 GT).

Veo noticias, aunque me ponen triste, porque todo es violencia. Hay momentos que me atrapa Netflix con las series (GD1 ET).

2.5.2. Dimensión de Acceso y Uso

La dimensión de Acceso y Uso se abordó con la pregunta, en relación a si se sabía distinguir en los mensajes de los medios, los diferentes códigos presentes.

He aprendido en la Universidad en lenguaje de la imagen y puedo darme cuenta los códigos cuando veo (GD2 AA).

Sí, tengo la capacidad de reconocer códigos que están en los mensajes (GD3 RV).

Lo verbal y lo icónico está en todo y hay que saber darse cuenta. Yo les explico a mis hermanos menores en casa, cómo se presentan. No es nada difícil (GD2 MM).

La televisión sobre todo usa mucho de los códigos, también las redes sociales. Todos los que estudiamos Comunicación estamos obligados a reconocer los códigos, para poder conocer las intenciones que tienen los medios de comunicación. Yo veo televisión y automáticamente es cuando empiezo a reconocer códigos que a veces no se reconocen a primera vista (GD1 RH).

Cada medio presenta distintos códigos y tenemos que identificar para enseñar (GD1 LM).

En esta dimensión también destaca el acceso de las estudiantes a los noticieros con el uso de la red social de Facebook, lo cual se explica por la rapidez y la actualización permanente de información como señalan.

En lo personal me gusta acceder a los noticieros de los canales por las redes sociales también, por ejemplo, por la plataforma que utilizo que es Facebook, porque pienso que es la más rápida (GD3 YL).

Suelo también ver el portal de Facebook del canal de tv y las noticias me parece que son más rápidas y actualizadas al momento (GD1 CP).

Estoy suscrita a páginas de noticias en Facebook y me llegan mucho de canales de televisión, me aparecen mucho y me informan (GD2 AC).

Uso datos y después me entro a la página del canal o a su face para informarme. Con mi celu entro a todo lado (GD1 VN).

2.5.3. Dimensión Comprensión Crítica

La tesis se concentró en la dimensión de Comprensión Crítica en el marco de las competencias mediáticas. En ese sentido las preguntas se orientaron a identificar factores que aportan en la lectura crítica, en la comprensión y en la capacidad evaluativa ante la violencia de género.

La consulta fue si las personas se consideran usuarias informadas. Ante esta pregunta las respuestas fueron enriquecedoras para el análisis.

Como usuaria de información me doy un ocho, ya que estoy en contacto constante con la información, ya sea por televisión, redes sociales u otro medio (GD1 EC).

Soy una mujer a la que le gusta estar informada. Para eso utilizo diferentes medios, pero pude notar que medios internacionales publican alguna noticia y pasada una hora o un poco más los medios locales hacen una copia sin poner la fuente de donde está siendo extraída dicha noticia (GD2 EE).

Considero que mi consumo es frecuente, creo que le dedico una o dos horas al día, ya que mis padres consumen bastante información (GD2 RT).

Sí soy una persona informada que además se preocupa por informarse bien. He visto a lo largo de los años una especie de dieta donde los medios televisivos hablan prácticamente del mismo tema. Hay una cuestión un poco más crítica en cuanto a las noticias, pero esto puede tener que ver con el grado de formación de las personas que consumen noticias, ya que puede variar (GD1 ML).

Me informo y busco noticias de varios periódicos, y canales de televisión (GD3 RG)

En cuanto a la consulta en qué se basan las estudiantes para asegurarse que la información compartida como noticia en un medio de comunicación es veraz, se obtuvieron respuestas referidas a contraste de medios e incluso empleo de herramientas de verificación. Las respuestas recibidas fueron las siguientes:

Recurro a buscar noticias en varios periódicos y a ver la fecha porque veo mucha noticia pasada y las contrasto con otros medios, veo otros canales (GD1 CC).

Existe una plataforma llamada “Bolivia verifica” y la reviso antes que un periódico porque puedo ver una sistematización, porque te dice que noticia es verdadera y cual no (GD2 RP).

Me gusta buscar la misma noticia en diferentes periódicos y si existen reportajes internacionales. Además, poder comparar si la información coincide entre una y otra fuente (GD3 AS).

Al comparar entre uno y otro medio me doy cuenta que es una repetición de la misma noticia e igual que mis amigas recurro a estas plataformas a pesar de que en Bolivia están iniciando recién esto de las plataformas (GT2 MM).

Cuando veo noticias las busco en medios oficiales para no caer en noticias falsas (GD1 SM).

Prefiero ir desde la raíz para poder analizar si una noticia es verdadera (GD2 BA).

Creo que le doy más credibilidad cuando la veo en varios medios, pero cuando una noticia me parece dudosa, voy al buscador para verificarla (GD1 CV).

Lo que hago para verificar una noticia es ver otras fuentes y contrastar. También lo que hago es ver la forma en que está redactada, el tipo de información que tiene o incluso la ortografía que tiene la noticia (GD3 ED).

Creo que el contraste de las fuentes hace mucho y de donde es extraída dicha noticia y para mí lo esencial es el tema de la actualidad de cada noticia. Me ha pasado que tuve que verificar noticias y ver la forma de encontrar la información verdadera (GD3 VP).

Creo que es muy importante la fuente que está utilizando el medio, pero intento ver la continuidad y la coherencia, por ejemplo, si es en televisión pueden llegar a cambiar los datos drásticamente (GD2 AC).

Lo primero que hago es ver el contexto porque muchas veces son noticias antiguas que fueron sacadas de contexto, para mí el tiempo es muy importante. Además, veo si la noticia tiene alguna especie de direccionar la noticia a un determinado objetivo. También contraste con otras fuentes y canales (GD2 AS)

En el marco del interés que persigue el estudio respecto a la Comprensión Crítica de la violencia de género, es importante la reflexión en cuanto a la capacidad de reconocimiento en una noticia de los estereotipos de género, por cuanto estos son el reflejo de estructuras patriarcales y machistas que legitiman y naturalizan la violencia. En las respuestas destaca ese reconocimiento de los estereotipos de género, y además desde la misma interseccionalidad se observa el reconocimiento de otros estereotipos como los de raza, etnia, entre otros.

En las noticias se presentan estereotipos de todo, de género, raciales, ideológicas y mucho más (GD2 BA).

El contexto en que se muestra hace mucho. A la mujer se la muestra como la débil, la que no puede. En cambio, al hombre no. Él aparece como el violento o como el que mantiene a la familia y a la mujer (GD3 TR).

La televisión en Bolivia y en Latinoamérica se caracteriza porque las noticias se han vuelto mercancía y ahí la mujer es presentada en roles que madre, esposa, amante, cuidadora, cocinera, abnegada; pero no se la

presenta como mujer independiente, autónoma que toma decisiones. Eso me molesta (GD1 RH).

Me he vuelto capa en reconocer estereotipos en las noticias, porque si analizamos siempre estamos visibles como víctimas o como madres (GD2 RP).

La mayoría de las noticias presentan estereotipos de género. Ella sumisa, él fuerte; ella pobre y golpeada, él con plata, mujeriego y golpeador (GD1 ML).

Ante la consulta respecto a los estereotipos que generalmente aparecen en los medios de televisión y las estudiantes pueden percibirlos, se observó que en los tres Grupos de Discusión se identificaron con rapidez los tipos de estereotipos, pero además se expresó el sentimiento que les mueve esta situación.

Es común que en las noticias las mujeres aparezcan relacionadas con la cocina, los hijos y el cuidado de las personas. Aparecen como débiles, sin serlo (GD1 JC).

He visto sobre todo en las publicidades que las mujeres sobre todo en el día de la madre aparecen en la cocina, con todos los electrodomésticos, y en el caso de las noticias aparecen como las mujeres que son violentadas, violadas o asesinadas (GD1 CV).

Cada vez que veo las noticias me doy cuenta que los presentadores no saben de género y en lugar de mostrar los estereotipos y criticarlos, los refuerzan. Pocas mujeres presentan informaciones serias, la mayoría las colocan a presentar el sector de espectáculos en las noticias. Y en cuanto a las noticias las mujeres somos visibles en el rol de madre o esposa, pocas veces he visto noticias que destaquen a mujeres líderes (GD2 EE).

Otro punto importante en el análisis de los Grupos de Discusión fue la capacidad de reconocer los tipos de violencia que se explicitan en las noticias de televisión. Las estudiantes identificaron estos tipos y esto generó un valioso intercambio sobre el particular.

En cuanto a los estereotipos están muy claros, porque se ven en las noticias que los hombres no tienen la obligación de atender la casa. Les está permitido que los hombres sean cochinos y siempre sea la mujer la que debe limpiar la casa (GD3 OM).

Me parece interesante cómo en las noticias mencionan que las mujeres van a poder atender la casa y estudiar y trabajar. Entonces esto establece que nuestra prioridad es limpiar la casa, así está construido en la mente de él. (GD2 AC)

Existen noticias que jerarquizan roles reproductivos y eso muestra un discurso altamente de estereotipos que tienen presente (GD3 AS).

Creo que hay normalización de discurso de sexismo y estereotipos en muchos sentidos, cuando en realidad de lo que se trata es de generar espacios de debates donde puedes tener un sentido crítico (GD1 SM).

Ante la consulta respecto a las emociones que generan las noticias sobre violencia de género (ira, indignación, lástima, sorpresa, indiferencia) entre otros, las participantes de los Grupos de Discusión mostraron su conocimiento sobre el tema de violencia de género y apuntaron criterios que hacen a la gestión de las emociones.

Cuando son noticias muestran violencia en televisión lo primero que hago es ver a mi hermana y comenzamos a discutir sobre la noticia que se presentó. Tuve temporadas donde contestaba a la gente que opinaba sobre un tema determinado, pero de un tiempo a esta parte he tomado una postura indiferente, ya no intento hacer cambiar de opinión a las personas (GD2 FE).

Ver noticias de violencia y presentadas como si fuese algo tan normal me deprime. En mi casa tuvimos la oportunidad de poder hacer que mi mamá cambie de opinión en cuanto a temas de violencia y lo analice desde otra perspectiva. Eso ayudó mucho (GD3 VP).

Existen comentarios que me causan gracia, pero cuando son noticias por televisión son más fuertes o cuando veo comentarios en redes sociales desubicados, prefiero no responder. Este tipo de noticias me dan la oportunidad de cuestionarme que es lo que está sucediendo a mi alrededor. Es una oportunidad para dar pie al diálogo (GD1 SM).

Al ver las noticias machistas me indigna y si discuto con personas, pero me doy cuenta que muchas personas apoyan este tipo de comentarios machistas. Me confunde que a estas alturas haya personas que piensen así, sin objetividad y respeto (GD1 CP).

Mi primer instinto es llorar porque es como lidio con este tipo de noticias. En mi caso siempre comparto este tipo de noticias con mi hermana porque tiene la misma edad que yo y me siento validada y segura en ese espacio de discusión (GD1 CV).

Lo primero que hago es hablarlo con mi familia, pero tienen un pensamiento cerrado. Al salir del entorno puedes llegar a hacer una auto reflexión y cuestionar estos temas (GD1 ET).

Es una mezcla de sentimientos, pero si estoy acompañada de alguien trato de hablarlo y si estoy sola me planteo preguntas que me ayuden a reflexionar sobre un tema determinado (GD3 TV).

En mi casa este tipo de temas son muy abierto y los discutimos entre todas. Es triste porque no hay mucho en lo que yo pueda ayudar más que lamentarme o dar una opinión (GD2 AA).

Con los problemas del feminismo no me meto mucho, intento mantenerme al margen. Mis papás son muy tradicionales en cuanto a la crianza (GD1 RH).

Me da mucha tristeza y me pone susceptible, personalmente soy muy católica y me da pena que la Iglesia actúe tan ciega. El otro día vi una noticia sobre una niña violada que a los 11 años estaba embarazada. ¿Qué sabe de maternidad? Es triste escuchar temas como violaciones o feminicidios (GD1 LM).

Muchas veces se pierde de vista que en televisión en lugar de informar más a lo contrario se desinforma y se replica la estructura patriarcal que lastima el tejido social. Muchas veces estos temas no se discuten porque el núcleo familiar puede ser muy machista y no da lugar a que se pueda hablar sobre estos temas (GD3 EM).

En familias muy convencionales no se pueden discutir estos temas y un ejemplo es mi casa porque no se puede hablar sobre violencia de género, se piensa que eso es feminismo, y es complicado vivir en una familia machista donde piensan que las mujeres exageran (GD1 SP).

2.5.4. Dimensión Comunicativa y Producción Creativa

Se consultó en el diálogo a las mujeres participantes de los Grupos de Discusión, si ellas producían y difundían contenido con el uso de algún medio. Entre las opiniones expresadas, destaca el empleo de los celulares para producir contenido que pueda ser luego socializado por plataformas y redes sociales. Destaca un interés en la producción de contenido que visibilice los estereotipos de género, así como las vulneraciones de derechos humanos.

Con mi celular hago todo. Me gusta generar contenido y difundir a través de mis redes. Tenemos un grupo de amigas de la universidad que siempre vamos generando contenido que habla en general sobre derechos humanos y sobre todo derechos de las mujeres (GD1 CL).

Los contenidos que me interesan de violencia de género los copio y les añado datos y cifras, porque es importante mostrar las cosas como son sin maquillarlas, luego lo difundo por mis redes (GD1 SM).

La televisión ahora nos permite poder grabar con nuestros celulares los contenidos que nos interesa y subirlos desde nuestras redes. Eso hago para mostrar situaciones de violencia donde el medio ha reforzado la violencia y los roles. A ese contenido le aumento una entrevista y queda muy bien (GD2 FE).

Es fácil generar contenido, en nuestro celu tenemos todos los recursos y contenidos. A mí me gusta eso y luego de hacer lo público (GD1 RH).

Asimismo, se explicitó que la producción de contenido que realizan tiene vinculación con el entretenimiento y la réplica de contenido viral.

Me gusta compartir con mis amigas mensajes que hago en mi celular, sobre todo con ellas. Nos divertimos mucho (GD3 XP).

Cuando veo un mensaje que es viral por Insta o Tik Tok me gusta usarlo para generar mis propias publicaciones. Sale bonito (GD1 EC).

Cuando veo algo que está en tendencia o es viral, lo replico en mis redes (GD1 CC).

3. TRIANGULACIÓN DE LOS RESULTADOS CUANTITATIVOS - CUALITATIVOS

Considerando la aplicación del diseño de triangulación concurrente (DITRIAC) que permite corroborar los resultados, se presenta a continuación la validación cruzada entre resultados obtenidos tanto de la (encuesta) como de los (Grupos de Discusión). Este proceso permite la comparación de los resultados obtenidos a nivel cuantitativo y cualitativo.

El estudio tiene por objetivo medir el nivel de competencia mediática de mujeres estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Pública de El Alto, Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Universidad Mayor de San Andrés de la ciudad de La Paz, para la comprensión crítica de la violencia de género presentada en noticias difundidas por medios televisivos de alcance nacional. Para el abordaje del objetivo se trabajaron las tres dimensiones de la competencia mediática (Pérez-Tornero y Varis, 2012) como son: el Acceso y Uso, la Comprensión Crítica y la Comunicativa y Producción Creativa. La cantidad de preguntas del cuestionario de la encuesta (38 preguntas) permite determinar las dimensiones y pone énfasis en la dimensión de Comprensión Crítica. Para el proceso cuantitativo se definió un diseño muestral probabilístico, por conglomerados (en atención a las unidades objeto de estudio), y bietápico. El cuestionario de la encuesta estuvo estructurado en consideración a las tres dimensiones de la competencia mediática. A su vez hay que destacar que el cuestionario de la encuesta fue validado por expertos.

En el caso del diseño cualitativo se conformaron tres Grupos de Discusión, uno por cada Universidad para conocer en el marco del diálogo con las participantes (10 por cada Grupo de Discusión) sus criterios, opiniones al respecto a una batería de once preguntas que en su contenido abordaban las tres dimensiones de la competencias, establecidas por Pérez-Tornero y Varis (2012) a la luz de los objetivos de esta tesis, pero que incorporaban mayor cantidad de consultas para la discusión respecto a la dimensión de Comprensión Crítica. Las preguntas aplicadas en los Grupos de Discusión también fueron validadas por expertos.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos fruto de la triangulación realizada, en la cual cabe señalar que no se toman en cuenta las consultas orientadas a obtener información sociodemográfica.

3.1. Relación cuantitativa y cualitativa respecto a la dimensión Acceso y Uso

En este punto se vincularán los contenidos obtenidos para la dimensión de Acceso y Uso.

Cuantitativa	Cualitativa
41,9% de las encuestadas se informa por televisión y lo hace de manera diaria en un 41,9%, y con frecuencia de una a tres veces por semana lo hace un 40,2%	<i>Yo veo televisión todos los días a medio día porque mi papá pone el noticiero a la hora de almuerzo. Es el momento en que veo noticias (GD1 SM).</i> <i>Mi consumo de televisión es regular a lo largo de los años, pero creo que cuando era más pequeña si veía más. Ahora veo más las noticias (GD3 VP).</i>
94,8% de las encuestadas destaca un consumo noticias por Facebook.	<i>En lo personal me gusta acceder a los noticieros de los canales por las redes sociales también, por ejemplo, por la plataforma que utilizo que es Facebook, porque pienso que es la más rápida (GD3 YL).</i> <i>Suelo también ver el portal de Facebook del canal de tv y las noticias me parece que son más rápidas y actualizadas al momento (GD1 CP).</i>
89,7% de las encuestadas señalaron que tiene la capacidad de distinguir diferentes códigos de mensajes en los medios.	<i>He aprendido en la Universidad en lenguaje de la imagen y puedo darme cuenta los códigos cuando veo (GD2 AA).</i> <i>Lo verbal y lo icónico está en todo y hay que saber darse cuenta. Yo les explico a mis hermanos menores en casa, cómo se presentan. No es nada difícil (GD2 MM).</i>
62,8% eligió la opción correcta ante la pregunta de selección de la imagen con el código verbal e icónico.	<i>La televisión sobre todo usa mucho de los códigos, también las redes sociales. Todos los que estudiamos Comunicación estamos obligados a reconocer los códigos, para poder conocer las intenciones que tienen los medios de comunicación. Yo veo televisión y automáticamente es cuando empiezo a reconocer códigos que a veces no se reconocen a primera vista (GD1 RH).</i> <i>Cada medio presenta distintos códigos y tenemos que identificar para enseñar (GD1 LM).</i>
47,1% señala que rara vez accede a la tecnología de Smart Tv, el 28,7% afirma que nunca accedió.	
95,6% responde correctamente a la opción que le permite navegar por Internet.	
75,5% responde correctamente a la pregunta sobre el editor que permite diseñar contenidos audiovisuales.	
54,4% de las encuestadas sabe que a través de la página web del canal de televisión se puede acceder a noticieros.	<i>Uso datos y después me entro a la página del canal o a su ase para informarme. Con mi celu entro a todo lado (GD1 VN).</i>

Existe correspondencia entre la frecuencia con la cual las estudiantes universitarias se informan a través de noticieros de televisión, y las respuestas que de manera cualitativa destacan su acceso a televisión para informarse; sin embargo surge y se co-

robora en ambos casos (cuanti-cuali) que la presencia de la red social -en este caso de Facebook- es también una instancia que emplean las estudiantes para poder informarse, en la medida en que acceden a las fanpages de los canales de televisión. Este punto muestra un interesante vínculo multipantalla, pero también explica la fácil accesibilidad que buscan las personas al momento de querer informarse. A su vez los medios de televisión que tienen sus fanpages pueden asegurar el tener la audiencia leal para seguir las informaciones. Esto muestra la importancia de potenciar el desarrollo de competencias mediáticas en el ámbito de la televisión, pero también de las redes sociales.

En el cuestionario destaca la pregunta sobre acceso a Smart TV, que como se observa a nivel de respuesta afirmativa, es baja. En el caso de los Grupos de Discusión no se llegó a dialogar al respecto de esto de manera puntual. En el caso de las preguntas de la encuesta al respecto de acceso a navegación por Internet y a editores de diseño de contenidos, la respuesta presenta un porcentaje alto, y a nivel del diálogo en Grupos de Discusión no se explicitó esto como pregunta del cuestionario, sin embargo con otras preguntas que se trataron, como el acceso a contenidos informativos por fanpages por ejemplo, permite inferir que sí existe acceso a Internet.

3.2. Relación cuantitativa y cualitativa respecto a la dimensión Comprensión Crítica

En este punto se vincularán los contenidos obtenidos para la dimensión de Acceso y Uso.

Cuantitativa	Cualitativa
80,7% se considera usuaria "informada" respecto al consumo de la información.	<i>Como usuaria de información me doy un ocho, ya que estoy en contacto constante con la información, ya sea por televisión, redes sociales u otro medio (GD1 EC).</i>
	<i>Soy una mujer a la que le gusta estar informada. Para eso utilizo diferentes medios, pero pude notar que medios internacionales publican alguna noticia y pasada una hora o un poco más los medios locales hacen una copia sin poner la fuente de donde está siendo extraída dicha noticia (GD2 EE).</i>
78,6% tiene capacidad para verificar la veracidad de una noticia.	<i>Recurro a buscar noticias en varios periódicos y a ver la fecha porque veo mucha noticia pasada y las contrasto con otros medios, veo otros canales (GD1 CC).</i> <i>Existe una plataforma llamada "Bolivia verifica" y la reviso antes que un periódico porque puedo ver una sistematización, porque te dice que noticia es verdadera y cual no (GD2 RP).</i>
56% identifica los estereotipos de género. 44% no tiene la capacidad para poder hacerlo.	<i>En las noticias se presentan estereotipos de todo, de género, raciales, ideológicas y mucho más (GD2 BA).</i>
	<i>El contexto en que se muestra hace mucho. A la mujer se la muestra como la débil, la que no puede. En cambio, al hombre no. Él aparece como el violento o como el que mantiene a la familia y a la mujer (GD3 TR).</i>
	<i>Existen noticias que jerarquizan roles reproductivos y eso muestra un discurso altamente de estereotipos que tienen presente (GD3 AS).</i>

55,6% verifica la existencia real y confiable del proveedor de un sitio antes de introducir datos personales.	
67,2% señala que para que una noticia que presenta contenido de violencia tenga credibilidad, debe contar con la fuente de información fiable.	<i>Creo que es muy importante la fuente que está utilizando el medio, pero intento ver la continuidad y la coherencia, por ejemplo, si es en televisión pueden llegar a cambiar los datos drásticamente (GD2 AC).</i>
El 57,3% identifica dos o más estereotipos en medios televisivos.	<i>Me he vuelto capa en reconocer estereotipos en las noticias, porque si analizamos siempre estamos visibles como víctimas o como madres (GD2 RP).</i>
73,3 reconocen estereotipos de género que se exponen desde declaraciones de un candidato político.	<i>Me parece interesante cómo en las noticias mencionan que las mujeres van a poder atender la casa y estudiar y trabajar. Entonces esto establece que nuestra prioridad es limpiar la casa, así está construido en la mente de él. (GD2 AC)</i>
56,4% correctamente selecciona la opción referida a “presentación de información”	<i>Al ver las noticias machistas me indigna y si discuto con personas, pero me doy cuenta que muchas personas apoyan este tipo de comentarios machistas. Me confunde que a estas alturas haya personas que piensen así, sin objetividad y respeto (GD1 CP).</i>
67,5% es capaz de distinguir la ideología que hay detrás de un medio en relación con la información que difunde.	<i>Creo que hay normalización de discurso de sexismo y estereotipos en muchos sentidos, cuando en realidad de lo que se trata es de generar espacios de debates donde puedes tener un sentido crítico (GD1 SM).</i>
49,3% está de acuerdo con la afirmación de: al ver una noticia presentada por televisión puedo identificarme emocionalmente con las personas o las situaciones que aparecen y reflexionar sobre mis creencias y valores.	<i>Ver noticias de violencia y presentadas como si fuese algo tan normal me deprime. En mi casa tuvimos la oportunidad de poder hacer que mi mamá cambie de opinión en cuanto a temas de violencia y lo analice desde otra perspectiva. Eso ayudó mucho (GD3 VP).</i>
64% está de acuerdo con la capacidad de reconocer cuando una noticia no cumple con las exigencias mínimas de objetividad, veracidad, manejo de fuentes, entre otros.	<i>Al ver las noticias machistas me indigna y si discuto con personas, pero me doy cuenta que muchas personas apoyan este tipo de comentarios machistas. Me confunde que a estas alturas haya personas que piensen así, sin objetividad y respecto (GD1 CP).</i>
85,6% evaluó reconociendo el tipo de violencia presente en la información y que corresponde a “violencia en el ejercicio político y liderazgo”.	<i>En las noticias se presentan estereotipos de todo, de género, raciales, ideológicas y mucho más (GD2 BA).</i>
78,6% evaluó reconociendo el tipo de violencia presente en la información y que era la “violencia contra los derechos reproductivos”.	<i>El contexto en que se muestra hace mucho. A la mujer se la muestra como la débil, la que no puede. En cambio, al hombre no. Él aparece como el violento o como el que mantiene a la familia y a la mujer (GD3 TR).</i>
44,1% evaluó reconociendo el tipo de violencia presente en la información y que era la “violencia simbólica o encubierta”.	<i>La televisión en Bolivia y en Latinoamérica se caracteriza porque las noticias se han vuelto mercancía y ahí la mujer es presentada en roles que madre, esposa, amante, cuidadora, cocinera, abnegada; pero no se la presenta como mujer independiente, autónoma que toma decisiones. Eso me molesta (GD1 RH).</i>
81,5% evaluó reconociendo el tipo de violencia presente en la información y que era la “violencia patrimonial o económica”.	
49,5% evaluó reconociendo el tipo de violencia presente en la información y que era la “violencia psicológica”.	<i>La mayoría de las noticias presentan estereotipos de género. Ella sumisa, él fuerte; ella pobre y golpeada, él con plata, mujeriego y golpeador (GD1 ML).</i>
85,5% evaluó reconociendo el tipo de violencia presente en la información y que era la “violencia contra los derechos y la libertad sexual”.	<i>En familias muy convencionales no se pueden discutir estos temas y un ejemplo es mi casa porque no se puede hablar sobre violencia de género, se piensa que eso es feminismo, y es complicado vivir en una familia machista donde piensan que las mujeres exageran (GD1 SP).</i>

52,9% evaluó reconociendo el tipo de violencia presente en la información no era ninguna de las opciones señaladas.

75,9% evaluó reconociendo el tipo de violencia presente en la información y que era la “violencia en el sistema educativo”.

En el cruce de información se logró extraer datos valiosos. El primero es que las mujeres estudiantes universitarias en alto porcentaje (80,7%) se consideran usuarias de medios, informadas. Este hecho se respalda cualitativamente en una apreciación personal que explicitaron respecto a la satisfacción y gusto que sienten las mujeres de estar informadas y por ello de manera autónoma acuden a diversos medios con diferentes recursos con ese objetivo.

La verificación de información en cuanto a capacidad desarrollada por las universitarias es alta (78,6%) y se corresponde con el hecho de que cualitativamente tienen la capacidad de verificar información, así como emplear mecanismos que aseguren que la información recibida es veraz. Esto muestra dentro la competencia de comprensión crítica, la capacidad de lectura y contraste con la información proveniente del entorno, lo cual es una capacidad desarrollada con autonomía y toma de decisión, lo cual aporta a esta dimensión.

La identificación de estereotipos para fines de este estudio es importante, en ese marco el 56% de mujeres identifica estereotipos de género, lo cual coincide con las reflexiones y aportes que se tuvieron en el marco de los Grupos de Discusión, donde claramente se evidencia el reconocimiento en contenidos televisivos de estereotipos que refuerzan el rol reproductivo de la mujer antes que productivo, asimismo se observa la presencia de roles que asientan la imagen débil de la mujer y fuerte la del hombre, así como la relación de dependencia de la mujer respecto del varón. En los Grupos de Discusión, se evidenció la capacidad de reconocimiento de estereotipos de género, pero también otros como la raza, la etnia y la religión que se entrecruzan y que para fines de reflexión teórica nos abren la puerta a considerar en futuras investigaciones el ámbito interseccional.

En los Grupos de Discusión no se abordó el tema de incorporación y manejo de datos personales, lo cual no pudo ser cruzado con la consulta al respecto de la verificación de proveedores, que en un 55,6% destaca la capacidad de las mujeres para verificar la existencia real y confiable de proveedores, antes de compartir los datos.

En el tema de estereotipos de género presentes en medios de televisión, existe correspondencia porque el 57,3% de las mujeres identifican los estereotipos en medios y a nivel de percepción cualitativa, se reconoce la capacidad para hacerlo, llegando a ejemplificar los estereotipos con los cuáles se muestran a mujeres y hombres en contenidos informativos que difunden los medios.

En los Grupos de Discusión se abordó el tema de diferentes tipos de violencia establecidos desde la Ley 348, siendo discutidos y reconocidos con ejemplos en cada

caso. El 73,3% de personas reconoce estereotipos de género que por ejemplo son expuestos por un candidato político. Las estudiantes además de identificar el tipo de violencia señalan la importancia de discutir y hablar sobre esto en el seno familiar. Esto muestra el sentido autónomo de decisión, y también el sentido crítico de no dejar si analizar estos temas.

El 56,4% reconoce contenidos y los diferencia entre información u opinión, esto se corresponde con mujeres que identifican rápidamente las noticias cuyo tratamiento no es el pertinente y que de hecho presentan información con carga “machista”.

En el estudio se observa que el 67,5% asume que existe una ideología por detrás del contenido que se difunde en un medio. Esto se corresponde con la reflexión sobre la normalización de discursos patriarcales coincidentes con estructuras ideológicas machistas que están presentes a nivel mediático.

La gestión de las emociones está presente como una necesidad al observar tanto los resultados cuantitativos donde el 49,3% afirma que las noticias derivan en identificación emocional de las audiencias. La relación con el lente cualitativo es que existen episodios de depresión, tristeza y rabia por ver contenidos denigrantes y violentos en contra de la mujer. Por ello la propuesta de la gestión de emociones es válida para ser tomada en cuenta desde un lente prospectivo de investigación.

Dentro la dimensión de comprensión crítica es fundamental la capacidad de lectura crítica, de comprensión y de evaluación, esta última expresada en la selección y clasificación de contenidos. Por ello en ambos instrumentos se cuidó la presentación de contenido que permitiera abordar estos aspectos clave dentro la comprensión crítica. Ante la consulta a las estudiantes para reconocer y seleccionar los diferentes tipos de violencia presentes en contenidos informativos difundidos por televisión, los porcentajes de capacidad de reconocimiento son altos en los siguientes casos: 85,6% (violencia en el ejercicio político y liderazgo), 78,6% (violencia contra los derechos reproductivos), 85,5% (violencia contra los derechos y la libertad sexual), 75,9% (violencia en el sistema educativo). Esto se corresponde con los criterios cualitativos expresados por las participantes; sin embargo en los siguientes casos es prioritario trabajar para el fortalecimiento de capacidades de reconocimiento de violencia, sobre todo desde el lente preventivo, y porque además como se observó en el marco teórico, la recurrencia de estos tipo de violencia es permanente y en ascenso. Los tipos de violencia que demandan mayor atención en su fortalecimiento son: 44,1% (violencia simbólica o encubierta), 49,5% (violencia psicológica). En el marco teórico de la presente tesis ya se había identificado que en Bolivia, la Encuesta de Prevalencia y Características de la Violencia contra las Mujeres (2016) establecía que 61 de cada 100 mujeres de 15 años o más que trabajaron o trabajan en Bolivia han sufrido violencia psicológica ejercida en sus lugares de trabajo a lo largo de su vida laboral; “13 de cada 100 violencia física y 10 de cada cien mujeres violencia sexual” (Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional, 2016: 16). A su vez en El Alto en la gestión 2020 el 41% de los hechos de violencia ejercida tiene que ver con asisten-

cia familiar, el 26% a su vez aborda respuestas a requerimientos fiscales o judiciales, los casos de violencia física alcanzan al 15% y los de violencia psicológica en el entorno de la familia llegan al 12%, debiendo estos ser tomados en cuenta para la acción preventiva.

3.3. Relación cuantitativa y cualitativa respecto a la dimensión Comunicativa y Producción Creativa

El cruce de información obtenida en esta dimensión permite precisar y evaluar las capacidades de las mujeres estudiantes de las universidades donde se realiza el trabajo investigativo respecto a la creación y difusión de mensajes.

Cuantitativa	Cualitativa
25,6% manifestó estar “Muy de acuerdo” y 58,8% estar de acuerdo con la capacidad de crear mensajes evitando el uso de estereotipos y prejuicios.	<i>Los contenidos que me interesan de violencia de género los copio y les añado datos y cifras, porque es importante mostrar las cosas como son sin maquillarlas, luego lo difundo por mis redes (GD1 SM).</i>
38,7% produce contenido para entretenimiento, seguido del 24,1% que lo hace para fines educativos.	<i>Con mi celular hago todo. Me gusta generar contenido y difundir a través de mis redes. Tenemos un grupo de amigas de la universidad que siempre vamos generando contenido que habla en general sobre derechos humanos y sobre todo derechos de las mujeres (GD1 CL).</i>
Se tiene la frecuencia de compartir contenido una vez a la semana llegando al 46,3%, seguida por el 23,9% que lo hace de dos a cinco veces por semana.	<i>Cuando veo un mensaje que es viral por Insta o Tik Tok me gusta usarlo para generar mis propias publicaciones. Sale bonito (GD1 EC).</i> <i>Cuando veo algo que está en tendencia o es viral, lo replico en mis redes (GD1 CC).</i>

Destaca el porcentaje de 58,8% de mujeres que están de acuerdo con la capacidad de producir mensajes que eviten el empleo de estereotipos de género y prejuicios. Asimismo, existe el interés y también el antecedente como se precisa a nivel cualitativo, a nivel de producción y difusión de mensajes con empleo de celulares, lo cual permite abordar temas como derechos humanos y otros de interés propio de mujeres. Eso muestra una apertura al sentido de producción y difusión de material que puede contribuir en la visibilización de estereotipos, de información cuantitativa al respecto del comportamiento de los indicadores de violencia, así como de mensaje que se orienten a la prevención y al conocimiento de la normativa.

Destaca a nivel cualitativo el uso de redes sociales como Tik Tok e Instagram, así como de material que es tendencia, en ese marco se abre una puerta interesante en Bolivia para potenciar el trabajo preventivo ante la violencia considerando el desarrollo de las competencias mediáticas con Instagramers. Destaca en ese sentido que el 38,7% de mujeres produce contenido de entretenimiento, seguido por el 24,1% que señala realizar producción educativa.

En la interpretación es importante no perder de vista el objetivo general del estudio y que tiene como brújula las competencias mediáticas de mujeres universitarias de la Carrera de Comunicación Social de tres universidades (UPEA, UCB y UMSA) que según el trabajo cuantitativo es “Favorable”, lo cual se corrobora con el desarrollo cualitativo, y que nos permite en esta triangulación situar temas pendientes de ser considerados como por ejemplo la interseccionalidad de género, con etnia, raza, religión; la consideración de potenciar capacidades en empleo de redes sociales como Facebook, Instagram y Tik Tok para el abordaje de temas como violencia de género; el valor de desarrollo a nivel de comprensión crítica ante mensajes de noticieros de televisión que presentan contenido de violencia. Siendo en este punto importante reforzar la formación a nivel de reconocimiento de violencia simbólica o silenciosa, y violencia psicológica.

PARTE 4

CONCLUSIONES

1. CONCLUSIONES

En esta parte de la tesis se presentan las conclusiones a las cuáles se arribaron tras el desarrollo del proceso investigativo, posteriormente se comparten los criterios desde la prospectiva considerando las líneas futuras de trabajo desde el aprendizaje desplegado. Asimismo, se puntualizarán en las limitaciones y los retos que se marcan a la luz del estudio; así como en las implicaciones prácticas que surgen fruto de esta apasionante investigación. El acápite cuarto cierra con las respectivas recomendaciones.

El objetivo de la presente investigación precisaba el medir el nivel de competencia mediática de mujeres estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Pública de El Alto, Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Universidad Mayor de San Andrés de la ciudad de La Paz, para la comprensión crítica de la violencia de género presentada en noticias difundidas por medios televisivos de alcance nacional.

Para el cumplimiento del objetivo general se establecieron cuatro objetivos específicos, cada uno de los cuáles aportó significativamente en el cumplimiento del objetivo general el cual a su vez permitió la generación de conocimiento al concluir el proceso investigativo, como se explicará más adelante.

Antes de atender cada objetivo específico es importante mencionar y a la luz de la construcción del marco teórico, que el enfoque de base conceptual y de constructo teórico que soportó la tesis viene de la mano de Pérez-Tornero y Varis (2012) quienes dieron el sustento en la precisión y definición de competencia mediática, constituida por tres dimensiones. Como se explicitó en la parte concerniente al enfoque teórico, la competencia mediática empleada para fines de este estudio considera el conjunto de las dimensiones de “Acceso y Uso”, “Comprensión Crítica” y “Comunicativa y Producción Creativa” que deben ser manejados por los ciudadanos.

El primer objetivo específico se cumplió en cuanto a la acción de establecer el Acceso y Uso que realizan las estudiantes universitarias pertenecientes a la Carrera de

Comunicación Social de la Universidad Pública de El Alto, Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Universidad Mayor de San Andrés de la ciudad de La Paz, desde los conocimientos y habilidades prácticas para el manejo de medios de comunicación. En este punto se debe señalar el cumplimiento del objetivo específico pues a través de la aplicación de los instrumentos cuantitativo (cuestionario de encuesta) y cualitativo (guion de Grupo de Discusión) se logró establecer lo siguiente: en el puntaje total obtenido estadísticamente en relación a la dimensión de Acceso y Uso alcanza el 72,4% que corresponde a un rango Favorable (entre 50,01% y 75%).

Esta dimensión presenta características interesantes como el hecho de que sí existe un ingreso físico a los medios y sus contenidos mediáticos vinculado a la disponibilidad en el contexto en el cual despliegan acciones cotidianas las estudiantes universitarias de la Carrera de Comunicación Social de las tres universidades con las que se trabajó en el proceso de investigación. También se constató que las encuestadas ingresan de forma diaria a los noticieros televisivos explicitando el 41,9%, y de una a tres veces por semana con el 40,2%. Esta información respalda la calificación obtenida en el rango de Favorable, respecto al acceso físico al medio televisivo y a sus usos. Esta situación tiene coincidencia con los resultados obtenidos tras la aproximación cualitativa al estudio, y que se observan en la triangulación. *Yo veo televisión todos los días a medio día porque mi papá pone el noticiero a la hora de almuerzo. Es el momento en que veo noticias (GD1 SM). Mi consumo de televisión es regular a lo largo de los años, pero creo que cuando era más pequeña si veía más. Ahora veo más las noticias (GD3 VP). A la hora del almuerzo si vemos noticias y posteriormente la novela brasilera que me distrae (GD2 AC).*

Asimismo, el estudio permitió verificar el acceso explicitado como la capacidad de conocimiento y práctica para ingresar y acceder a los contenidos de los medios y tecnologías digitales, por parte de las estudiantes universitarias. Es interesante observar que las estudiantes afirmaron acceder a las noticias de los medios a través de Facebook con un 94,8%. Asimismo, se muestra un comportamiento interesante de uso multitanalla, que además destaca el proceso de adaptación que han seguido los medios de comunicación entre ellos la televisión, así como las audiencias que responden también de forma flexible a la adaptación. *En lo personal me gusta acceder a los noticieros de los canales por las redes sociales también, por ejemplo, por la plataforma que utilizo que es Facebook, porque pienso que es la más rápida (GD3 YL). Suelo también ver el portal de Facebook del canal de tv y las noticias me parece que son más rápidas y actualizadas al momento (GD1 CP). Estoy suscrita a páginas de noticias en Facebook y me llegan mucho de canales de televisión, me aparecen mucho y me informan (GC2 AC).*

De igual modo se sustentó el uso que ellas efectúan de los medios y que comprende los saberes cognitivos o a nivel de los conocimientos teóricos y también prácticos, como habilidades para manejar los medios operativamente. En este proceso las estudiantes atendieron a la consulta para conocer, en el marco del uso, identifican los códigos verbales e icónicos en las imágenes. El 62,8% de las encuestadas han identifica-

do manera correcta la imagen que contenía códigos verbales icónicos, y el 37% explicitó una respuesta errónea. A nivel cualitativo se refuerza este nivel de conocimiento que tienen las estudiantes por cuanto expresan saber distinguir los mensajes de los medios en el marco del código que manejan, como se muestra en las siguientes afirmaciones: *Sí, tengo la capacidad de reconocer códigos que están en los mensajes (GD3 RV). Lo verbal y lo icónico está en todo y hay que saber darse cuenta. Yo les explico a mis hermanos menores en casa, cómo se presentan. No es nada difícil (GD2 MM). La televisión sobre todo usa mucho de los códigos, también las redes sociales. Todos los que estudiamos Comunicación estamos obligados a reconocer los códigos, para poder conocer las intenciones que tienen los medios de comunicación. Yo veo televisión y automáticamente es cuando empiezo a reconocer códigos que a veces no se reconocen a primera vista (GD1 RH).*

El segundo y tercer objetivo específico de la tesis guardan íntima relación con la dimensión de Comprensión Crítica. Para la atención a estos objetivos se partió del sustento de base teórica que establecen Pérez-Tornero y Varis (2012) y que para el caso de esta dimensión considera: la lectura como capacidad para poder decodificar, recibir y entender el significado del mensaje; así como la comprensión del contenido que involucra el relacionamiento del significado del mensaje recibido con el contexto en el cual se sitúa y que a la vez aborda la identificación de conocimientos e intereses de quien codifica el mensaje; y finalmente la evaluación como proceso para clasificar el contenido de un mensaje en relación a unas escalas de valores sociales, en este caso las estudiantes pudieron observar una serie de contenidos informativos, para luego desde su criterio evaluativo clasificar el contenido contrastando con los diferentes tipos de violencia establecidos en la Ley 348 claramente explicada en el marco teórico.

Tras esa puntualización aclaratoria, se señala el cumplimiento del segundo objetivo por cuanto se logró determinar la capacidad para la lectura y reconocimiento de estereotipos de género relacionados con el contexto, en mensajes informativos difundidos por noticieros de televisión, por parte de mujeres estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Pública de El Alto, Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Universidad Mayor de San Andrés de la ciudad de La Paz.

El 80,7% de las encuestadas se consideran usuarias informadas frente al consumo de información, así como un 5,2% que se considera sobreinformada. Esto muestra su capacidad de recepción y de entendimiento del contenido que circula y al que ellas están expuestas. El dato cuantitativo encuentra correspondencia con la información cualitativa, tal como destacan los testimonios señalados en los Grupos de Discusión: *Soy una mujer a la que le gusta estar informada. Para eso utilizo diferentes medios, pero pude notar que medios internacionales publican alguna noticia y pasada una hora o un poco más los medios locales hacen una copia sin poner la fuente de donde está siendo extraída dicha noticia (GD2 EE). Considero que mi consumo es frecuente, creo que le dedico una o dos horas al día, ya que mis padres consumen bastante información (GD2 RT). Sí soy una persona informada que además se preocupa por informarse bien. He visto a lo largo*

de los años una especie de dieta donde los medios televisivos hablan prácticamente del mismo tema. Hay una cuestión un poco más crítica en cuanto a las noticias, pero esto puede tener que ver con el grado de formación de las personas que consumen noticias, ya que puede variar (GD1 ML).

Otro parámetro que aportó en la dimensión de la comprensión crítica es el que 78,6% de las estudiantes universitarias sí tienen la capacidad de verificar la veracidad de una noticia, buscando contrastar el contenido con otras fuentes, o acudiendo a la revisión del contenido. La correspondencia a nivel cualitativo es vinculante, por cuanto se presentan testimonios que refuerzan aquello: *Recurro a buscar noticias en varios periódicos y a ver la fecha porque veo mucha noticia pasada y la contraste con otros medios, veo otros canales (GD1 CC). Existe una plataforma llamada "Bolivia verifica" y la reviso antes que un periódico porque puedo ver una sistematización, porque te dice que noticia es verdadera y cual no (GD2 RP). Me gusta buscar la misma noticia en diferentes periódicos y si existen reportajes internacionales. Además, poder comparar si la información coincide entre una y otra fuente (GD3 AS).*

Las estudiantes universitarias mostraron en un 57,3% que tienen la capacidad de reconocer estereotipos que generalmente aparecen en los medios televisivos y que ellas perciben. Considerando que la estructura boliviana y las normas sociales visibilizan una presencia importante de estereotipos patriarcales y machistas que naturalizan la violencia de género, es importante reconocer el valor que tiene el que mujeres universitarias de la Carrera de Comunicación que están expuestas a este tipo de contenido violento, sepan reconocerlo. Esto se destaca por la importancia que tiene además desde el sentido preventivo ante el ejercicio de la violencia y la vulneración de derechos, en contextos como el boliviano y el paceño en particular, donde según se destaca en estadísticas visibilizadas en el cuerpo de la tesis, la violencia de género va en ascenso.

Así mismo se destaca el hecho de que el pensamiento crítico, claramente presente con ejercicio de autonomía personal frente a la realidad y los medios de comunicación, permite que las mujeres estudiantes observen y reconozcan otros tipos de estereotipos que junto a los de género, como son la etnia, raza, religión etc. demandan el análisis interseccional de género en el seno de las universidades y de otros contextos sociales.

De igual modo, en los Grupos de Discusión se observó la correspondencia con lo señalado y que destaca aportes como los siguientes: *En las noticias se presentan estereotipos de todo, de género, raciales, ideológicas y mucho más (GD2 BA). El contexto en que se muestra hace mucho. A la mujer se la muestra como la débil, la que no puede. En cambio, al hombre no. Él aparece como el violento o como el que mantiene a la familia y a la mujer (GD3 TR). La televisión en Bolivia y en Latinoamérica se caracteriza porque las noticias se han vuelto mercancía y ahí la mujer es presentada en roles que madre, esposa, amante, cuidadora, cocinera, abnegada; pero no se la presenta como mujer independiente, autónoma que toma decisiones. Eso me molesta (GD1 RH).*

Paralelamente, desde el lente crítico de las mujeres el 67,2% de ellas indicó que para que una noticia que presenta contenido de violencia tenga credibilidad, el criterio que se debe tomar en cuenta es la identificación de una fuente de información fiable. Este hecho es fundamental porque como se explicó en la tesis, existe una alta vulneración de derechos de las mujeres que sufren algún tipo de violencia, no sólo porque se las revictimiza en los medios, sino porque la presencia de estereotipos naturaliza la misma. Al existir la demanda de fuente de información, los criterios de la noticia en cuanto a manejo equilibrado, veraz y objetivo respecto al contenido se fortalecen. Por ello, el que las encuestadas manifiesten el valor sustancial de la fuente muestra su competencia con mirada crítica.

La comprensión crítica como dimensión clave en la tesis, también consideró como se explicó líneas anteriores, la importancia de la evaluación por parte de las estudiantes universitarias, en el sentido de tener la capacidad de autonomía crítica para poder identificar y clasificar los diferentes tipos de violencia, bajo el marco de la Ley 348 que establece una tipología.

El tercer objetivo planteado en la tesis y que establece: Determinar si las mujeres estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Pública de El Alto, Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Universidad Mayor de San Andrés de la ciudad de La Paz, identifican los tipos de violencia de género existentes en contenidos difundidos por canales de televisión; se afirma que el objetivo ha sido cumplido.

En este marco es conveniente destacar que dentro el cuestionario de la encuesta en las preguntas 31 a la 38 se incorporaron enlaces para que las estudiantes ingresen a contenidos informativos difundidos en medios televisivos bolivianos para evaluar su capacidad crítica de identificación y clasificación, tomando en cuenta la Ley 348.

Ante la consulta para identificar si existía violencia en el ejercicio político y de liderazgo de mujeres, el 85,6% hizo la selección de forma correcta. Es importante recordar aquello que se trabajó en la tesis y que visibiliza la vulneración de derechos de mujeres que ocupan cargos políticos y de decisión, pese a existir la Ley 243 Contra el Acoso y Violencia Política hacia las Mujeres. Por ende, el reconocimiento de esta violencia por las encuestadas implica un nivel importante de conocimiento y de capacidad autónoma de clasificación.

En otra pregunta se solicitó a las encuestadas clasificar la violencia contra el ejercicio de derechos reproductivos, obteniendo como respuesta que el 78,6% de las encuestadas identificó de forma correcta este tipo de violencia. En Bolivia donde el ejercicio autónomo del cuerpo y el derecho de las mujeres a ejercer esa autonomía para tomar decisiones respecto a sus derechos sexuales y derechos reproductivos permanentemente sufre vulneración, resulta destacable que las universitarias reconozcan la misma, lo cual muestra su capacidad de evaluación de contenido, factor clave dentro la comprensión crítica.

Otra interrogante realizada a las estudiantes universitarias mostró que, ante un contenido de violencia simbólica o encubierta presente, sólo 44,1% fue capaz de reconocer dicho contenido, por tanto la limitación de reconocimiento muestra la necesidad de fortalecer los mecanismos que desde el ámbito familiar, escolar y de relaciones sociales permitan identificar y enfrentar este tipo de violencia.

Tras la aplicación del cuestionario de la encuesta se observó que el 85,5% de las estudiantes universitarias fue capaz de identificar y clasificar la violencia contra los derechos y la libertad sexual. Este resultado es importante porque en Bolivia según el Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional (2017), aproximadamente el 43,6% de mujeres de 15 años o más señaló haber sido víctima de violencia sexual, situación que va de la mano con la vulneración del ejercicio de derechos sexuales de las mujeres. Nótese que esta violencia pone en riesgo la autodeterminación sexual de las personas transgrediendo su autonomía y libertad sexual.

En los Grupos de Discusión, destacó el trabajo crítico y reflexivo de las mujeres en el marco de criterios que hacen a la dimensión de Comprensión Crítica, entre los que se destacan algunos testimonios que permiten ver lo que se asume tras la observación y reconocimiento de un hecho violento. Como se expresa en los siguientes casos: *Cuando son noticias que muestran violencia en televisión lo primero que hago es ver a mi hermana y comenzamos a discutir sobre la noticia que se presentó (GD2 FE). Existen comentarios que me causan gracia, pero cuando son noticias por televisión son más fuertes o cuando veo comentarios en redes sociales desubicados, prefiero no responder. Este tipo de noticias me dan la oportunidad de cuestionarme qué es lo que está sucediendo a mi alrededor. Es una oportunidad para dar pie al diálogo (GD1 SM).*

El cuarto objetivo específico orientado a la dimensión Comunicativa y Producción Creativa, precisó lo siguiente: Determinar si las estudiantes universitarias de la Carrera de Comunicación de la Universidad Pública de El Alto, Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Universidad Mayor de San Andrés de la ciudad de La Paz, tienen capacidades para la producción creativa y comunicativa de contenido con empleo de algún medio de comunicación.

En este ámbito destaca que más del 84% de las encuestadas indicó que podía elaborar mensajes en los medios evitando el uso de estereotipos y prejuicios. En correspondencia desde el ala cualitativa se observó coherencia con lo afirmado a nivel cuantitativo: *Con mi celular hago todo. Me gusta generar contenido y difundir a través de mis redes. Tenemos un grupo de amigas de la universidad que siempre vamos generando contenido que habla en general sobre derechos humanos y sobre todo derechos de las mujeres (GD1 CL). Los contenidos que me interesan de violencia de género los copio y les añado datos y cifras, porque es importante mostrar las cosas como son sin maquillarlas, luego lo difundo por mis redes (GD1 SM).*

El hecho de que las mujeres universitarias de Comunicación Social se constituyan en Prosumers muestra un punto alto para el desarrollo de las competencias mediá-

ticas, y más aún si ese contenido se transversaliza con el enfoque de género, derechos humanos, autonomía del cuerpo y otros que aportan de manera estratégica en el marco del Objetivo de Desarrollo Sostenible 5, del cual ya se explicó sus alcances en el marco de la tesis. A su vez el trabajo de producción creativa y comunicativa atiende de forma creativa las propuestas emanadas desde Beijing (Organización de las Naciones Unidas, 1995) y Belém do Pará (Ministerio de Desarrollo Social, 2012), dos instancias clave de reflexión y acción frente a la violencia de género.

Por lo expuesto, queda evidente el cumplimiento del objetivo general de la tesis que fue el de medir el nivel de competencia mediática de mujeres estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Pública de El Alto, Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Universidad Mayor de San Andrés de la ciudad de La Paz, para la comprensión crítica de la violencia de género presentada en noticias difundidas por medios televisivos de alcance nacional. En ese marco, el nivel alcanza el 69,9% que corresponde a una calificación de “Favorable” o “Positivo”, por encontrarse en el rango de 50,01% a 75%. Esto significa que, pese al contexto complejo de machismo y patriarcado manifiesto y latente en Bolivia, con cifras que visibilizan vulneración de derechos de mujeres, pese a contar con una normativa sólida; es destacable como favorable que las estudiantes universitarias de la Carrera de Comunicación de las universidades estudiadas tengan ese nivel de Competencia Mediática que vincula las dimensiones de Acceso y Uso, Comprensión Crítica, y Comunicativa y Producción Creativa. En el trabajo de tesis se dio un peso importante a la dimensión de Comprensión Crítica que tiene una proporción del 77% sobre el valor total de la calificación del cuestionario. Bajo ese parámetro la calificación para dicha dimensión fue de 71,06% que corresponde a “Favorable” o “Positivo”. Esto también destaca la capacidad de las mujeres estudiantes universitarias de contar con una lectura crítica que les permite identificar estereotipos de género, así como un sentido de autonomía y toma de decisión que se expresa de forma favorable para clasificar los tipos de violencia existentes y expuestos desde los medios de información.

A nivel conclusivo también es importante dar respuesta a las hipótesis propuestas que fueron las siguientes:

Hi El nivel de competencia mediática de mujeres estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Pública de El Alto, Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Universidad Mayor de San Andrés de la ciudad de La Paz, es menor al 75% sobre el puntaje máximo (favorable) para la comprensión crítica de la violencia de género, presentada en noticias difundidas por medios televisivos de alcance nacional.

La hipótesis de investigación resultó ser acertada por cuanto la competencia mediática de mujeres estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de las tres universidades estudiadas es menor al 75%, alcanzando el 69,9% que corresponde a una calificación de “Favorable” o “Positivo”, que la sitúa entre el 50,01% y el 75% establecido.

Ho El nivel de competencia mediática de mujeres estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Pública de El Alto, Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Universidad Mayor de San Andrés, de la ciudad de La Paz, no es menor al 75% sobre el puntaje máximo (muy favorable) para la comprensión crítica de la violencia de género, presentada en noticias difundidas por medios televisivos de alcance nacional.

La hipótesis de investigación nula no es acertada por cuanto la competencia mediática de mujeres estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de las tres universidades estudiadas es menor al 75%, alcanzando el 69,9% que corresponde a una calificación de “Favorable” o “Positivo”, que la sitúa entre el 50,01% y el 75% establecido.

El estudio muestra un avance importante en materia de competencias mediáticas de mujeres estudiantes universitarias en La Paz, en el marco de las tres universidades donde se llevó adelante el estudio, sin embargo, marca huella respecto a las acciones pendientes que deben ser trabajadas sobre todo desde la instancia de decisión educativa de Bolivia y que corresponde al Ministerio de Educación y Deportes, así como por parte de los organismos de decisión de cada una de las universidades, para que se oriente a la alfabetización mediática e incluso digital.

La tesis es concluyente con evidencia, en el sentido de que existe competencia mediática en el conjunto de mujeres universitarias de las instituciones de educación superior donde se llevó a cabo el estudio, pero abre oportunidades de seguir trabajando en materia de currícula de formación tanto para docentes como estudiantes, desde el eje de Unesco (2022) o redes de conocimiento y aprendizaje en alfabetización mediática como AlfaMed (Aguaded et al., 2021).

2. PROSPECTIVAS

El estudio realizado abre la puerta a futuras investigaciones que aborden las competencias mediáticas considerando las dimensiones propuestas por Pérez-Tornero y Varis (2012). Permite a su vez profundizar en la dimensión Comunicativa y de Producción Creativa que es la expresión de acción Prosumer, tomando mayor atención al fortalecimiento del lente crítico, con autonomía para la creatividad. Y en ese marco, recuperando el aporte de Buckingham (2017) resultará interesante prestar atención a los contextos sociales y a los propósitos de los diferentes tipos de prácticas de producción mediática que se llevan adelante.

A su vez en prospectiva destaca la Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible que nos invita a trabajar en la acción sin dejar a nadie atrás y donde el trabajo desde la óptica y metas del ODS 5 es fundamental para fortalecer la autonomía de las mujeres, el ejercicio de derechos con libertad, superando las estructuras patriarcales existentes, desde el aporte que brinda la alfabetización mediática.

En prospectiva el trabajo dentro la competencia mediática y su aporte para la eliminación de las brechas de género ha visibilizado la importancia de trabajar bajo el paraguas de la interseccionalidad que permita construir estudios integrales que aborden género, etnia, raza, religión, entre otros. Esta mirada interseccional aporta de manera significativa en el estudio integral y transformador ante la violencia.

A nivel de prospectiva la tesis ha permitido observar el potencial que tienen los estudios que consideran la gestión de las emociones, ampliamente explicitado en la tesis con el aporte de Ferrés (2014). Para el caso de la investigación desarrollada y identifica la necesidad de trabajar desde la educación para la prevención de la violencia en sus diversas formas, es prioritario tener una mirada de competencia emocional que recupere la gestión de emociones manifiestas y latentes, ante situaciones de violencia, para su reconocimiento.

Asimismo es una veta clave para trabajar la transversalización del enfoque de género, el ámbito del diseño del currículum. En ese sentido, experiencias como el proyecto “Contribución a la alfabetización mediática en el Caribe, Iniciativa de Cooperación Triangular” cofinanciado por Ventana ADELANTE 2022 de la Unión Europea, brinda la posibilidad de conocer cómo se incorpora género en el marco de la alfabetización mediática. Esto sin duda, aportará significativamente a un abordaje integral de la educación mediática, que avanza con la premisa del desarrollo sostenible.

3. LIMITACIONES Y RETOS

Las limitaciones que enfrentó el estudio, como se explicó en el cuerpo de la tesis, fueron por dos factores externos que no eran previsibles. Por una parte, el nivel alto de conflictividad existente en Bolivia en 2019 por problemas de orden político y social que limitaron el desarrollo efectivo del trabajo de campo para levantamiento de información; así como la presencia de COVID-19 a partir de marzo de 2020, situación que obligó a hacer un alto por motivos de salud.

Las limitaciones de orden externo fueron un desafío y a la vez un reto que marcó la capacidad de resiliencia que se tiene para enfrentar las situaciones de emergencia y en su caso de crisis. El reto y aprendizaje muestra el imperativo de ser creativa e innovadora para atender el avance de la tesis haciendo gestión de las emociones, con actitud positiva. En este proceso fue de alto valor el apoyo de los Directores de la tesis, Dr. Ignacio Aguaded y Dr. René-Jesús Zeballos-Clavijo que con alto sentido humano y profesional, dieron sólido acompañamiento y aportaron sabiamente en cada paso del proceso investigativo.

Otra limitación fue la reducida producción bibliográfica generada en las universidades consultadas a nivel de América Latina, respecto a la competencia mediática, y contribuciones en el ámbito interseccional de género. Sin embargo, esta situación pudo ser atendida, en la medida en que se encontró una vasta cantidad de producción generada en el seno de redes de conocimiento y aprendizaje como la Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación sobre Competencias Mediáticas (AlfaMed) que tiene más de 240 investigadores de 19 países y que desde espacios como los Congresos Internacionales que organiza, promueve la producción de investigaciones y el trabajo sinérgico. Los avances de la tesis, traducidos en aportes desde la construcción teórica, las reflexiones de orden metodológico, el diseño y validación de instrumentos de recolección de datos, así como el análisis e interpretación de resultados, fueron presentados en comunicaciones socializadas en: III Congreso AlfaMed, Medellín, Colombia (2018); IV

Congreso AlfaMed, Santo Domingo, República Dominicana (2019); V Congreso AlfaMed, Quito, Ecuador (virtual) (2020) y el VI Congreso AlfaMed, Arequipa, Perú (2022). Esto sin duda implicó un valioso enriquecimiento a nivel académico y profesional.

Un reto importante en el trayecto investigativo fue el diálogo con expertos en la temática, para nutrir los conocimientos a nivel teórico, metodológico y técnico. En ese sentido, si bien en Bolivia tenemos un experto formado en el Doctorado Interuniversitario en Comunicación, que es el Dr. René-Jesús Zeballos-Clavijo, todavía existe limitación para contar con personas que trabajen en educación y alfabetización mediática, y por ende en el tema de competencias. Ese fue un reto a sobrellevar, pero el mismo fue resuelto en la medida en que desde la Red AlfaMed se potencian proyectos de investigación internacional, como la Iniciativa: Contribución a la alfabetización mediática en el Caribe, Iniciativa de Cooperación Triangular cofinanciada por Ventana ADELANTE 2022 de la Unión Europea; de la cual la tesista forma parte. Este espacio de conocimiento, fue reto y a la vez una valiosa oportunidad de fortalecer espacios de diálogo e intercambio con expertos de distintas latitudes, cuyo común denominador es la educación mediática, lo que a su vez es sustancial en la presente tesis. Formar parte de estos espacios de aprendizaje, fortalece los conocimientos y aporta de forma significativa en el desarrollo investigativo.

Asimismo, otra limitación fue el tema del tiempo que se tenía para trabajar la tesis doctoral, considerando el contexto de conflictividad al que se hizo referencia anteriormente, sin embargo el reto fue vincular de forma efectiva el tiempo laboral con el tiempo que demanda el trabajo doctoral. Un claro ejemplo de esto fue relacionar la actividad investigativa, con el desarrollo de acciones académicas que lleva adelante la Asociación Boliviana de Investigadores de la Comunicación (Aboic) instancia que la tesista preside desde el 2019. Esta situación potenció de manera enriquecedora el trabajo que despliega la Aboic, permitiendo establecer lazos de coordinación en común respecto a la temática de educación mediática.

Los retos son diversos, y marcan un amplio horizonte de trabajo profesional, donde sin duda la experiencia como doctoranda ha fortalecido aprendizajes, buenas prácticas y lecciones aprendidas que abren nuevos senderos de acción.

4. IMPLICACIONES PRÁCTICAS

Una implicación práctica del estudio es su aplicabilidad en procesos de desarrollo de competencias mediáticas que encara el Ministerio de Educación y Deportes de Bolivia y que permiten trabajar, además, en directa relación con sectores vulnerables como las mujeres. La coordinación fluida entre la investigadora y las áreas de educación superior del Ministerio del ramo, por temas de orden laboral, constituyen un espacio favorable para socializar este contenido, así como los aportes del mismo desde el nivel teórico y empírico.

Otra implicación práctica tiene que ver con presentar el trabajo en el seno de las universidades donde se llevó adelante la investigación, esto con el objetivo de visibilizar los resultados y sobre todo hacer incidencia a nivel de la política pública de dichas instituciones de forma tal que se visibilice, transversalice y sobre todo se avance con un lente transformador en materia de género y educación mediática, considerando además la importancia de la competencia mediática para superar la violencia en sus diversos tipos.

También tiene implicación práctica el hecho de acudir a la instancia ministerial de justicia de Bolivia para socializar los resultados de la investigación en la medida de que se muestre la importancia de visibilizar las normas que se tienen (que son valiosas), pero sobre todo de ver la forma o el mecanismo de vincular la prevención de la violencia con el fortalecimiento del desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes de las personas, sobre todo de quienes son más vulnerables. Es preciso trabajar normas sociales que son barreras limitantes de las acciones que promueven en mujeres y hombres la autonomía y el ejercicio de derechos.

Otra implicación práctica importante tiene que ver con la necesidad y prioridad de trabajar el currículum de formación de profesores en educación mediática a nivel de grado, pre grado y posgrado para contar con recurso humano altamente capacitado; y que para el caso que convoca este estudio, debería considerar el aporte generado en la investigación sobre todo por el abordaje de derechos humanos, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 5, entre otros.

5. RECOMENDACIONES

Se recomienda que el estudio presentado pueda ser utilizado desde la gestión el conocimiento para la recuperación de lecciones aprendidas, en materia de competencias mediáticas y prevención de la violencia de género.

Se recomienda que experiencias en materia de Alfabetización Mediática e Informativa desarrollada con impulso de la Unión Europea a través de proyectos triangulares como “Ventana Adelante 2022”, consideren aportes como los desplegados en la presente tesis, en el sentido de que las experiencias de desarrollo de capacidades que se realizan en Bolivia, Ecuador y República Dominicana en materia de alfabetización y competencias mediáticas, consideren los resultados de este estudio para la contextualización de la problemática de género y violencia.

Se recomienda que desde el Capítulo Regional de AlfaMed en Bolivia se empleen los resultados obtenidos desde la investigación de forma tal que aporten en la gestión del conocimiento con evidencia científica.

Se rescata como implicación práctica el hecho de que los resultados del estudio serán compartidos con las tres universidades donde se llevó a cabo la investigación, con la finalidad de que contribuyan a establecer un estado de situación en materia de competencia mediática, con especial énfasis en la dimensión de Comprensión Crítica, en estudiantes mujeres de la Carrera de Comunicación Social. Este hecho abre las puertas a la posibilidad de potenciar capacidades en docentes y estudiantes de dichas universidades, así como pensar en la apertura de talleres o seminarios como espacios democráticos y participativos donde se aborden las competencias mediáticas y la prevención de la violencia de género.

REFERENCIAS

- Aboic. (2021, Noviembre 4). *Alfabetización Mediática e Informacional: competencias para la información como un bien común* [Video]. YouTube. <https://bit.ly/3XifAYQ>
- Acosta, L. M. (2010). El tratamiento de la información y competencia digital (TICD) en la enseñanza-aprendizaje de la historia en bachillerato. *Catharum: Revista de Ciencias y Humanidades*, 11, 57-67. <https://bit.ly/3jVjDvL>
- Adams, C. J. (2016). *La política sexual de la carne. Una teoría crítica feminista vegetariana*. Ochodocuatro.
- Agencia de Gobierno Electrónico y Tecnologías de Información y Comunicación (2018). *Estado TIC. Estado de las Tecnologías de Información y Comunicación en el Estado Plurinacional de Bolivia*. Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Aguaded, I. y Díaz, R. (2008). La formación de tele espectadores críticos en educación secundaria. *Revista Latina de Comunicación Social*, 63, 121-139. <https://doi.org/10.4185/RLCS-63-2008-759-121-139>
- Aguaded, I. (2011). Niños y adolescentes: Nuevas Generaciones interactivas. *Comunicar* 36, 7-8. <https://doi.org/10.3916/C36-2011-01-01>
- Aguaded, I. (2012) El reto de la competencia mediática de la ciudadanía: Presentación. *Icono14*, 10(3), 1-7. <https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.523>
- Aguaded, I. & Pérez-Rodríguez, M.A. (2012). Strategies for media literacy: Audiovisual skills and the citizenship in Andalusia. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 1(1), 22-26. <https://doi.org/10.7821/naer.1.1.22-26>
- Aguaded, I. (2014). Desde la infoxicación al derecho a la comunicación. *Comunicar*, 21(42), 7-8. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-a1>
- Aguaded, I. (2015). Competencia mediática, clave para una sociedad más democrática. En A. Pérez-Rodríguez, A. Delgado, R. García-Ruiz y M. C. Caldeiro (Eds.), *Niños y jóvenes ante las redes y pantallas* (pp. 11-15). Gedisa.
- Aguaded-Gómez, I., Tirado-Morueta, R., & Hernando-Gómez, Á. (2015). Media competence in adult citizens in Andalusia, Spain. *Information Communication and Society*, 18(6), 659-679. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2014.985244>

- Aguaded, I., Sandoval-Romero, Y., & Rodríguez-Rosell, M. (2016). Media literacy from international organizations in Europe and Latin America. In M. Rowe & K. Ambrosio (Eds.), *The Journal of Media Literacy* (pp. 10-17). National Telemedia Council.
- Aguaded, I., Castillo-Abdul, B., & Romero-Rodríguez, L.M. (2020). Educommunication and Media Literacy: Spaces of Reference in Scientific and Academic Diffusion in Spanish. [Educomunicación y Media Literacy: Espacios de Referencia en Divulgación Científica y Académica en Español]. *Index.Comunicación*, 10(3), 215-233. <https://doi.org/10.33732/ixc/10/03Educom>
- Aguaded, I. (2021, Abril 7). Grupo Comunicar, con nuevos vídeos de la serie Bubuskiski. Rtv. <https://bit.ly/3k2IXRT>
- Aguaded, I., Jaramillo-Dent, D., & Delgado-Ponce, A. (2021). *Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática*. Octaedro. <https://bit.ly/3xQvQnD>
- Aguaded, I., & Portugal, E. (2021). Representation of women in news about gender violence broadcast on television in Bolivia versus media literacy. [Representación de mujeres en noticias sobre violencia de género difundidas por televisión en Bolivia frente a las competencias mediáticas]. *Media Education*, 12(1), 115-123. <http://doi:10.36253/me-10249>
- Alat, Z. (2006). News coverage of violence against women: The Turkish case. *Feminist Media Studies*, 6 (3), 295-314. <https://doi.org/10.1080/14680770600802041>
- Alcolea-Díaz, G., Reig, R., & Mancinas-Chávez, R. (2020). UNESCO's Media and Information Literacy curriculum for teachers from the perspective of Structural Considerations of Information. [Currículo de Alfabetización Mediática e Informacional de la UNESCO para profesores desde la perspectiva de la Estructura de la Información]. *Comunicar*, 28(62), 103-114. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-09>
- Alexanian, A. (2009). *Género y medios de comunicación*. Informe Indera Consultoría de Género, 2009, 1-6. <https://bit.ly/3X9IbiW>
- Alfaro, R. M. (2007). *Medios de comunicación, género y ciudadanía*. <https://bit.ly/3jZlvns>
- All Aboard (Ed.) (2015). *Towards a National digital skills framework for Irish higher education: Review and comparison of existing frameworks and models*. Ireland's National Forum for the Enhancement of Teaching & Learning. All Aboard. <https://bit.ly/3f7Ag35>
- Alvarez, A. y Noguera, A. (2016). *Introducción a la colonialidad de género en mujeres jóvenes y niñas indígenas*. Plumilla Educativa.
- Amorós, C. (1992). Notas para una teoría nominalista del patriarcado. *Asparkia. Investigación Feminista*. (1), 41-58. <https://bit.ly/3ioqMEA>
- Amorós, C. (1997). *Tiempo de feminismo*. Cátedra.
- Anderson, C. A., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, L. R., Johnson, J. D., Linz, D., & Wartella, E. (2003). The influence of media violence on youth. *Psychological Science in the Public Interest*, 4(3), 81-110. https://doi:10.1111/j.1529-1006.2003.pspi_1433.x
- Anderson, C. A., Bushman, B. J., Donnerstein, E., Hummer, T. A., & Warburton, W. (2015). SPSSI research summary on media violence. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 15, 4-19. <https://doi.org/10.1111/asap.12093>

- Anderson, L. & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. <https://bit.ly/2Ntew1H>
- Araiza, A. y González, A. (2016). Género y violencia simbólica. Análisis crítico del discurso de canciones de banda. *Ánfora*, 23(41), 133-155.
- Arce, R., Fariña, F., Vázquez, Ma.J., Novo, M., y Seijo, D. (2015). Formas de violencia de género y ciclo de la violencia. En R. Arce, F. Fariña, Ma. J. Vázquez, M. Novo y D. Seijo, *Programa Galicia de reeducación de agresores de género. Manual de Intervención* (Vol.1) (pp.115-155). Andavira.
- Arcila-Calderón, C., Sánchez-Holgado, P., Quintana-Moreno, C., Amores, J. & Blanco-Herrero, D. (2022). Hate speech and social acceptance of migrants in Europe: Analysis of tweets with geolocation. [Discurso de odio y aceptación social hacia migrantes en Europa: Análisis de tuits con geolocalización]. *Comunicar*, 30(71), 21-35. <https://doi.org/10.3916/C71-2022-02>
- Area, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Revista de Investigación en la Escuela*, 64, 5-17. <https://bit.ly/3C6yVUU>
- Area, M. & Pessoa, T. (2012). From solid to liquid: New Literacies to the Cultural Changes of Web 2.0. [De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0.]. *Comunicar*, 19(38), 13-20. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Arenas-Fernández, A., Aguaded-Gómez, I. y Sandoval-Romero, Y. (2021). Competencia mediática en docentes universitarios en Colombia. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(3), 272-285. <https://bit.ly/3ptSv6X>
- Ariñez, R., y Soto, J. (2019, Enero 2). Bolivia inicia 2019 con tres feminicidios y 60 casos de violencia. *La Razón*. <https://bit.ly/3CxZFhj>
- Ariñez, R. (2019, Mayo 28). Romero pide llamar 'delincuentes' a agresores de mujeres y admite que índice de feminicidios sube. *La Razón*. <https://bit.ly/3ZnPiWU>
- Ávalos, C., Pérez-Escoda, A. y Monge, L. (2019). Learn Startup como metodología de aprendizaje en el desarrollo de competencias digitales e investigativas. *Journal of new approaches in educational research*, 8(2), 236-252. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.7.438>
- Bachrach, E. (2013). *ÁgilMente: aprende cómo funciona tu cerebro para potenciar tu creatividad y vivir mejor*. Conceta.
- Bakti, H., Baehaqie, I., & Badrus, M. (2022). Construction of women in media: A critical discourse analysis on violence against women in newspaper. *Cogent Arts & Humanities*, 9(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/23311983.2022.2146927>
- Banks, J.A. (2014). Emigración global, diversidad y educación para la ciudadanía. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorados*, 17(2), 1-11. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.197571>
- Barlow, C. (2020). Gender and crime news: Female offending/cooffending. In K. Ross (Ed.), *The international encyclopedia of gender, media, and communication* (pp. 1-7). Wiley Online Library. <https://doi.org/10.1002/9781119429128.iegmc204>
- Bar-On, M. E., Broughton, D. D., Buttross, S., Corrigan, S., Gedissman, A., González de Rivas, M. R., & Shifrin, D. L. (2001). *Media violence*. *Pediatrics*, 108(5), 1222-1226. <https://doi.org/10.1542/peds.108.5.1222>

- Barranquero, A. (2012). Teoría de la autorreferencia mediática. Un balance crítico de los primeros estudios. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 1(18), 243-258. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2012.v18.n1.39368
- Bayá, M. (2021). *Estudio sobre las características de los casos de feminicidio y la respuesta del sistema de justicia en las nueve ciudades capitales y El Alto*. Comunidad de Derechos Humanos CDH.
- Bazalgette, C. (2007). Carta Europea de Educación en Medios (Bruselas). *Comunicar* 15(28), 137-142.
- BBC (2020, Marzo 11). Coronavirus: Bolivia confirma sus primeros dos casos de Covid-19. *BBC News Mundo*. <https://bbc.in/3Zi7wsW>
- BBVA. (2018, March 19). *Esther Wojcicki: Media Literacy* [Video]. YouTube. <https://bit.ly/3ZoUABE>
- Bebea, I. (2015). *Alfabetización digital crítica. Una invitación a reflexionar y actuar*. Ondula. <https://bit.ly/3iOt2S9>
- Belmonte, J. y Guillamón, S. (2008). Co-educar la mirada contra los estereotipos de género en TV. [Co-educating the gaze against gender stereotypes in TV]. *Comunicar*, 16(31), 115-120. <https://doi.org/10.3916/c31-2008-01-014>
- Benhabib, S. (1999). Sexual Difference and Collective Identities: The New Global Constellation. *Signs*, 24(2), 335-361. <https://bit.ly/3XhQCJk>
- Bermejo-Berros, J. (2021). The critical dialogical method in Educommunication to develop narrative thinking. [El método dialógico-crítico en Educomunicación para fomentar el pensamiento narrativo]. *Comunicar*, 29(67), 111-121. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-09>
- Bermúdez, L., y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, (8)1, 95-110 <https://bit.ly/3vtBGNt>
- Bernabeu, N., Esteban, N., Gallego L., y Rosales, A. (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas*. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa IFIIE. <https://bit.ly/3Zk6EUJ>
- Bernárdez, A. (2015). *Mujeres en medio(s). Propuestas para analizar la comunicación masiva con perspectiva de género*. Fundamentos. <https://bit.ly/3vLjZaX>
- Bernal, A. (2009). Ciber mundo y educación: bosquejo de un nuevo marco formativo en contexto postmodernos. *Teoría de la educación*, 21(1), 71-102. <https://bit.ly/3hYRpQ7>
- Besalú, X. (2014). Escuela, diversidad cultural e inclusión. *Revista de educación*, (366), 293-298.
- Bleakley, A., Jamieson, P., & Romer, D. (2012). Trends of Sexual and Violent Content by Gender in Top-Grossing U.S. Films, 1950-2006. *Journal of Adolescent Health*, 51(1), 73-79. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.02.006>
- Bledsoe, E. & Coates, J. (2010). Interview with Esther Wojcicki, *Platform: Journal of Media and Communication*, 2(3), 10-13 <https://bit.ly/3GYaeds>
- Boira, S., Marcuello-Servós, Ch., Otero, L., Sanz, B., y Vives-Cases, C. (2015). Femicidio y feminicidio: un análisis de las aportaciones en clave iberoamericana. *Comunitaria, Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 10 27-46. <https://doi.org/10.5944/comunitaria.10.2>

- Bonino, L. (1996). *Micromachismos: la violencia invisible en la pareja*. <https://bit.ly/2LnLUof>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. J. (2001). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo.
- Braga, M. (2005). La teoría semiológica de Verón. En V. Zechetto (Ed.), *Seis semiólogos en busca del lector* (pp. 151-190). La Crujía.
- Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en ciencias sociales*. ARFO.
- Buckingham, D. (2003). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Paidós.
- Buckingham, D. (2006). Defining digital literacy. What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(4), 263-276.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial.
- Buckingham, D. (2009). The future of media literacy in the digital age: some challenges for policy and practice. *Medienimpulse*, 47(2), 12-18. <https://doi.org/10.21243/mi-02-09-13>
- Buckingham, D. y F. Domaille (2009). Making Media Education Happen: A global view. En Chi-Kim Cheung (Ed.). *Media Education in Asia* (pp. 19-30). Springer.
- Buckingham, D. (2011). *Media Literacy: New Directions or Losing our Way? Manifesto for Media Education Symposium*. Royal Institute of British Architects.
- Buckingham, D. (2017). Power to the people? Amateur media and everyday creativity. *Medienimpulse*, 55(4), 1-13. <https://doi.org/10.21243/mi-04-17-06>
- Buitrago, A., Canga, M. y García-Matilla, A. (2015). La competencia mediática en el contexto de la educomunicación. En A. Buitrago, E. Navarro y A. García-Matilla (Eds.), *La educación mediática y los profesionales de la comunicación* (pp. 19-35). Gedisa.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Editorial Síntesis.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Cabero, J. (1994). Evaluación de medios audiovisuales y materiales de enseñanza. En L. Villar (Coord.), *Evaluación de procesos y actividades educativas* (pp. 117-138). Síntesis.
- Cáceres, D. (2022, Mayo 10). *Fiscalía reporta que denuncias por delitos de violencia en Bolivia se incrementan a 16.646*. Fiscalía General del Estado. <https://bit.ly/3PyhBO7>
- Caldeiro, M. y Aguaded, I. (2015). Alfabetización comunicativa y competencia mediática en la sociedad hipercomunicada. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 9(1), 37-55. <https://doi.org/10.19083/ridu.9.379>
- Caldeiro-Pedreira, M., Rodríguez-Rosell, M., Zubizarreta, A., y Renés-Arellano, P. (2018). La autonomía mediática del alumnado de Educación Infantil y Bachillerato: el caso español. [Student's media autonomy in Pre-school and Upper-secondary school: the Spanish case]. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 9(2), 275-289. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.2.17>
- Calvo, M. (2014). El péndulo oscila hacia ambos lados: género, patriarcado y equidad. *Revista Estudios*. (29), 1-17. <https://bit.ly/3ly9G1t>

- Calvo-Salvador, A. y Rodríguez-Hoyos, C. (2012). Aportaciones de los estudios de las mujeres y del género a la organización escolar. Estado de la cuestión en España. *Educación XX1*, 15(1), 43-60.
- Camarero, E., Varona, D., & Fedorov, A. (2017). Media and audiovisual literacy to empowerment and social change: Results of nica project (first phase). [Alfabetización mediática y audiovisual para el empoderamiento y el cambio social: Resultados de proyecto nica (1ª fase)] *Opción*, 33(82), 160-189.
- Camilli-Trujillo, C. y Römer-Pieretti, M. (2017). Metasíntesis en alfabetización para el empoderamiento de grupos vulnerables. *Comunicar*, 25(53), 9-18. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-01>
- Camps, V. (2005) Educación y comunicación audiovisual, responsabilidades compartidas. *Quaderns del CAC* (25) 3-4.
- Cano de Pablo, J. (2016). Principales factores del fracaso escolar. En R. Barragán, J. Cano, J. M. García-González, E. Solera, *Igualdad y diversidad en el aula. Manual para maestros de Infantil y Primaria* (pp. 113-134). Universidad Internacional de la Rioja.
- Cantor, J., & Wilson, B. J. (2003). Media and violence: Intervention strategies for reducing aggression. *Media Psychology*, 5(4), 363-403. https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0504_03
- Carter, C., Steiner, L., & McLaughlin, L. (2014). *The Routledge companion to media & gender*. Routledge.
- Cassany, D. y Castellá, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>.
- Castro, A., Renés, P. & Phillippi, A. (2016). Media literacy from international organizations in Europe and Latin America. In M. Rowe & K. Ambrosh (Eds.), *The Journal of Media Literacy* (pp. 18-27). National Telemedia Council.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro Decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-23). Siglo del Hombre Editores.
- Castro, M. y Morales, M. (2013). Perspectiva de las personas menores de edad acerca de la violencia en los medios de comunicación: videojuegos, televisión y música. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 229-258. <https://bit.ly/3CAgiwK>
- Celot, P. & Pérez-Tornero, J.M. (2009) *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. A comprehensive view of the concept of media literacy and an understanding of how media literacy levels in Europe should be assessed*. European Commision. <https://bit.ly/3GNTVCj>
- Celot, P. (2015). *Assessing media literacy levels and the European commission pilot initiative*. European Association for Viewers Interests. <https://bit.ly/2sQ0wZ1>
- Chacón, M. (2014). *¿Los periodistas podemos ayudar? Manual para periodistas que informan sobre violencia de género*. Conexión. Fondo de Emancipación. <https://bit.ly/3GcxENk>
- Chaher, S. (2011). *Violencia Mediática: Como erradicar los contenidos discriminatorios de los medios masivos de comunicación*. <https://bit.ly/3GYC2RH>
- Churches, A. (2019, Junio 3). *La taxonomía de Bloom para la era digital*. Eduteka. <https://bit.ly/3VVZrag>

- Codina, Ll. (2000). Evaluación de recursos digitales en línea: conceptos, indicadores y métodos. *Revista Española de Documentación Científica*, 23(1), 9-44.
- Comisión Europea (2001). *Plan de acción eLearning. Concebir la educación del futuro*. <https://bit.ly/3WW4okY>
- Comisión Europea (2003). *Aprendizaje electrónico: Programa eLearning 2004-2006*. <https://bit.ly/3Xgkiq1>
- Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. <https://bit.ly/3hXk3kR>
- Comisión Europea (2009) *Education and Training. Lifelong learning programme*. <https://bit.ly/3GtUcsO>
- Comisión Europea (2009a). *Commission recommendation of 20 August 2011 on media literacy in the digital environment for a more competitive audiovisual and content industry and an inclusive knowledge society*. Official Journal of the European Union, L. 227/9, (08/22/2009). In <https://bit.ly/3vLeUiP>
- Comisión Europea (2010). *Directiva 2010/13/UE Del Parlamento Europeo y del Consejo de 10 de marzo de 2010 sobre la coordinación de determinadas disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas a la prestación de servicios de comunicación audiovisual*. <https://bit.ly/3WTtVEN>
- Comisión Europea (2017). *Empleo, Asuntos sociales e Inclusión*. Programa Progress.
- Comisión Europea (2017a). *ICT for Work: Digital Skills in the Workplace*.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL (2015). *Informe regional sobre el examen y evaluación de la Declaración y la Plataforma de Acción de Beijing y el documento final del vigesimotercer período extraordinario de sesiones de la Asamblea General (2000) en los países de América Latina y el Caribe*. <https://bit.ly/3WW4EAs>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL (2018). *Informe Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y El Caribe*. <https://bit.ly/3ZeCfqV>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL (2022a). *Matrimonio infantil* [en línea] <https://bit.ly/3GPgWFe>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL (2022b). *Poner fin a la violencia contra las mujeres y niñas y al femicidio o feminicidio. Reto clave para la construcción de una sociedad del cuidado*. Naciones Unidas.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2018). *Mujeres periodistas y libertad de expresión*. Relatoría Especial para la Libertad de Expresión. <https://bit.ly/2tU1DVn>
- Consejo de la Unión Europea (2020). *Conclusiones del Consejo sobre la alfabetización mediática en un mundo en constante transformación* (2020/C 193/06).
- Coordinadora de la Mujer (s/f). *Agenda de las Mujeres en el Proceso Constituyente de Bolivia*. <https://bit.ly/3jYnok8>
- Coordinadora de la Mujer (2020). *Cuando el hogar es el espacio más inseguro para las mujeres*. Observatorio de Género. Vida Libre de Violencia. <https://bit.ly/3emKY2d>
- Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. (2009). <https://bit.ly/219mTyZ>

- Contreras-Pulido, P., Marfil-Carmona, R., & Ortega, J. M. (2014). The media competence Andalusian seniors: Challenges for full social inclusion. [La competencia mediática de las personas mayores andaluzas: retos para una inclusión social plena] [Número Especial]. *Historia y Comunicación Social*, 19, 129-142. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.44946
- Contreras-Pulido, P., Colmenares, L. & Caldeiro, M.C. (2016). Media literacy: Good practices. In M. Rowe & K. Ambrosh (Eds.), *The Journal of Media Literacy* (pp. 50-57). National Telemedia Council.
- Contreras-Pulido, P. (2021, Abril 7). Grupo Comunicar, con nuevos vídeos de la serie Bubuskiski. Rtve. <https://bit.ly/3ID98aZ>
- Cooperación Técnica Alemana GIZ (2016). *Cartas de mujeres Bolivia. Palabras para cambiar vidas*. <https://bit.ly/3vNMW6o>
- Cordido, R. (s/a). Violación de los Derechos Humanos por parte de los medios de comunicación. [Manuscrito no publicado]. Instituto de Derechos Humanos. Universidad Complutense de Madrid.
- Cortés-Montalvo, J.A., Bacher, S., & Romero-Rodríguez, L.M. (2016). Media literacy in the Education of the Faculty and Communicators. In M. Rowe & K. Ambrosh (Eds.), *The Journal of Media Literacy* (pp. 92-101). National Telemedia Council.
- Cortil, M. J. (2017). *La violencia de género en el centro del debate social: la dimensión masculina* [Disertación Doctoral, Universidad de Huelva] <https://bit.ly/3Cxi6CI>
- Cuervo, S., & Medrano, C. (2013). Literacy in the media: Beyond the competence development. [Alfabetizar en los medios de comunicación: más allá del desarrollo de competencias] *Teoría de la Educación*, 25(2), 111-131. <https://bit.ly/3ZoUha6>
- Daalmans, S., Kleemans, M., & Sadza, A. (2017). Gender representation on gender-targeted television channels: A comparison of female- and male-targeted TV channels in the netherlands. *Sex Roles*, 77(5-6), 366-378. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0727-6>
- Dallera, O. (2005). La teoría semiológica de Greimas. En V. Zechetto (Ed.), *Seis semiólogos en busca del lector* (pp. 151-190). La Crujía.
- Daskal, E. (2018). Let's be careful out there: How digital rights advocates educate citizens in the digital age. *Information Communication and Society*, 21(2), 241-256. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1271903>
- De Andrés, S. y Chaparro, M. (2022). *Comunicación radical. Despatriarcalizar, decolonizar y ecologizar la cultura mediática*. Gedisa.
- Declaración de Unesco en Grünwald. (1982). *Revista Comunicar* 28, 122-123. <https://bit.ly/2HbLvqd>
- Declaración de Praga. (2003). Hacia una sociedad alfabetizada en información. Foro Nacional de Alfabetización en Información.
- Declaración de Alejandría. (2005). *Faros de la Sociedad de la Información: Proclamación de Alejandría acerca de la Alfabetización Informacional y el aprendizaje de por vida*. IFLA. <https://bit.ly/3Gvs7CP>
- Declaración de Moscú sobre Alfabetización Mediática e Informacional. (2012). <https://bit.ly/3Gp9b7m>
- Declaración de Lyon sobre el acceso a la información y el desarrollo. (2014). <https://bit.ly/3VZ51ZA>

- Delgado-Ponce, A. y Pérez-Rodríguez, A. (2018). La competencia mediática. En R. García-Ruiz, A. Pérez-Rodríguez y A. Torres (Eds.), *Educación para los nuevos medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital* (pp. 13-25). Abya Yala Universidad Politécnica Salesiana.
- Delphy, Ch. (2001). *L'ennemi principale, II, Penser le genre*. París: Syllepse.
- De Casas, P. (2016). *La televisión sensacionalista en los canales públicos y privados de España e Italia: estereotipos, discurso televisivo y los hábitos de la audiencia* [Disertación Doctoral, Universidad de Huelva]. <https://bit.ly/2zeQwf6>
- De-Fontcuberta-Balaguer, M. F. (2005). La asociación internacional en educación en medios: Mentor. *Comunicar*, 24(12), 41-45. <https://doi.org/10.3916/C24-2005-07>
- De Lauretis, T. (1987). *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*, Indiana University Press.
- De Lauretis, T. (2000). Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo. *Horas y horas. Cuadernos inacabados*. 35. <https://bit.ly/3WaBZqh>
- Del Río, O. (2011). El proceso de investigación: etapas y planificación de la investigación. En L. Vilches (Coord.), *La investigación en comunicación. Métodos y técnicas en la era digital* (pp. 67-93). Gedisa.
- Demonte, V. (1991). Sobre la expresión lingüística de la diferencia. En C. Bernis (Ed.), *Los Estudios sobre la Mujer: de la investigación a la docencia*. Instituto Universitario de Estudios sobre la Mujer.
- Di Croce, D. (2009). *Media Literacy: Teacher Resource Guide*. Canadian Broadcasting Corporation.
- Diéguez, G. (2021). *Violencia contra las mujeres en tiempos de COVID-19. Estudio en nueve municipios de Bolivia*. Alianza por la Solidaridad.
- Duque, C. (2010). Judith Butler y la teoría de la performatividad de género. *Revista de Educación y Pensamiento*, 85-95. <https://bit.ly/2GTKkww>
- Edelman (2022). *Edelman Trust Barometer 2022. El ciclo de la desconfianza*. <https://bit.ly/3GMscll>
- El Deber (2017, Diciembre 24). Bolivia, el cuarto país con mayor hacinamiento en sus cárceles. *El Deber*. <https://bit.ly/3GR48OI>
- Engida, G. (2015). Foreword. In J. Singh, A. Grizzle, S. Joan & S. Hope (Eds.), *Media and Information Literacy for the Sustainable Development Goals* (pp. 9-11). Unesco.
- Eristi, B. & Erdem C. (2017). Development of a Media Literacy Skills Scale. *Contemporary Educational Technology*, 8(3), 249-267. <https://bit.ly/3GO7jX3>
- Escóbar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano, *Tabula Rasa. Revista de Humanidades*, 1, 51-86. <https://bit.ly/3WRk8pg>
- Espinoza, Y., Gómez, D., Lugones, M., y Ochoa, K. (2013). Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo decolonial. Una conversación a cuatro voces. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías Decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir, y (re) vivir* (pp. 403-443). Abya Yala. <https://bit.ly/3WWKGW3>
- European Commission Media (2010). *Study on the current trends and approaches to media literacy in Europe*. United Nations Alliance of Civilizations.
- European Political Strategy Centre (2017). *10 Trends Transforming Education as We Know It*. European Commission.

- Fackson, G. (2009) Explorando la educación en medios como práctica cívica en África. *Comunicar* 32(16) 167-180. <https://doi.org/10.3916/c32-2009-02-015>
- Fedorov, A., & Levitskaya, A. (2015). The framework of media education and media criticism in the contemporary world: The opinion of international experts. [Situación de la educación en medios y la competencia crítica en el mundo actual: opinión de expertos internacionales]. *Comunicar*, 45(23) 107-116. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-11>
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. European Commission Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies. <https://bit.ly/3GOr3da>
- Ferrés, J. (2003a). Educación en medios y competencia emocional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 49-69. <https://bit.ly/3QvaA0K>
- Ferrés, J. (2003b). Las emociones y el inconsciente en la comunicación audiovisual. En R. Morduchowics (Coord.), *Comunicación, Medios y Educación* (57-68). Octaedro. <https://bit.ly/3G9ACSD>
- Ferrés, J. (2006) La educación en comunicación audiovisual en la era digital. *Quaderns del CAC* (25) 5-8. <https://bit.ly/3le2lnG>
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores [Competence in media studies: its dimensions and indicators] *Comunicar*, 15(29), 100-107. <https://bit.ly/3jwvtw6>
- Ferrés, J., García-Matilla, A., Aguaded, I., Fernández, J., Figueras, M., y Blanes, M. (2011). *Competencia mediática: investigación sobre el grado de competencia mediática de la ciudadanía en España*. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3WT61zZ>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). Media literacy: articulated proposal of dimensions and indicators. [La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores] *Comunicar*, 19(38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Ferrés, J., Aguaded, I. y García, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española. Competencias y retos. *Icono* 14, 10(3), 23-42. <https://bit.ly/3GROuBt>
- Ferrés, J. (2013). Cambio de paradigma en la educación mediática. Cuatro razones y una conclusión. En D. Aranda y J. Sánchez, *Educación, medios digitales y cultura de la participación*. UOC Press.
- Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Gedisa.
- Ferrés, J. (2018a, Mayo 2). *Análisis crítico y producción mediática. Educar para los nuevos medios: competencia mediática para docentes*. [Video]. YouTube <https://bit.ly/3ZrWRfh>
- Ferrés, J. (11 de octubre de 2018b). Entrevista a J. Ferrés [Registro de audio]. Nuevos retos de la educación mediática. Archivo, Medellín.
- Fez Declaration on Media and Information Literacy. (2011). <https://bit.ly/3CwXwCi>
- Fleig, A., & von-Scheve, C. (2020). Introduction: Public spheres of resonance - Constellations of affect and language. In A. Fleig & C. von Scheve (Eds.), *Public spheres of resonance. Constellations of affect and language* (pp. 1-16). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429466533-1>

- Figueras-Maz, M., Masanet, M., & Ferrés, J. (2017). Mobile Devices in Higher Education: A Pending Issue in Multidimensional Media Literacy. *Catalan Journal of Communication & Cultural Studies*, 9(1), 135-144. https://doi.org/10.1386/cjcs.9.1.135_1
- Fiscalía General del Estado (2022, Mayo 10). *Fiscalía reporta que denuncias por delitos de violencia en Bolivia se incrementan a 16.646* [Vídeo]. YouTube. <https://bit.ly/3CDXUPn>
- Fishman, J. (1970). *Sociolinguistics: A brief introduction*. Mass: Newbury House.
- Flores, P. (2017). *Narrativas mediáticas sexistas. Violencia mediática*. Coordinadora de la Mujer.
- Fondo de Población de las Naciones Unidas. (1994). *Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo*. <https://bit.ly/3Gp3QwL>
- Fondo de Población de Naciones Unidas (2011). *Comunicación, género y prevención de violencia. Manual para Comunicadores y Comunicadoras*. <https://bit.ly/3VXq1jv>
- Fondo de Población de las Naciones Unidas (2017). *Derechos sexuales y derechos reproductivos, los más humanos de los derechos*. <https://bit.ly/3Xc1ybc>
- Fondo de Población de las Naciones Unidas (2021). *Estado de la población mundial 2021. Mi cuerpo me pertenece. Reclamar el derecho a la autonomía y la autodeterminación*. <https://bit.ly/3jWFm6C>
- Fondo de Población de las Naciones Unidas (2022). *Cómo cambiar las normas sociales es crucial para lograr la igualdad de género*. <https://bit.ly/3WRGEOM>
- Forsman, J. A. & Barth, J. M. (2017). The effect of occupational gender stereotypes on men's interest in female-dominated occupations. *Sex Roles*, 76, 460-472. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0673-3>
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus. Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition*. Routledge.
- Frau-Meigs, D. & Torrent, J. (2009). Media Education Policy: towards a global rationale [Políticas de educación en medios: hacia una propuesta global]. *Comunicar*, 16(32), 10-14 <https://doi.org/10.3916/c32-2009-01-001>
- Frau-Meigs, D. (2006). *Media Education. A kit for teachers, students, parents and professionals*. Unesco. <https://bit.ly/3ZmMtFK>
- Freire, P. (1969). *Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1979). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. 7ª Ed. Siglo XXI Editores.
- Frías-Guzmán, M. (2015). Tendencias de la multialfabetización en los albores del siglo XXI: alfabetización mediática e informacional (AMI) como propuesta integradora. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 20(4), 15-34. <https://doi.org/10.1590/1981-5344/2393>
- Friesem, E. (2016). Drawing on media studies, gender studies, and media literacy education to develop an interdisciplinary approach to media and gender classes. *Journal of Communication Inquiry*, 40(4), 370-390. <https://doi.org/10.1177/0196859916656837>

- Fueyo, A. y Navarro, E. (2011). A formación en xornalismo especializado en educación dende a perspectiva de xénero: apuntes para unha proposta metodolóxica. En L. Álvarez-Pousa y B. Puñal-Rama (Coords.). *Rompendo moldes. Áreas de especialización e Xénero no Xornalismo*, (pp. 259-276). Atlántica.
- Fueyo, A., Tornero, J. M., y Rodríguez-Hoyos, C. (2015). *Los territorios de la Educación Mediática. Experiencias en contextos educativos*. UOC.
- Fueyo, A. (2016). ¿Ya somos iguales? Visibilización de las desigualdades de género en la educación mediática de las estudiantes universitarias. En M. J. Iglesias y I. Lozano (Coords.), *La (in)visibilidad de las mujeres en la Educación Superior: retos y desafíos en la Academia. Feminismo/s*, 29, 99-124.
<https://doi.org/10.14198/fem.2017.29.04> <https://bit.ly/3GqqpBh>
- Fueyo, A., y De Andrés, S. (2017). Educación mediática: un enfoque feminista para deconstruir la violencia simbólica de los medios. *Revista Fuentes*, 19(2), 81-93.
- Fundación Juan Vives Suriá (2010). *Lentes de género: lecturas para desarmar el patriarcado*. Clacso. <https://bit.ly/3luLIEn>
- Fundación Milenio (2001). *Informe de Milenio sobre el Desarrollo Sostenible en Bolivia*. 2, 23-24.
- Gabinete de Comunicación y Educación (2011). *Declaración de Braga sobre alfabetización mediática*. <https://bit.ly/3YCgLUz>
- Galarza, E., Cobo, R., & Esquembre, M. (2016). The media and the symbolic violence against women. *Revista Latina de Comunicación Social*, 71, 818-832.
<https://doi.org/10.4185/RLCS-2016-1122en>
- Galindo, M. (2013). *Feminismo urgente ¡A despatriarcar!* Lavaca Editora.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Estrategia* 183, 147-168.
- Gálvez, J. L. (2003). *Sensacionalismo, valores y jóvenes: El discurso y el consumo de dos periódicos bolivianos*. PIEB.
- García, A. R., Díaz, V. M., & Carrero, J. S. (2014). The media competence of the students of quarter of primary of the autonomous region of Andalusia. [La competencia mediática de los estudiantes de cuarto de primaria de la comunidad autónoma de Andalucía] *Prisma Social*, (13), 542-575.
- García-Galera, M. C. y Valdivia, A. (2014). Prosumidores mediáticos: Cultura participativa de las audiencias y responsabilidad de los medios. *Comunicar*, 22(43), 10-13. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-a2>
- García-Montero, A., Aguaded, I. y Ferrés, J. (2017). Competencia mediática organizacional: Una revisión sistemática de literatura científica en Web of Science. *Dixit* 27, 74-87. <https://doi.org/10.22235/d.v0i27.1497>
- García-Ruiz, R. (2018, Mayo 10). *La competencia mediática hoy. Educar para los nuevos medios: competencia mediática para docentes*. [Video]. YouTube.
<https://bit.ly/3vUUZ10>
- García-Ruiz, R., Matos, A., & Borges, G. (2016). Media Literacy as a responsibility of families and teachers. In M. Rowe & K. Ambrosio (Eds.), *The Journal of Media Literacy* (pp. 82-91). National Telemedia Council.

- García-Ruiz, R., Aguaded, I., & Rodríguez-Vázquez, A. I. (2014b). Proposal for media literacy in the face of gender stereotypes in the media: Results and evaluation of "Rostros de Mujer". [Propuesta de alfabetización mediática ante los estereotipos de género en los medios de comunicación: Resultados y valoración de "Rostros de Mujer"]. *Prisma Social*, (13), 576-609. <https://bit.ly/3vNPpOc>
- García-Ruiz, R., Gozávez-Pérez, V., & Aguaded, I. (2014a). La competencia mediática como reto para la educomunicación: instrumentos de evaluación. *Cuadernos. Info*, 35, 15-27 <https://doi.org/10.7764/cdi.35.623>
- García-Ruiz, R., Ramírez-García, A. y Rodríguez-Rosell, M.M. (2014c). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar*, 22(43), 15-23. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-01>
- García-Ruiz, R. y Contreras-Pulido, P. (2018). La escuela prosumidora: del recurso didáctico al contenido curricular. En R. García-Ruiz, A. Pérez-Rodríguez y A. Torres (Eds.), *Educación para los nuevos medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital* (pp. 28-41). Cuenca: Abya Yala.
- García-Ruiz, R., Pérez-Rodríguez, A. y Torres, A. (2018) *Educación para los nuevos medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital*. Abya Yala.
- Garro-Rojas, L. (2020). Alfabetización mediática en América Latina. Revisión de literatura: temas y experiencias. *Revista Educación*, 44(1), 520-532. <https://doi.org/10.15517/REVEDU.V44I1.37708>
- Gentile, D. G., Li, D., Khoo, A., Prot, S., & Anderson, C. A. (2014). Practice, thinking, and action: Mediators and moderators of long-term violent video game effects on aggressive behavior. *JAMA Pediatrics*, 168(5), 450-457. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2014.63>
- Global Media Monitoring Project (2020). *Informe Nacional GMMP, Proyecto de Monitoreo Mundial de Medios*. Asociación Mundial para la Comunicación Cristiana WACC. Creative Commons. <https://bit.ly/3VVRiCZ>
- Gobierno Autónomo Municipal de La Paz (2015). *Datos Estadísticos sobre violencia en la ciudad de La Paz*. Dirección de Información e Investigación Municipal (DIIM).
- González Fernández, N., Gozávez Pérez, V., & Ramírez García, A. (2015). Media competence of non-university teachers. Diagnosis and training proposals. [La competencia mediática en el profesorado no universitario. Diagnóstico y propuestas formativas] *Revista de Educación*, (367), 115-142. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-367-285>
- González, S. (2017). *La representación de la violencia en las series de televisión. Análisis de la ficción estadounidense y española* [Disertación Doctoral, Universidad de Sevilla]. <https://bit.ly/3WCpn7k>
- Gozávez, V. (2013). *La ciudadanía mediática*. Una mirada educativa [Media citizenship. An educational perspective]. Dyckinson.
- Gozávez, V. y Aragón, Y. (13, 14 y 15 de octubre 2011). *Autonomía mediática y comprensión crítica de los medios. Aproximación teórica*. Texto expuesto en el Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital. España.
- Gozávez, V. y Aguaded, I. (2012). Educación para la autonomía en sociedades mediáticas. *Análisis*, 45, 1-14.

- Greimas, A. J. (1990). *Narrative semiotics and cognitive discourses*. Pinter.
- Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C.K., Lau, J., Fischer, R., Gordon, D., Akyempong, K., Singh, J., Carr, P., Stewart, K., Tayie, S., Suraj, O., Jaakkola, M. Thésée, G., & Gulston, C. (2021). *Media and Information Literate Citizens. Think Critically, Click Wisely*. France: Unesco. <https://bit.ly/3J2Ae8a>
- Grizzle, R. (2015). Measuring Media and Information Literacy: Implications for the Sustainable Development Goals. In J. Singh, A. Grizzle, S. Joan & S. Hope (Eds.), *Media and Information Literacy for the Sustainable Development Goals* (pp. 110-129). Unesco.
- Grizzle, A. (2014). *Indicadores de género para medios de comunicación: marco de indicadores para evaluar la sensibilidad en materia de género en las operaciones y contenidos mediáticos*. UNESCO. <https://bit.ly/2Zd4ta6>
- Grupo Comunicar (2018a). La competencia mediática hoy. Módulo 1. MOOC. Educar para los nuevos medios: competencia mediática para docentes.
- Grupo Comunicar (2018b). Análisis crítico y producción mediática. Módulo 2. MOOC. Educar para los nuevos medios. Competencia mediática para docentes.
- Grupo Comunicar (2018c). Los medios como recurso didáctico y como contenido curricular. Módulo 3. MOOC. Educar para los nuevos medios: competencia mediática para docente.
- Guajardo, G. y Rivera, Ch. (Eds.) (2015). *Violencias contra las mujeres. Desafíos y aprendizajes en la Cooperación Sur-Sur en América Latina y el Caribe*. Flacso Chile.
- Guizzo, F., Cadinu, M., Galdi, S., Maass, A., & Latrofa, M. (2017). Objecting to objectification: Women's collective action against sexual objectification on television. *Sex Roles*, 77(5-6), 352-365. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0725-8>
- Güneş, E., & Bahçivan, E. (2018). A mixed research-based model for pre-service science teachers' digital literacy: Responses to "which beliefs" and "how and why they interact" questions. *Computers and Education*, 118, 96-106. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.11.012>
- Gutiérrez-Martín, A., Pinedo-González, R. & Gil-Puente, C. (2022). ICT and Media competencies of teachers. Convergence towards an integrated MIL-ICT model. [Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC]. *Comunicar*, 30(70), 10-15. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-02>
- Gutiérrez-Martín, A. (2003). La dimensión digital de la alfabetización múltiple. In *Alfabetización digital. Algo más que botones y teclas*. Gedisa. <https://bit.ly/3WZ3dkS>
- Gutiérrez, A. & Tyner, K. (2012a). Education for media, media literacy and digital literacy. [Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital]. *Comunicar*, 19(38), 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012b). Alfabetización mediática en contextos múltiples. *Comunicar*. 19(38), 10-12. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-00>
- Harshman, J. (2017). Developing Globally Minded, Critical Media Literacy Skills. *Journal of Social Studies Education Research*. 8(1), 69-92.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.

- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza-Torres, Ch. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Hernando, A. (2008). Género y sexo: mujeres, identidad y modernidad. *Claves de razón práctica*, (188), 64-70.
- Hernando-Gómez, A., Pérez-Rodríguez, A., & Aguaded, J. (2013). Rostrosdemujer.org: análisis de estereotipos de géneros en los medios de comunicación. Construcción y validación de un website. *Encuentros*, 1, 91-103.
- Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, 48(1), 16-32.
<https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02734.x>
- Hobbs, R. (2004). A Review of School-Based Initiatives in Media Literacy Education. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 42-59.
<https://doi.org/10.1177/0002764204267250>
- Hobbs, R. & Jensen, A. (2009). The Past, Present, and Future of Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*, 1, 1-11. <https://bit.ly/3Cxmtxl>
- Hobbs, R. (2016). Historical Roots of Media Literacy. In R. Hobbs (Ed.) *Exploring the Roots of Digital and Media Literacy through Personal Narrative* (pp. 9-36). Temple University Press.
- Hoechsmann, M., & Poyntz, S. R. (2012). *Media literacies: A critical introduction*. Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444344158>
- Horkheimer, M. (1974). *Teoría crítica*. Amorrortu.
- Hui, B., & Campbell, R. (2018). Discrepancy between learning and practicing digital citizenship. *Journal of Academic Ethics*, 1-15.
- Ibañez, E. (2022, Noviembre 24). Bolivia ocupa el primer lugar de Sudamérica en actos de feminicidio. *La Razón*. La Paz. <https://bit.ly/3GOx9dy>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (Ed.) (2017). *Marco común de competencia digital docente 2017*. MECD.
<https://bit.ly/2NJe8Az>
- Instituto Oficial de Radio y Televisión Española (2002). *Mujer, Violencia y medios de comunicación*. Dossier de Prensa. Secretaría General de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. <https://bit.ly/3IzpvVY>
- Ireton, Ch., y Posetti, J. (2020). *Periodismo, "Noticias Falsas" & Desinformación*. Unesco. <https://bit.ly/3Cy7ovP>
- Jang, S. M., & Kim, J. K. (2018). Third person effects of fake news: Fake news regulation and media literacy interventions. *Computers in Human Behavior*, 80, 295-302.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.11.034>
- Jauset, A. (2000). *La investigación de audiencias en televisión. Fundamentos estadísticos*. Paidós.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: where old and new media collide*. University Press.
- Jenkins, H. (2009). *Fans, blogueros y video juegos. La cultura de la colaboración*. Paidós.
- Kaur, R., & Garg, S. (2008). Addressing domestic violence against women: An unfinished Agenda. *Indian Journal of Community Medicine*, 33(2), 73-76.
<https://doi.org/10.4103/0970-0218.40871>

- Khurana, A., Bleakley, A., Ellithorpe, M., Hennessy, M., Jamieson, P. & Weitz, L. (2018). Media violence exposure and aggression in adolescents: a risk and resilience perspective. *Aggressive Behavior*, 45, 70-81. <https://doi.org/10.1002/ab.21798>
- Kim, J. & Lee, W. (2013). Meanings of criteria and norms: Analyses and comparisons of ICT literacy competencies of middle school students. *Computers & Education*, 64, 81-94. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.018>
- Kotilainen, S. (2009). Media Literacy: Appropriation and Empowerment. Euromeduc: A European exchange network for media literacy. In P. Verniers (Ed.), *EuroMeduc Media Literacy in Europe, controversies, challenges and perspectives* (143-150). EuroMeduc.
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211-221. <https://doi.org/10.1177/0163443710393382>
- Krohling, M. (2021, Agosto 13). *La necesidad de recuperar la visión comunicacional y el rol de la formación de comunicadores a la luz de su pensamiento*. [Video]. YouTube. <https://bit.ly/3vQTtNA>
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Pirámide.
- Krucsay, S. (2007). Educación en medios en Austria: Competencia, comunicación, autonomía. *Comunicar* 28, 111-120.
- Lagarde, M. (1996). El género, fragmento literal: La perspectiva de género. Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. *Horas y horas*. 13-38.
- Lagarde, M. (2000). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Horas y horas.
- Lagarde, M. (2006). Por la vida y la libertad de las mujeres, fin al feminicidio. En D. Russell & R. Harmes (Eds.), *Feminicidio: una perspectiva global* (pp. 5-12). Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Lagarde, M. (2011). *El derecho humano de las mujeres a una vida libre de violencia*. Programa Mujeres y Derechos Humanos. <https://bit.ly/3ZjXRIw>
- Lagos, C. (2008). *El feminicidio según la prensa chilena: Otra forma de violencia contra las mujeres*. [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. Repositorio Universidad de Chile. <https://bit.ly/35awvlg>
- Langer, J. (2000). *La televisión sensacionalista. El periodismo popular y las "otras noticias"*. Paidós.
- Lau, W. W. F. & Yuen, A. H. K. (2014). Developing and validating of a perceived ICT literacy scale for junior secondary school students: Pedagogical and educational contributions. *Computers & Education*, 78, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.04.016>
- Lee, A.Y.L. (2010). Media Education: Definitions, Approaches and Development around the Globe. *New Horizons in Education*, 58(3), 1-13
- Lee, A., Lau, J., Carbo, T., & Gendina, N. (2013). *Conceptual relationship of information literacy and media literacy in knowledge societies*. Unesco.
- Lee, A.Y.L. & So, C.Y.K. (2014). Media Literacy and Information Literacy: Similarities and Differences. [Alfabetización mediática y alfabetización informacional: similitudes y diferencias] *Comunicar*, 42(21), 137-145. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-13>

- Lehman, B. (2020). Hate at school: Victimization and disorder associated with school avoidance. *Sociological Spectrum*, 40(3), 172-190. <https://doi.org/10.1080/02732173.2020.1734890>
- Lens, J.L. (2001). *Paulo Freire: su praxis pedagógica como sistema*. Editorial Yagüe.
- Leñero, V. y Marín, C. (1986). *Manual de periodismo*. Grijalbo.
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere* 11(39) 595-604. <https://bit.ly/3Xgroek>
- Lerner, G. (1986). *La creación del patriarcado*. Crítica.
- Levine, M. (1997). *La violencia en los medios de comunicación. Cómo afecta al desarrollo de los niños y adolescentes*. Norma.
- Levis, D. (2006). Alfabetos y saberes: la alfabetización digital. *Comunicar*, 13(26), 78-82. <https://bit.ly/3IN2T1a>
- Le-Voci-Sayad, A., & Lau, J. (2020). MIL Alliance -Unesco: Su relevancia en competencias mediáticas e informacionales. En I. Aguaded, & A. Vizcaino-Verdú (Eds.), *Redes sociales y ciudadanía: Hacia un mundo ciberconectado* (pp. 41-46). Grupo Comunicar Ediciones. <https://doi.org/10.3916/Alfamed2020>
- Le-Voci-Sayad, A. (2019). Educación mediática y pensamiento crítico: antídoto contra la desinformación. En I. Aguaded, A. Vizcaino-Verdú y Y. Sandoval-Romero (Eds.), *Competencia mediática y digital: del acceso al empoderamiento* (pp. 265-269). Grupo Comunicar.
- Ley 026/2010, de 30 de junio. Ley del Régimen Electoral. <https://bit.ly/3jQMoJY>
- Ley 045/2010, de 8 de octubre. Ley contra el Racismo y Toda Forma de Discriminación. <https://bit.ly/3WNnSrT>
- Ley 070/2010, de 20 de diciembre. Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez. <https://bit.ly/3jV9peV>
- Ley 243/2012, de 28 de mayo. Ley contra el Acoso y Violencia Política hacia las Mujeres. <https://bit.ly/3HkSlbX>
- Ley 263/2012, de 31 de julio. Ley contra la Trata y Tráfico de Personas. <https://bit.ly/3Qw6tli>
- Ley 264/2012, de 31 de julio. Ley del Sistema Nacional de Seguridad Ciudadana “Para una Vida Segura”. <https://bit.ly/3BriUIH>
- Ley 348/2013, de 9 de marzo. Ley Integral para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de violencia. <https://bit.ly/3ihoyXH>
- Ley 453/2013, de 4 de diciembre. Ley General de los Derechos de las Usuarias y los Usuarios y de las Consumidoras y los Consumidores. <https://bit.ly/3CBc6bZ>
- Lin, T-B., Li, J-Y, Deng, F., & Lee, L. (2013). Understanding New Media Literacy: An Explorative Theoretical Framework. *Educational Technology & Society*, 16(4), 160-170. <https://bit.ly/3vTzBJr>
- Literat, L. (2014). Measuring new media literacies: towards the development of a comprehensive assessment tool. *The Journal of Media Literacy Education*, 6(1), 15-27. <https://bit.ly/3VQ50ah>
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3-14. <https://doi.org/db96bn>

- Ligurgo, V. (2016). Media and information literacy competences in the workplace: Collaborative practices and workers' empowerment. Paper presented at the *Proceedings of the International ACM SIGGROUP Conference on Supporting Group Work, 13-16-November-2016* 485-490. <https://doi.org/10.1145/2957276.2997023>
- Lloyd, M., & Ramon, S. (2016). Smoke and mirrors: U.K. Newspaper representations of intimate partner domestic violence. *Violence against Women*, 23, 1, 1-26. <https://doi.org/10.1177/1077801216634468>
- Lopatovska, I., Carcamo, T., Dease, N., Jonas, E., Kot, S., Pamperien, G., Yalcin, K. (2018). Not just a pretty picture part two: Testing a visual literacy program for young children. *Journal of Documentation*, <https://doi.org/10.1108/JD-08-2017-0119>
- Lopes, F. (2007). Homens públicos, mulheres privadas – a presença da mulher na informação televisiva. Iberoamérica: comunicación, cultura y desarrollo en la era digital. *Ibercom*, 6, 1-10, <https://bit.ly/3GtMUFB>
- López-Vidales, N. (2012). *Preferencia juvenil en nuevos formatos de televisión. Tendencias de consume en jóvenes de 14 a 25 años*. Proyecto de investigación. OCENDI. <https://bit.ly/3GLXfxZ>
- Luengo, O., García-Marín, J., & de-Blasio, E. (2021). COVID-19 on YouTube: Debates and polarisation in the digital sphere. [COVID-19 en YouTube: Debates y polarización en la esfera digital]. *Comunicar*, 29(69), 9-19. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-01>
- Lugones, M. (2007). *Heterosexualism and the Colonial/Modern Gender System*. *Hypatia*, 22(1). Winter.
- Lugones, M. (2012) Subjetividad esclava, colonialidad de género, marginalidad y opresiones múltiples. En *Pensando los feminismos en Bolivia*, 129-140. Conexión Fondo de Emancipaciones. <https://bit.ly/3CzgliW>
- Luke, C. (2007). As seen on TV or was that my phone? New media literacy. *Policy Futures in Education*, 5(1), 50-58. <https://doi.org/cczb2k>
- Luke, C. (1999). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Morata.
- Macharia, S. (2015). *Who makes the news? Global Media Monitoring Project 2015*. World Association for Christian Communication WACC. Creative Commons. <https://bit.ly/3VWySSC>
- Macharia, S. (2020). *Who makes the news? Global Media Monitoring Project 2020*. World Association for Christian Communication WACC. Toronto: Creative Commons. <https://bit.ly/3VWySSC>
- Machicado, C. (julio, 2020). *Los impactos socioeconómicos del COVID-19 en Bolivia: una mirada desde los ciclos macroeconómicos*. PNUD en Bolivia. <https://bit.ly/3ZnORvG>
- McLuhan, M. & Nevitt, B. (1972). *Take to day: The executive as dropout*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.
- Maquieira, V. (2001). Género, diferencia y desigualdad. En E. Beltrán y V. Maquieira (Eds), *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*. Alianza.

- Marabel, J.J. (2021). Delitos de odio y redes sociales: El derecho frente al reto de las nuevas tecnologías. *Revista de Derecho UNED*, 27, 137-172. <https://doi.org/10.5944/rduned.27.2021.31076>
- Martín, M. (2000). *La violencia contra las mujeres: un problema social*. Instituto de la mujer.
- Marín, I., Rivera, D., & Velásquez, A. (2015). Media literacy in students in the city of Loja, Ecuador. Paper presented at the 2015 10th Iberian Conference on Information Systems and Technologies, CISTI 2015, <https://doi.org/10.1109/CISTI.2015.7170576>
- Marqués, P. (2009). *Aportaciones sobre el documento puente: competencia digital*. <https://bit.ly/3IyRoxm>
- Marta-Lazo, C., Hergueta-Covacho, E., & Gabelas-Barroso, J. A. (2016). Applying inter-methodological concepts for enhancing media literacy competences. *Journal of Universal Computer Science*, 22(1), 37-54.
- Martín, V., Ballesteros, C., y Etura, D. (2016) Igualdad de género y alfabetización mediática. *Prisma Social*, 16, 322-347.
- Martins, M.L., y Carvalho, C.A. (2016). Crimes de proximidade contra mulheres em relações de gênero: Dimensões políticas de um problema no Brasil e em Portugal a partir da cobertura jornalística. In H. Prior, L. Guazina, & B. Araujo (Org.), *Diálogos lusófonos em comunicação e política* (pp. 125-149). LabCom. IFP. <https://bit.ly/3luQl1d>
- Masanet, M.J., Contreras, P., & Ferrés, J. (2013). Highly qualified students? Research into the media competence level of Spanish youth, *Comunicación y Sociedad*, 26(4), 217-234. <https://doi.org/10.15581/003.26.36067>
- Mateos, R. (Coor.) (2007). *La presencia de estereotipos en los medios de comunicación: Análisis de la prensa digital española*. Consejería de Empleo y Mujer.
- Mateus, J.C., Andrada, P. & Quiroz, M.T. (2019). *Media education in Latin America*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429244469>
- Mateus, J.C., y Andrada, P. (2021). Docentes frente al Covid-19: Cambios percibidos en Chile y Perú. [Teachers facing Covid-19: Perceived changes in Chile and Peru]. *Magis*, 14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.dfcc>
- Mateus, J.C., Andrada, P., González-Cabrera, C., Ugalde, C., & Novomisky, S. (2022). Teachers' perspectives for a critical agenda in media education post COVID-19. A comparative study in Latin America. [Perspectivas docentes para una agenda crítica en educación mediática post COVID-19. Estudio comparativo en Latinoamérica]. *Comunicar*, 30(70), 9-19. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-01>
- Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen Ediciones.
- McDougall, J., Brites, M.J., Couto, M.J. & Lucas, C. (2019). Digital literacy, fake news and education. *Culture and Education*, 31(2), 203-212. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603632>
- Méndez, J., Monescillo, M. & Aguaded, I. (1996). Orientación Educativa para un consumo Nacional. *Comunicar*, 7, 54-59.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos*. Cinterford.
- Mesquita-Romero, W., Fernández-Morante, M.C. & Cebreiro-López, B. (2022). Critical media literacy to improve student's competencias. [Alfabetización mediática crítica para mejorar la competencia del alumnado] *Comunicar*, 30(70), 47-57. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-04>

- Meyers, E., Erickson, I. & Small, R. (2013). Digital Literacy and Informal Learning Environments: An Introduction. *Learning, Media and Technology*, 38(4), 355-367. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.783597>
- Mignolo, W. (2004). Capitalismo y geopolítica del conocimiento. En S. Dube, I. Dube y W. Mignolo (Eds.), *Modernidades coloniales* (pp. 227-255). Colegio de México.
- Mignolo, W. (2003). Prefacio a la edición castellana, en Historias locales, diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Akal.
- Mignolo, W. (2000). Diferencia colonial y razón posoccidental. En S. Castro-Gómez (Ed.), *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina* (pp. 6-9). Centro Editorial Javeriano.
- Millet, K. (1995). *Política sexual*. Cátedra.
- Ministerio de Desarrollo Social (2012). *Articulado Convención Interamericana de Belém do Pará Para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer*. Instituto Nacional de las Mujeres. <https://bit.ly/3IPZMc3>
- Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional (2016). *Encuesta de Prevalencia y característica de la violencia contra las mujeres 2016*. <https://bit.ly/3jZtgcS>
- Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional (2017). *Historias detrás del dato. Vivencias de las encuestadoras*. <https://bit.ly/3X6tIEy>
- Ministerio de Planificación del Desarrollo s/f. *Agenda Patriótica 2025. 13 Pilares de la Bolivia Digna y Soberana*. <https://bit.ly/3PKoIIg>
- Ministerio de la Presidencia (Ed.) (2020). *Gobierno dicta cuarentena total para cuidar salud de los y las bolivianas en la lucha contra el coronavirus*. <https://bit.ly/2Cujnyd>
- Ministerio de Salud (Ed.) (2020). *Bolivia Segura*. <https://bit.ly/2V7Aaxr>
- Miyares, A. (2020). *Democracia feminista*. Cátedra
- Mlambo-Ngcuka, P. (2018, August 23). *Remarks by UN Women Executive Director at the Gender and News Summit*. Un Women. <https://bit.ly/3QoiYz4>
- Molina, F. (2021, Septiembre 10). *¿Golpe o fraude?: 2019 sigue polarizando a Bolivia*. Nueva Sociedad. <https://nuso.org/articulo/Bolivia-Arce-MAS/>
- Morales, D., Rodríguez, J. Sosa, D. & Tadeo, M. (2016). *La percepción social con base a los estereotipos*. San Pedro Barrientos, Tlalnepantla Estado de México. 3-19. <https://bit.ly/3Ctbkhh>
- Muñoz, P. (2018). Educación mediática y políticas públicas en discapacidad. En R. García-Ruiz, A. Pérez-Rodríguez y A. Torres (Eds.), *Educación para los nuevos medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital* (pp. 163-174). Abya Yala.
- Navarro, E. (2011). *Ideas Feministas de Nuestra América: Primer Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe*. <https://bit.ly/3vNhcOx>
- Navarro, E. (2016). La educación mediática con perspectiva de género. En M. Oller & M. C. Tornay (Eds.), *Comunicación, periodismo y género. Una mirada desde Iberoamérica, Colección Comunicación y Pensamiento* (pp. 99-126). <https://bit.ly/3GAVgFC>
- Nicholson, L.J. (1986). *Gender and History. The Limits of Social Theory in the Age of the Family*. Columbia University Press.

- Núñez, D., T. (2009). *La violencia contra las mujeres y la televisión. Una mirada psicosocial*. Observatorio Medios de comunicación y Sociedad. Recuperado de <https://bit.ly/3WWFDVA>
- Nupairoj, N. (2016). El ecosistema de la alfabetización mediática: Un enfoque integral y sistemático para divulgar la educomunicación. *Comunicar*, 24(49), 29-37. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-03>
- Oberst, Ú., Chamarro, A. y Renau, V. (2016). Estereotipos de género 2.0: Auto-representaciones de adolescentes en Facebook. *Comunicar*, 24(48), 81-90. <https://doi.org/10.3916/C48-2016-08>
- Ocampo, A. (2021, Julio 30). *Lectura y revitalización del pensamiento de Paulo Freire para el contexto mundial*. [Video]. YouTube. <https://bit.ly/3IMTQQG>
- Oliva, A. (2005). Debates sobre el género. En C. Amorós y A. de Miguel (Eds.), *Teoría Feminista: de la Ilustración a la Globalización. De los debates sobre el género al multiculturalismo* (pp. 13-60). Minerva.
- Organización Mundial de la Salud OMS (2021). Violence against women prevalence estimates, 2018: global, regional and national prevalence estimates for intimate partner violence against women and global and regional prevalence estimates for non-partner sexual violence against women.
- Organización de las Naciones Unidas ONU Mujeres. (2022). *El progreso hacia los ODM para las mujeres y las niñas*. <https://bit.ly/3CuaC3e>
- Organización de las Naciones Unidas ONU Mujeres (2016). Formas de Violencia reconocidas en la Ley 348. Grupo Técnico de Género. <https://bit.ly/3vNVvxL>
- Organización de las Naciones Unidas (1980). Conferencia Mundial sobre la Mujer, Copenhague. <https://bit.ly/3luRjKT>
- Organización de las Naciones Unidas (1985). Nairobi, 1985: Informe de la Tercera Conferencia Mundial sobre la Mujer. <https://bit.ly/3il8ap1>
- Organización de las Naciones Unidas (1993). Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres. [https:// bit.ly/3WUK6IF](https://bit.ly/3WUK6IF)
- Organización de las Naciones Unidas (1995). Declaración y Plataforma de Acción de Beijing. Declaración política y documentos resultados de Beijing+5. <https://bit.ly/3ipp71m>
- Organización de las Naciones Unidas (1996). Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Beijing, 4 a 15 de septiembre de 1995. [sitio Web] [https:// bit.ly/3X7Zotm](https://bit.ly/3X7Zotm)
- Organización de las Naciones Unidas (2000). Objetivos de Desarrollo del Milenio [sitio Web] <https://bit.ly/3ly0aeQ>
- Organización de las Naciones Unidas (2013). *Declaración y Programa de Acción de Viena. 20 años trabajando por tus derechos. 1993 Conferencia Mundial de Derechos Humanos*. <https://bit.ly/3im2w5U>
- Organización de las Naciones Unidas (2015). Declaración Universal de los Derechos Humanos 1948. [https:// bit.ly/3Ziz4yr](https://bit.ly/3Ziz4yr)
- Organización de las Naciones Unidas (2017). Análisis Común de País del Sistema de las Naciones Unidas en Bolivia.
- Organización de las Naciones Unidas (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible [sitio Web] <https://bit.ly/2vbxp3H>

- Organización de las Naciones Unidas (2019). International migration policies. Data booklet. Statistical Papers – United Nations. <https://doi.org/10.18356/0a2bc93d-en>
- Organización de las Naciones Unidas. (2021, Octubre). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. <https://bit.ly/3VQ73uZ>
- Organización de las Naciones Unidas (2022). Base de Datos Mundial de Indicadores de los ODS [en línea] <https://bit.ly/3QowYsE>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2005). La definición y selección de competencias clave: Resumen ejecutivo.
- Organización Panamericana de la Salud (2020). Actualización Epidemiológica de la OPS, Nuevo coronavirus (COVID-19). 28 de febrero de 2020.
- Orsini, M. (2003). *Equidad de género y comunicación. Proyecto Educación y medios de comunicación*. Verbo Divino.
- Paris Agenda (2007). Paris Agenda or 12 recommendations for media education. <https://bit.ly/3WX39lr>
- Parlamento Europeo (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). European Parliament. <https://bit.ly/3Xh2GKy>
- Parlamento Europeo (2009a). Recomendación sobre la alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente. European Parliament.
- Parlamento Europeo (2009b). Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital. <https://bit.ly/3XguZc9>
- Paul, R. y Elder, R. (2015). *Una guía para los educadores en los Estándares de competencias para el pensamiento crítico*. Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados. Con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico. Fundación para el Pensamiento crítico. <https://bit.ly/3ItC8SI>
- Paul, R. & Elder, L. (2016). *The miniature guide to critical thinking concepts & tools*. The Foundation for Critical Thinking. <https://bit.ly/3WVhuPr>
- Penalva, C., (s/a). *El tratamiento de la violencia en los medios de comunicación*. 395-512. <https://bit.ly/3Zo0wuw>
- Pereira, S., Pinto, M., y Pereira, L. (2012). Recursos para la alfabetización mediática: investigación y propuestas para niños. *Comunicar*, 20(39), 91-99.
- Pérez, O. (2011). Géneros de juegos y videojuegos. Una aproximación desde diversas perspectivas teóricas. *Comunicació. Revista de recerca i anàlisi*. 28(1), 136-138.
- Pérez-Rodríguez, M.A. & Delgado-Ponce, A. (2012). From digital and audiovisual competence to media literacy: dimensions and indicators. [De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores]. *Comunicar* 20(39), 25-34. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Pérez-Rodríguez, M.A., Delgado-Ponce, A., García-Ruiz, R. y Caldeiro, M.C. (2015). *Niños y jóvenes antes las redes y pantallas. La educación en competencia mediática*. Gedisa.
- Pérez-Rodríguez, M.A., Delgado-Ponce, A., & Rivera-Rogel, D. (2016). Media Literacy and media competence: dimensions for analysis and implementation of educational proposals. In M. Rowe & K. Ambrosh (Eds.), *The Journal of Media Literacy* (pp. 102-109). National Telemedia Council.

- Pérez-Rodríguez, M.A. (2021, Abril 7). Grupo Comunicar, con nuevos vídeos de la serie Bubuskiski. *Rtve*. <https://bit.ly/3VU8qsS>
- Pérez-Tornero, J. M. (2000). *La comunicación y la educación en la sociedad de la información*. Paidós.
- Pérez-Tornero, J. M. (2007). Educación en medios para jóvenes, en Sevilla. *Comunicar*, 15(28), 125-132.
- Pérez Tornero, J. M. (Coord.) (2013a). *Midiendo la alfabetización mediática en Europa 2005-2010*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pérez-Tornero, J. M. (2013). Nuevos medios, nuevas alfabetizaciones. Cómo integrar el pensamiento crítico en la educación a través de la alfabetización mediática e informacional. En J. Díaz, A. Santiesteban, y Á. Cascajero (Ed.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 271-313). Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá.
- Pérez-Tornero, J. M. (2017) *Aprender a ser críticos con Internet. Como desarrollar el pensamiento crítico y la solución de problemas con Internet*. Octaedro.
- Pérez-Tornero, J.M. y Martínez-Cerdá, J.F. (2011). Hacia un sistema supranacional de indicadores mediáticos. *Infoamérica Communication Review*, 5, 39-57. <https://bit.ly/3syLLAv>
- Pérez-Tornero, J.M. y Varis, T. (2012). *Alfabetización mediática y nuevo humanismo*. Unesco, UAB/ATEI.
- Piette, J. (2003). ¿Qué es un receptor crítico?. En R. Morduchowicz (Coord.), *Comunicación, medios y educación* (pp. 131-138). Octaedro.
- Piette, J. (2009). *The challenges of media literacy. Euromeduc: A European exchange network for media literacy*. 115-124. <https://bit.ly/2YAzlHt>
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios filológicos*, (36), 143-152. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010>
- Pineda, M. (2001). Las teorías clásicas de la comunicación: Balance de sus aportes y limitaciones a la luz del siglo XXI. *Opción*, 17(36), 11-29
- Plan Nacional para la Igualdad de Oportunidades (2008). Ministerio de Justicia [sitio Web] <https://bit.ly/3CA1Gt4>
- Plataforma por la Libertad de Información (2020, Marzo 5). *Informe de la PDLI sobre la desigualdad en el periodismo: 2 de cada 3 mujeres periodistas denuncian la falta de expectativas de promoción en su trabajo*. PLI. <https://bit.ly/3CztcXH>
- Plaza, M. (2007). Sobre el concepto de violencia de género. Violencia simbólica, lenguaje, representación" [artículo en línea] Extravío. *Revista electrónica de literatura comparada*, 2. Universitat de València,
- Potter, W.J. (2005). *Media Literacy*, Thousand Oaks. Sage.
- Potter, W. J. (2019). *Media Literacy*. Sage.
- Potter, W. J. (2010). The State of Media Literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(4), 675-696. <https://doi.org/10.1080/08838151.2011.521462>
- Potter, W.J. (2011). *Media Literacy*. Sage.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. MCB University Press, 9(5). <https://bit.ly/3ly1fDq>

- Programa Regional de la Iniciativa Spotlight para América Latina (2021), Femicidios/ feminicidios en América Latina: de las leyes a la transformación social, Ciudad de Panamá, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- Puleo, A. H. (1994). El feminismo radical de los sesenta. Kate Millet. En C. Amoros (Coord.), *Historia de la teoría feminista* (pp. 139-150). Instituto de Investigaciones Feministas.
- Punset, E. (2005). *El viatge a la felicitat. Les noves Claus científiques*. Columna Edicions.
- Quero-Virla, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*. 12(2), 248-252.
- Quesada, M. (1999). Violencia mediática y reacción social. *Ámbitos*. 2, 39-48. <https://bit.ly/3QqMOMp>
- Quijano, A. (2000). *Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin America, en Nepantla Views from South*, 13. Duke University.
- Quijano, A. (2008). Colonialidad del Poder, Sexo y Sexualidad, En C. Pimentel (Ed.), *Poder, ciudadanía, derechos humanos y salud mental en el Perú*. Cecosam.
- Ramírez-García, A., González-Molina, A., Gutiérrez-Arenas, M., & Moyano-Pacheco, M. (2022). Interdisciplinarity of scientific production on hate speech and social media: A bibliometric analysis. [Interdisciplinarietà de la producción científica sobre el discurso del odio y las redes sociales: Un análisis bibliométrico]. *Comunicar*, 72, 129-140. <https://doi.org/10.3916/C72-2022-10>
- Ramírez García, A., Renés Arellano, P., & Aguaded, I. (2016). The presence of media literacy in primary education curriculum assessment criteria. [La competencia mediática en los criterios de evaluación del currículo de Educación Primaria] *Aula Abierta*, 44(2), 55-62. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.08.002>
- Ramírez-García, A., & González-Fernández, N. (2016). Media competence of teachers and students of compulsory education in Spain. *Comunicar*, 24(49), 49-57. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-05>
- Ramírez-García, A., Sánchez-Carrero, J., & Contreras-Pulido, P. (2016). Media competence in primary education in the spanish context. [La competencia mediática en educación primaria en el contexto español] *Educacao e Pesquisa*, 42(2), 375-394. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201606143127>
- Ramírez, A., González, N., & Sedeño, A. M. (2017). Media literacy in the elderly population. diagnosis of the spanish reality. [La competencia mediática en la población mayor. Diagnóstico de la realidad Española] *Signo y Pensamiento*, 36(70), 96-113. <https://bit.ly/3Cx4Ei2>
- Ramírez-García, A., González-Fernández, N. & Sedeño-Valdellós, A. M. (2017). La competencia mediática en la población mayor. Diagnóstico de la realidad española. *Signo y Pensamiento*, 36(70), 96-113. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-70.cmpm>
- Ramírez, R. (2016). Educación para los medios y feminismo: una articulación que posibilita el empoderamiento de las mujeres. *Communication Papers. Media Literacy & Gender Studies*, 5(10), 59-70.
- Real Academia Española (2018). Diccionario de la lengua española. <https://bit.ly/3GPmYFJ>

- Recomendación 2009/625/CE de la Comisión Europea, de 20 de agosto de 2009, sobre la alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente. <https://bit.ly/3Zp44gm>
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European framework for the digital competence of educators. DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Reglamento de Ley 453/2013, de 25 de diciembre 2014. Reglamento de Ley general de los Derechos de las usuarias y los usuarios y de las consumidoras y los consumidores. <https://bit.ly/3CzdrjH>
- Reguant, D. (1996). *La mujer no existe*. Un simulacro cultural.
- Reguant, D. (2007). *Explicación abreviada del patriarcado*. <https://bit.ly/2jM7B5J>
- Regueira, U., Alonso-Ferreiro, A., & Da-Vila, S. (2020). Women on YouTube: Representation and participation through the Web Scraping technique. [La mujer en YouTube: Representación y participación a través de la técnica Web Scraping] *Comunicar*, 28(63), 31-40. <https://doi.org/10.3916/C63-2020-03>
- Restorative Justice for All International Institute RJ4All, 2020. Marco de competencias para profesionales en el ámbito de la juventud. Justicia restaurativa y educación mediática para prevenir la violencia de género. <https://bit.ly/3vNX5jb>
- Richards, T., Gillespie, L., & Smith, M. (2014). An examination of the media portrayal of femicide-suicides: An exploratory frame analysis. *Feminist Criminology*, 6(3), 178-202. <https://doi.org/10.1177/1557085111409919>
- Richards, T.N., Kirkland G.L., & Dwayne S.M. (2011). Exploring news coverage of femicide: Does reporting the news add insult to injury? *Feminist Criminology*, 6(3), 178-202. <https://doi.org/10.1177/1557085111409919>
- Rincón, C.A. (2013). *Competencia comunicativa*. <https://bit.ly/3Qz745O>
- Rivera-Rogel, D., Zuluaga-Arias, L. I., Montoya Ramirez, N. M., Romero-Rodriguez, L. M., & Aguaded, I. (2017). Media competencies for the citizenship training of teachers from Andean America: Colombia and Ecuador. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 27(66), 80-89.
- Rizzotto, C. C., & Larangeira, Á. N. (2015). Media and gender. discussions about the communication contract of a feminist observatory. [Media y género. Discusiones en torno al contrato comunicacional de un observatorio feminista] *Comunicación y Sociedad (México)*, 23, 149-170. <https://bit.ly/3GM5vhs>
- Rodríguez-Magda, R. M. (2019). *La mujer molesta. Feminismos postgénero y transidentidad sexual*. Ménades.
- Rodríguez, A. M. S. (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición. *Diálogos*, (14), 19-40.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez-Martínez, R., Codina, Ll. & Pedraza-Jiménez, R. (2012). Indicadores para la evaluación de la calidad en cibermedios: análisis de la interacción y de la adopción de la Web 2.0. *Revista Española de Documentación Científica*. 35(1), 61-93. <https://doi.org/10.3989/redc.2012.1.858>

- Rojas, A. (2013). El mapa y el territorio. Una aproximación histórico-bibliográfica a la emergencia de las humanidades digitales en España. *Caracteres: estudios culturales y críticos la esfera digital*, 2(2), 10-53.
- Romero-Rodríguez, L. M., Torres-Toukoumidis, A., Pérez-Rodríguez, A., & Aguaded, I. (2016). Analfanauts and Fourth Screen: Lack of Infodiets and Media and Information Literacy in Latin American University Students. *Fonseca Journal of Communication*, 12, 11-25. <https://doi.org/10.14201/fjc2016121125>
- Rubin, G. (1997). The Traffic in Women: Notes on the Political Economy of Sex. En L. Nicholson (Comp.), *The Second Wave, A Reader in Feminist Theory*. Routledge.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres. Notas sobre la economía política del sexo. *Nueva Antropología*, 8(30), 95-145. UNAM.
- Russell, D. & Harmes, R. (2001). *Femicide in global perspective*. Athene Series.
- Saíz-Manzanares, M.C., Casanova, J., Lencastre, J.A., Almeida, L. & Martín-Antón, L.J. (2022). Student satisfaction with online teaching in times of COVID-19. [Satisfacción de los estudiantes con la docencia online en tiempos de COVID-19] *Comunicar*, 30(70), 35-45. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-03> |
- Saíz-Manzanares, M.C., Marticorena-Sánchez, R., Muñoz-Rujas, N., Rodríguez-Arribas, S., Escolar-Llamazares, M.C., Alonso-Santander, N., Martínez-Martín, M.A., & Mercado-Val, E.I. (2021). Teaching and learning styles on moodle: An analysis of the effectiveness of using stem and non-stem qualifications from a gender perspective. *Sustainability*, 13(3), 1-21. <https://doi.org/10.3390/su13031166>
- Salazar, O. (2015). *La igualdad en rodaje: Masculinidades, género y cine*. <https://bit.ly/3iijxOx>
- Salinas, S. (2010). *Guía metodológica para la transversalización del enfoque de género*. Grupo Técnico de Género de las Naciones Unidas. SNU.
- Sambade, I. y Torres, L. (2015). Cuerpo e identidad de género en la sociedad de la información. En A. H., Puleo (Ed.), *Ecología y género en diálogo interdisciplinar* (pp. 65-80). Plaza y Valdés.
- Sanmartín, J. (1998). *Violencia, televisión y cine*. Ariel.
- Sánchez, J. y Aguaded, I. (2013). El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 19(1), 265-280. <https://bit.ly/3irOyRW>
- Sánchez, J. y Contreras, P. (2012). La competencia mediática en Andalucía: un camino por recorrer. *Mediaciones Sociales. Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación*, 11, 23-44. https://doi.org/10.5209/rev_MESO.2012.v11.41268
- Sandoval, Y., y Aguaded, I. (2012). Nuevas audiencias, nuevas responsabilidades. La competencia mediática en la era de la convergencia. *Icono14* 10(3), 8-22. <https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.197>
- Sandóval-Romero, Y. (2016). *Televisión infantil en Colombia. Caracterización desde los canales públicos, la audiencia y su programación* [Disertación Doctoral, Universidad de Huelva]. <https://bit.ly/3Cuc05W>
- Sandoval, Vania (2014). *El tratamiento de la temática de género en la cobertura informativa de las elecciones*. Fundación UNIR Bolivia. ONADEM.
- Santibáñez, J. Renés, P. & Ramírez A. (2012). Media competence evaluation depending on gender and educational qualifications. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. 11(2), 39-53.

- Santibáñez-Velilla, J., Santiago-Campión, R., Pérez-Merino, C., Sáenz de Jubera, M. & Tejada-Sánchez, S. (2016). Audiovisual communication competence in a digital environment in nursery, primary and secondary education: needs and deficiencies. [Competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital en la enseñanza no universitaria: necesidades y carencias] *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(3), 127-139, <https://doi.org/10.17398/1695288X.15.3.127>
- Saperas, E. (1986). Comunicación y anticipación utópica. Contribuciones de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt a la Sociología de la Comunicación. En M. de Moragas (Ed.), *Sociología de la comunicación de masas* (pp. 163-178). Gustavo Gili.
- Scharrer, E. & Ramasubramanian, S. (2015). Intervening in the Media's Influence on Stereotypes of Race and Ethnicity: The Role of Media Literacy Education. *Journal of Social Issues*, 1(71), 171-185 <https://doi.org/10.1111/josi.12103>
- Schwarz, V., y Soto, D. (2018). *Percepciones sobre la problemática de la violencia contra las mujeres en Bolivia desde la perspectiva de las instituciones públicas de lucha contra la violencia* (Informe Final). Recuperado <https://bit.ly/3jPHAos>
- Scolari, C. (2016). Informal Learning Strategies and Media Skills in the New Ecology of Communication, [Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación]. *Telos Cuadernos de Comunicación e Innovación*. 1-9
- Scolari, C. (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Ce-Ge.
- Scott, J. W. (1984). *Gender and the Politics of History*. Columbia University Press.
- Seabrook, R. C., Ward, L. M., Cortina, L. M., Giacardi, S., & Lippman, J. R. (2017). Girl power or powerless girl? television, sexual scripts, and sexual agency in sexually active young women. *Psychology of Women Quarterly*, 41(2), 240-253. <https://doi.org/10.1177/0361684316677028>
- Segato, R. (2010). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. En A. Quijano y J. Mejía-Navarrete (Eds.), *La Cuestión Descolonial*. Universidad Ricardo Palma-Cátedra América Latina y la Colonialidad del Poder.
- Segato, R. (2011). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. En K. Bidesca y V. Vasquez (Comp.), *Feminismos y Poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*. Godot.
- Segato, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Prometeo Libros.
- Segunda Conferencia Mundial de la Mujer, Copenhague (1980). [sitio Web] <https://bit.ly/3Grduz3>
- Sentamans, T. (2012). Género, violencia simbólica y medios de comunicación. Arte y políticas de identidad. <https://bit.ly/3VWuTpd>
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S. & Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020. Survey results from 19 countries*. EU Kids Online. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo>
- Sobrino, M. Á. O., & Marta-Lazo, C. (2016). Signposting. TV content regulation in Spain & media literacy. *Prisma Social*, 2016, 280-310.

- Souza-Leal, B., De Carvalho, C.A., & Antunes, E. (2018). Violence against Brazilian women in public and mediatic spheres. [La violencia contra mujeres brasileñas en las esferas pública y mediática] *Comunicar*, 26(55), 18-28. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-02>
- Spring, M. (2021, Octubre 22). *La periodista de la BBC brutalmente troleada en redes sociales (y las impactantes revelaciones de su experimento)*. BBC Mundo. <https://bbc.in/3IAx7HO>
- Sur, E., Ünal, E. y Iseri, K. (2014). Creencias sobre alfabetización mediática en profesores y estudiantes de Educación Primaria. *Comunicar*, 21(42), 119-127. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-11>
- Suzzi, G. (2016, Noviembre 23-26). Gayle Rubin y Judith Butler. *Interlocuciones psicoanalíticas para el desmontaje del sistema sexo/género*. [Presentación conferencia]. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Buenos Aires, Argentina. <https://bit.ly/3XxlXI7>
- Tapia, L. (2020). ¿Qué es la teoría crítica? Conferencia Magistral. CIDES UMSA.
- Tapia, E. (2022). *Mapa de feminicidio Bolivia 2022*. Observatorio para la Exigibilidad de los Derechos de las Mujeres. La Paz.
- Taborga, H. (1982). *Cómo hacer una tesis*. Grijalbo.
- Thoman, E. & Jolls, T. (2003). *Literacy for the 21st. Century. An Overview & Orientation Guide to Media Literacy Education*. Center for Media Literacy.
- Tiscareño-García, E. y Miranda-Villanueva, O. M. (2020). Victims and perpetrators of femicide in the language of the Mexican written press. [Víctimas y victimarios de feminicidio en el lenguaje de la prensa escrita mexicana] *Comunicar*, 28(63), 51-60, <https://doi.org/10.3916/C63-2020-05>
- Tolman, D. L. (2012). Female adolescents, sexual empowerment and desire: A missing discourse of gender inequity. *Sex Roles*, 66(11-12), 746-757. <https://doi.org/10.1007/s11199-012-0122-x>
- Torrico, E. (1993). *La tesis en comunicación. Elementos para elaborarla*. Artes Gráficas Latina.
- Torrico, E. (2004). *Abordajes y períodos de la teoría de la comunicación*. Grupo Editorial Norma.
- Torrico, E. (2016). *Materiales para la investigación comunicacional*. Ciespal.
- Tuchman, G. (1978). The symbolic annihilation of women in the mass media. En G. Tuchman, A. Kaplan & J. Benit (Eds.), *Hearth and Home. Images of women in the mass Media* (pp. 3-38). Oxford University Press.
- Tucho, F., Fernandez-Planells, A., Lozano, M., & Figueras-Maz, M. (2015). Media Literacy, unfinished business in the training of journalists, advertisers and audiovisual communicators. *Revista Latina de Comunicación Social*, 70, 689-702. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2015-1066en>
- Tyner, K., Gutiérrez Martín, A. y Torrego, A. (2015). Multialfabetización sin muros en la era de la convergencia. La competencia digital y “la cultura del hacer” como revulsivos para una educación continua. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(2), 41-56. <https://bit.ly/2CyLQzS>
- Unesco (ed.) (1945). Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Unesco <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/constitution>

- Unesco (2022, octubre). Semana Mundial de la Alfabetización Mediática e Informacional 2022. <https://bit.ly/3GqbDKT>
- Unesco (2006). La alfabetización, un factor vital: informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Unesco.
- Unesco (2008). Teacher Training Curricula for Media and information Literacy. Report of the International Expert Group Meeting. Unesco. <https://bit.ly/3rY0JEZ>
- Unesco (2014). Framework and plan of action for the Global Alliance for Partnerships on Media and Information Literacy GAPMIL. Unesco. <https://bit.ly/3AITVPi>
- Unesco (2016). Riga Recommendations on Media and Information Literacy in a Shifting Media and Information Landscape. Unesco. <https://bit.ly/3uejtTI>
- Unesco (2017a). Media and Information Literacy. Unesco. <https://bit.ly/3rcoYQo>
- Unesco (2017b). Five laws of media and information literacy. Unesco. <https://bit.ly/3rcoYQo>
- Unesco (2021, April 23). *2nd edition of the UNESCO Model Media and Information Literacy Curriculum for Educators and Learners* [Video]. YouTube. <https://bit.ly/3ivep9H>
- Unicef (2021). Violencia contra niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe 2015-2021: una revisión sistemática. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Unifem (2004). Principios para el empoderamiento de las mujeres. Pacto Mundial de las Naciones Unidas. <https://bit.ly/2UrqRKL>
- Unión Europea (2007). Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, de 20 de diciembre de 2007, "Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital" [COM (2007) 833 final – no publicada en el Diario Oficial]. <https://bit.ly/3Iy36ID>
- Unión Europea. (2016). Igualdad de Género. La igualdad entre mujeres y hombres Compromiso estratégico para 2016-2019. <https://bit.ly/3imBLhE>
- United Nations Office on Drugs and Crime. (25 de julio de 2017). Re: Las Naciones Unidas piden mayor atención a la situación de las mujeres privadas de libertad [Noticia en línea]. <https://bit.ly/3Cud2yQ>
- Valdez-López, O. (2020). *Telebasura, tabloidización y espectacularización: impacto en la audiencia su-andina y competencias mediáticas para la ciudadanía boliviana* [Disertación Doctoral, Universidad de Huelva]. <https://bit.ly/3iqWbWX>
- Vargas, M. J. (2011). *La víctima en los medios. Tratamiento informativo de la violencia de género en los medios de comunicación*. <https://bit.ly/3IyKU67>
- Vega, A. (2005). Construyendo puentes: la identidad de género de los jefes de familia y la recepción televisiva. *Comunicación y Sociedad*. (4), 127-145.
- Vega, A (2005a). Amas de casa, política y telenoticias en México: un trinomio inexplorado. *Quaderns del CAC*, (22), 107-115.
- Vega, A. (2006). Género y recepción televisiva: la interacción de las sujetas y los sujetos con y mediada por la televisión, (197), 67-82.
- Vega, A. (2007). La lucha por dejar de ser función y ser sujetas: mujeres y espacio público político en México. *Diálogos de la Comunicación*, (75).

- Vega, A. (2007a). Por la visibilidad de las amas de casa: rompiendo la invisibilidad del trabajo doméstico, (28), 173-193.
- Vega, A. (2007b). Por los derechos humanos de las mujeres: la responsabilidad de los medios de comunicación en la erradicación de la violencia de género. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, (200), 123-142.
- Vega, A. (2009). Eliminando fronteras: identidades de género frente a la televisión. *DeSignis: Publicación de la Federación Latinoamericana de Semiótica*, (13), 83-95.
- Vega, A. (2010). La responsabilidad de la televisión mexicana en la erradicación de la violencia de género contra las mujeres y las niñas; apuntes de una investigación diagnóstica. *Comunicación y Sociedad*, (13), 43-68.
- Vega, A. (2010a). La representación social de la violencia de género en la radio mexicana. *Quaderns del CAC*, (34), 101-110.
- Vega, A. (2010b). Las mujeres y el derecho humano a la comunicación: su acceso y participación en la industria mediática. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 208, 81-95.
- Vega, A. (2014a). El tratamiento de la violencia contra las mujeres en los medios de comunicación. *Revista Comunicación y Medios*, 30, 9-25.
- Vega, A. (2014b). Igualdad de género, poder y comunicación: las mujeres en la propiedad, dirección y puestos de toma de decisión, 5(40), 186-212.
- Vega, A. y Ortega, P. (2014). Brecha de género en México. Acceso y participación de las mujeres en los medios informativos. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, (98), 115-123.
- Velasco-Sesma, A. (2017). *Ética animal. ¿Una cuestión feminista?* Cátedra.
- Verdeja, M. (2018). Ideas centrales del pensamiento pedagógico político de Paulo Freire: dimensiones de análisis. *Revista Fuentes*, 20(1), 43-56
<https://doi.org/10.12795/revistafuentes>
- Verdeja, M. y González-Riaño, X.A. (2016). Aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural. *Revista Rizoma Freireano*, 21 Instituto Paulo Freire de España. <https://bit.ly/3iofAHX>
- Verdeja, M. (2015). *Aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural. Posibilidades de aplicación al sistema educativo en Asturias*. [Disertación Doctoral, Universidad de Oviedo]. <https://bit.ly/3rIUgh9>
- Verón, E. (1987). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Gedisa.
- Villarini, A. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas Psicológicas*, 4(3), 35-42. <https://bit.ly/3CvHY1y>
- Villegas, S. (2014). Un vistazo a la ética en las noticias de televisión sobre violencia. En *Medios a la vista. Informe sobre el Periodismo en Bolivia 2005-2008*. 37-49. Observatorio Nacional de Medios
- Villegas, S. (2015). *Medios de comunicación y violencia de género en La Paz*. PIEB.
- Wachs, S., Wettstein, A., Bilz, L., & Gámez-Guadix, M. (2022). Adolescents' motivations to perpetrate hate speech and links with social norms. [Motivos del discurso de odio en la adolescencia y su relación con las normas sociales] *Revista Comunicar*, 30(71), 9-20, <https://doi.org/10.3916/C71-2022-01>

- Wachs, S., Schubarth, W., & Bilz, L. (2020). Hate Speech als Schulproblem. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf ein aktuelles Phänomen. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessel, H. Koller, N. Pfaff, ... U. Salaschek (Eds.), *Bewegungen – Beiträge aus dem 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (pp. 223-236). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc.19>
- Waiselfisz, J.J. (2015). *Mapa da violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil*. Flacso.
- Walsh, C. (2002). Las geopolíticas de conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. En C. Walsh, F. Schiwy y S. Castro-Gómez (Eds.), *Interdisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Uasb/Abya Yala.
- Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Yala.
- We are. Social & Hootsuite. *Digital 2022 Global Overview Report*. [The essential guide to the world's connected behaviours]. Enero, 2022. <https://bit.ly/3Ix8QSG>
- Wilson, C. (2012). Media and information literacy: Pedagogy and possibilities. [Alfabetización mediática e informacional: Proyecciones didácticas]. *Comunicar*, 39, 15-24. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-01>.
- Wilson, B., Quinn, S. J., Abbott, T., & Cairney, S. (2018). The role of aboriginal literacy in improving english literacy in remote aboriginal communities: An empirical systems analysis with the interplay wellbeing framework. *Educational. Research for Policy and Practice*, 17(1) <https://doi.org/10.1007/s10671-017-9217-z>
- Wilson, B. J., Smith, S. L., Potter, W. J., Kunkel, D., Linz, D., Colvin, C. M., & Donnerstein, E. (2002). Violence in children's television programming: Assessing the risks. *Journal of Communication*, 52, 5-35. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2002.tb02531.x>
- Wineburg, S., & McGrew, S. (2016). Why Students can't Google their way to the Truth. <https://bit.ly/3Qm3UCd>
- World Economic Forum (2022). *Global Gender Gap Report 2022*. Insight Report. <https://bit.ly/3Gu3wgh>
- Yuni, J. y Urbano, C. (2016). *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Editorial Brujas.
- Zaltman, G. (2003). *Cómo piensan los consumidores. Lo que nuestros clientes no pueden decirnos y nuestros competidores no saben*. Ediciones Urano.
- Zeballos, R. (2016). *La competencia mediática de jóvenes de la ciudad de La Paz (Bolivia): dimensiones para la interacción con los medios audiovisuales masivos y digitales* [Disertación Doctoral, Universidad de Huelva]. <https://bit.ly/3Qnlwxs>
- Zeballos, R. (2017). *La competencia mediática de jóvenes de la ciudad de La Paz. Capacidades ciudadanas para la interacción con los medios y tecnologías de comunicación*. Sirca.
- Zylka, J., Muller, W., & Martins, S. W. (2011). Media literacy worldwide. similarities and differences of theoretical and practical approaches. Paper presented at the 2011 *IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON 2011*, 726-733. <https://doi.org/10.1109/EDUCON.2011.5773219>

ANEXOS

ANEXO 1

FORMULARIO DE ENCUESTA

Competencia mediática de mujeres bolivianas para la comprensión crítica de la violencia de género en programaciones informativas televisivas nacionales.

Estimada compañera estudiante:

El presente estudio tiene por objetivo medir la competencia mediática (conocimientos, actitudes y habilidades) de mujeres bolivianas para la comprensión crítica de la violencia de género en programaciones informativas televisivas nacionales. En este sentido, te invitamos a responder este breve cuestionario. Aclaramos que no se identifican riesgos específicos en este estudio. Se han tomado todas las medidas necesarias para asegurar que la información personal identificable se mantenga confidencial y anónima, a fin de garantizar y proteger los derechos humanos y civiles según el Código Ético de la American Psychological Association (<https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>).

Los datos sólo serán procesados y analizados por la investigadora. La información será eliminada y destruida después de tres años, tras su recolección. Los resultados se registrarán y procesarán para fines relativos a informes, presentaciones y publicaciones científicas, donde no se identificará a los participantes.

La participación en este proyecto es voluntaria, y la negativa a participar o retirarse durante el proyecto no implicará penalización o pérdida de beneficios a los sujetos. Al responder este cuestionario estarás, por tanto, aceptando las bases de tratamiento de la información aquí expuestas. Gracias por tu valioso aporte.

Instrucciones: Por favor, responde el cuestionario cumpliendo las indicaciones que se señalan en cada pregunta, así como las opciones que se identifican como alternativas de respuesta disponibles.

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Edad (Elegir una sola opción).

☐	1. Entre 17 y 19 años
☐	2. Entre 20 y 22 años
☐	3. Entre 23 y 25 años
☐	4. Entre 26 y 28 años
☐	5. Entre 29 y 31 años
☐	6. Entre 32 y 34 años
☐	7. 35 o más años

2. Universidad a la que perteneces: (Elegir una sola opción).

☐	1. Universidad Mayor de San Andrés (UMSA)
☐	2. Universidad Pública de El Alto (UPEA)
☐	3. Universidad Católica Boliviana (UCB) - La Paz
☐	4. Otros: _____

3. ¿En la gestión 2020, en qué año de estudios te encuentras? (Elegir una sola opción).

☐	☐	☐	☐	☐
Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto
1	2	3	4	5

DIMENSIÓN ACCESO Y USO

4. ¿Tienes acceso a Internet para tu uso personal?

1. Sí

☐

2. No

☐

5. Si respondiste afirmativamente a la anterior pregunta, ¿qué tipo de acceso a Internet tienes?

1. Internet por cable (ADSL, fibra óptica o similar)

☐

2. Internet satelital

☐

3. Internet en mi celular (por consumo de datos)

☐

4. Otra (indicar) _____

6. ¿Cuál es el medio que utilizas de preferencia para acceder a programas de contenido audiovisual?

1. Televisión (con antena, cable o satelital)

☐

2. Televisión por internet (streaming de HBO, Netflix, PrimeVideo, etc.)

☐

3. Celular

☐

4. Computadora de escritorio o portátil

☐

5. Tablet

☐

6. Otra (indicar) _____

7. De las siguientes opciones, marca tres motivos por los cuáles consumes contenidos por televisión y a través de plataformas en streaming.

	Entreten- erme y distraerme	Apren- der	Para realizar trabajos que me solicitan en la Universi- dad	Para in- formarme de las noticias	Para ver anuncios de publi- cidad y pro- paganda	Para infor- marme de temas en general	Para conocer reflexiones religiosas	Para sentirme acom- pañado	No tengo ningún motivo en espe- cífico
Televisión									
Plataformas en streaming (HBO, Netflix, Disney+, Prime video)									

8. ¿Con qué frecuencia te informas a través de noticieros de televisión?

1. Diariamente

☐

2. De una a tres veces por semana

☐

3. De cuatro a seis veces por semana

☐

4. No me informo a través de noticieros

☐

9. ¿A través de qué medios consumes noticias?

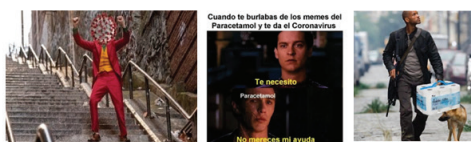
1. Facebook	
2. Televisión	
3. Radio	
4. Prensa	
5. WhatsApp	
6. Otros: _____	

10. En los mensajes de los medios (incluido Internet), distingo los diferentes códigos: verbal (ejemplo: el lenguaje), icónico (los dibujos y fotos), entre otros.

1. Sí	
2. No	

11. ¿Cuál de las siguientes imágenes presenta el código verbal e icónico?

1. Opción A	
2. Opción B	
3. Opción C	



12. ¿Con qué frecuencia accedes a un smart tv, para ver contenidos en plataformas de streaming?

1. Nunca	
2. Rara vez	
3. Frecuentemente	
4. Diariamente	

13. ¿Cuál de las siguientes opciones te permite navegar por Internet?

1. Instagram	
2. Windows	
3. Google Chrome	
5. Avast	
6. Excel	
7. Word	

14. ¿Cuál de las siguientes opciones, es un editor que permite diseñar contenidos audiovisuales?

1. Canva	
2. Chrome	
3. Power Point	
4. Word	
5. Whatsapp	

15. ¿De qué manera podrías acceder a contenidos on line de noticieros de televisión? (Elegir una sola opción).

1. Usando la televisión tradicional
2. Ingresando al canal de YouTube
3. A través de la página web del canal de televisión

16. ¿Eres capaz de usar un lenguaje diferente, que se adapte al contexto y al público al cual te diriges?

1. Sí
2. No

DIMENSIÓN COMPRENSIÓN CRÍTICA

17. ¿Qué tipo de usuaria eres frente al consumo de información?

1. Informada
2. Desinformada
3. Sobreinformada
4. Otro

18. ¿En qué te basas para asegurarte, que la información compartida como noticia en un medio de comunicación es veraz?

1. Reviso el contenido de las noticias y los datos que las sustentan, busco información en otras fuentes, para verificar la veracidad.
2. Me entero de las noticias por los medios y luego pregunto a algún familiar o persona en quién confío y según su opinión decido si confiar en la información.
3. No suelo confirmar la veracidad de las noticias.
4. No sé cómo darme cuenta cuando un medio de comunicación informa noticias veraces.

19. Observa detenidamente la siguiente noticia: <https://bit.ly/3GWlcCX>

Una vez que observaste la anterior noticia, selecciona la opción con la que estés más de acuerdo con respecto a la siguiente afirmación: “La noticia presenta estereotipos de género” (Marca una sola opción con una “X”)

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Indiferente
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo

20. ¿Qué precauciones deberías tomar para introducir tus datos personales (nombre, dirección, cuenta bancaria, teléfono) en algún sitio de Internet?

1. Ninguna, porque los sitios en Internet son confiables
2. Me dejo guiar por el aspecto del sitio

3. Busco comentarios de otros usuarios relacionados con el sitio
4. Previamente verifico la existencia real y confiable del proveedor del sitio
5. Nunca introduzco mis datos en ningún sitio

21. Para que una noticia que presenta contenido de violencia tenga credibilidad, ¿cuál crees que es el criterio que un televidente debe tomar en cuenta?

1. Que tenga imágenes del hecho
2. Que la fuente de información sea fiable
3. Que sea de un hecho alarmante
4. Que sea de un hecho ocurrido ese mismo día que se difunde
5. No sé de ningún criterio

22. Marca los estereotipos que generalmente aparecen en los medios televisivos y que tú los percibes.

1. Género
2. Racial
3. Religioso
4. Ideológico

23. Observa detenidamente la información: <https://bit.ly/3ixhar5>

Después señala la afirmación con la que estés de acuerdo. “Vamos a tomar las medidas necesarias que sí podemos hacerlas, como la nueva normativa que pueda regular el trabajo por hora para los jóvenes y las mujeres, que de esa manera los jóvenes puedan estudiar y trabajar y nuestras mujeres puedan también atender la casa y trabajar o estudiar y trabajar” (Candidato Luis Fernando Camacho)

1. Las declaraciones del candidato promueven la igualdad
2. Las declaraciones del candidato promueven estereotipos de género
3. Las declaraciones del candidato promueven la inclusión

24. Primero observa detenidamente la noticia: <https://bit.ly/3k5BlaK>

Después señala la afirmación con la que estés de acuerdo. (Marca una sola opción con una “X”)

1. Presenta información
2. Presenta opinión
3. No sé si es información o es opinión

25. Críticamente soy capaz de distinguir la ideología que hay detrás de un medio de comunicación en relación con la información que difunde.

1. Sí soy capaz
2. No soy capaz
3. No sé si tengo la capacidad

26. Al ver una noticia presentada por televisión, ¿puedo identificarme emocionalmente con los personajes o las situaciones que aparecen, y reflexionar sobre mis creencias y valores?

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Indiferente
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo

DIMENSIÓN COMUNICATIVA Y PRODUCCIÓN CREATIVA

27. Reconozco cuándo una noticia no cumple con las mínimas exigencias: objetividad, veracidad, manejo de fuentes, entre otros.

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Indiferente
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo

28. Cuando elaboro mensajes en los medios evito estereotipos y prejuicios.

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Indiferente
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo

29. ¿Qué tipo de contenido produces y “posteas” (difundes) por redes sociales u otros medios?

	Entreteni- miento	Educa- tivo	Moda y Be- lleza	Tecnolo- gía	Informa- ción (no- ticias)	Videojue- gos	Conteni- do viral	Eventos personales —autorre- tratos
Facebook								
Instagram								
WhatsApp								
Páginas web o blogs								
TikTok								
YouTube								

30. ¿Con qué frecuencia comparto noticias a través de mis redes sociales?

1. Nunca
2. Una vez a la semana
3. De dos a cinco veces por semana
4. Una vez al día
5. Más de dos veces al día

DIMENSIÓN COMPRENSIÓN CRÍTICA

31. Observa la siguiente información: <https://bit.ly/3CDVpfX>

Marca el tipo de violencia que identificas en esta noticia: (Marca una sola opción con una "X")

1. Violencia en la familia
2. Violencia en el ejercicio político y liderazgo
3. Violencia en el sistema educativo
4. No es ninguna de las anteriores opciones.

32. Observa la siguiente información: <https://bit.ly/3GxRIJT>

Marca el tipo de violencia que identificas en esta noticia: (Marca una sola opción con una "X")

1. Violencia laboral
2. Violencia en los servicios de salud
3. Violencia contra los derechos reproductivos
4. No es ninguna de las anteriores opciones.

33. Observa la siguiente noticia: <https://bit.ly/3vSSEDT>

Marca el tipo de violencia que identificas en esta noticia: (Marca una sola opción con una "X")

1. Violencia simbólica o encubierta
2. Violencia mediática
3. Violencia psicológica
4. No es ninguna de las anteriores opciones.

34. Observa la siguiente información: <https://bit.ly/3Gt302h>

Marca el tipo de violencia que identificas en esta noticia: (Marca una sola opción con una "X")

1. Violencia institucional
2. Violencia patrimonial o económica
3. Violencia contra los derechos y la libertad sexual
4. No es ninguna de las anteriores opciones

35. Observa la siguiente información: <https://bit.ly/3Qwlluf>

Marca el tipo de violencia que identificas en esta noticia: (Marca una sola opción con una "X")

1. Violencia contra los derechos y la libertad sexual
2. Violencia mediática
3. Violencia psicológica
4. No es ninguna de las anteriores opciones

36. Observa la siguiente información: <https://bit.ly/3CFq1hb>

Marca el tipo de violencia que identificas en esta noticia: (Marca una sola opción con una "X")

1. Violencia contra los derechos y la libertad sexual
2. Violencia en la familia
3. Violencia en los servicios de salud
4. No es ninguna de las anteriores opciones

37. Observa la siguiente información: <https://bit.ly/3GSE3ia>

Marca el tipo de violencia que identificas en esta noticia: (Marca una sola opción con una "X")

1. Violencia mediática
2. Violencia laboral
3. Violencia en la familia
4. No es ninguna de las anteriores opciones

38. Observa la siguiente información: <https://bit.ly/3Gw9duf>

Marca el tipo de violencia que identificas en esta noticia: (Marca una sola opción con una "X")

1. Violencia en la familia
2. Violencia feminicida
3. Violencia en el sistema educativo
4. No es ninguna de las anteriores opciones

¡Muchas gracias por tu ayuda!

ANEXO 2

GUÍA DE EVALUACIÓN DE EXPERTOS

El proceso de validación por parte de expertas y expertos permite de forma objetiva evaluar el FORMULARIO DE ENCUESTA a ser aplicado en el marco de la tesis doctoral: Competencia mediática de mujeres bolivianas para la comprensión crítica de la violencia de género en programaciones informativas televisivas nacionales.

La evaluación del cuestionario de la encuesta permite realizar ajustes y complementaciones en el formulario. La información que se facilita es de carácter confidencial.

CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN

Para la evaluación del cuestionario, el/la experto/a y de forma individual deberá revisar cada una de las 38 interrogantes, estableciendo tres criterios para su consideración: Aprobado, No aprobado y Aprobado con sugerencias.

Si procede hacer alguna aclaración u observación deberá incluirse en el apartado de SUGERENCIAS DE AJUSTE DE LA PREGUNTA.

OBSERVACIONES DE PARES DE EXPERTOS			
N° pregunta: _____			
EVALUACIÓN DE LA PREGUNTA (Marca una sola opción con una "X")			SUGERENCIAS DE AJUSTE DE LA PREGUNTA
<i>Aprobado</i>	<i>No aprobado</i>	<i>Aprobado con sugerencias</i>	

Las sugerencias recibidas serán analizadas de forma consolidada para evaluar la necesidad de realizar ajustes a las preguntas del cuestionario.

ANEXO 3

GRUPO DE DISCUSIÓN – GUION DE PREGUNTAS

Competencia mediática de mujeres bolivianas para la comprensión crítica de la violencia de género en programaciones informativas televisivas nacionales.

Universidad: _____

Participantes (iniciales de nombres): _____

Fecha: _____

1. ¿Qué contenidos de televisión consumen más: noticias, telenovelas, concursos, etc.?
2. ¿Para qué consumen contenidos audiovisuales?
3. ¿Saben distinguir en los mensajes de los medios, los diferentes códigos presentes?
4. ¿Se consideran usuarias informadas?
5. ¿En qué se basan para asegurarse que la información compartida como noticia en un medio de comunicación es veraz?
6. ¿Reconocen si una noticia incluye estereotipos de género?
7. ¿Cuáles son los estereotipos que perciben que aparecen generalmente en los medios televisivos?
8. ¿Pueden reconocer los tipos de violencia en las noticias de televisión?
9. ¿Qué emociones les generan las noticias sobre violencia de género (ira, indignación, lástima, sorpresa, indiferencia)?
10. ¿Producen y difunden contenido con el uso de algún medio?
11. ¿Tienen algún comentario adicional?



“La comprensión crítica es la expresión del ejercicio de la libertad con autonomía, para el empoderamiento de una ciudadanía activa, consciente, que vive y ejerce a plenitud sus derechos”