



Este apartado forma parte del libro:

***Los estudios de audiencias
Una narrativa a partir de América Latina***

*María Rebeca Padilla de la Torre
(Coordinadora general)*

David González Hernández

Yamila Heram

*Beatriz Inzunza Acedo
(Cocoordinadores)*



editorial.uaa.mx



libros.uaa.mx



revistas.uaa.mx



libreriavirtual.uaa.mx

Número de edición: Primera edición electrónica

Editorial(es):

- Universidad Autónoma de Aguascalientes

País: México

Año: 2026

Páginas: 592 pp.

Formato: PDF

ISBN: 978-968-9752-11-0

DOI:

<https://doi.org/10.33064/UAA/978-968-9752-11-0>

Licencia CC:



Disponible en:

<https://libros.uaa.mx/uaa/catalog/book/376>

PARTE 3
Perspectivas para el estudio
de las audiencias



Capítulo 11

Los estudios de audiencias desde la educación y comunicación en América Latina

*David González Hernández
Darwin Franco Míguas*

Introducción

Recuperar la trayectoria de los estudios sobre la educación para los medios nunca ha sido una tarea fácil. Sin embargo, es posible categorizar aproximaciones en grandes fases (una “discriminatoria” o “crítica”; otra relacionada con los aportes de los estudios culturales; y una última que podríamos denominar de desarrollo con miras hacia una democratización), mismas que se relacionan con los estudios sobre las competencias mediáticas e informacionales asociadas con las iniciativas de alfabetización a nivel global e hispanoamericano, pero, sobre todo, latinoamericano.

Estas fases se inspiran en el trabajo de David Buckingham (2003, 2015), quien establece que la educación mediática presenta una larga tradición en su desarrollo y cuyos enfoques educativos aparecieron en circunstancias históricas particulares; por lo tanto, la idea es dar sentido al desarrollo y composición

en América Latina, con la esperanza de que se puedan “evitar algunos obstáculos surgidos en el proceso” (Buckingham, 2015, p. 77).

El desarrollo de la educación para los medios en el mundo ha sido un proceso irregular y ha estado supeditado a muchos factores, como el contexto político, que se compone de elementos distintos en cada país. El concepto general de la educación para los medios no es nuevo en América Latina, es una historia de más de cincuenta años (Mateus, Andrada y Quiroz, 2019) que se ha construido de manera progresiva y desigual de investigadores, maestros, activistas, así como de organizaciones. Sin embargo, y aquí lo mismo pasa en Europa y Estados Unidos, la educación para los medios no ha podido consolidarse en políticas públicas sustentables.

En este capítulo proponemos recuperar esta variedad de fases y tendencias que se relacionan con la dimensión educativa de los estudios de audiencia, consideramos que es una dimensión clave para (re)pensar a los sujetos en su condición de cognoscentes, así como de las múltiples prácticas que se realizan para desarrollar su libertad de pensamiento y libertad expresiva.

Fase crítica: la enseñanza de la discriminación y resistencia de mensajes

Los primeros estudios sobre la alfabetización mediática, de manera sistematizada, se relacionan con iniciativas dedicadas al apoyo de los estudiantes a “discriminar y resistir” los contenidos comerciales y manipuladores de los medios de comunicación masivos. Uno de los estudios más citados de la fase “crítica” como punto de partida en América Latina puede encontrarse en los trabajos coordinados por Mercedes Charles y Guillermo Orozco *Educación para la Recepción. Hacia una lectura crítica de los medios* (1990) y *Educación para los medios. Una propuesta integral para maestros, padres y niños* (1992) editados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), donde se manifiesta la preocupación por hacer que los sujetos receptores tomen distancia de los medios y de sus mensajes para volverse más críticos y creativos con objeto de asumir un rol más activo en los procesos de comunicación.

Este último libro recupera de manera implícita las discusiones planteadas en Europa y Estados Unidos sobre la educación para los medios en el

sentido de enseñar a los sujetos a partir de la “discriminación” de los mensajes (Buckingham, 2015). Así, desde América Latina se articula una argumentación en el campo de estudios de la comunicación y las audiencias para “resistir” los embates comerciales de los medios de comunicación.

Sin embargo, lo propio de esta perspectiva latinoamericana se relaciona con su influencia de la educación para la liberación o, más bien, la pedagogía crítica de Paulo Freire (1973), pues uno de los supuestos implícitos de la educación para la recepción es la posibilidad de intervenir en los procesos de percepción, asimilación y apropiación de los mensajes con fines emancipatorios.

También es relevante hacer mención del trabajo de Marcelino Bisbal, español de origen y venezolano por adopción, quien hizo –desde una mirada crítica– aportaciones importantes al cruce entre comunicación, cultura y educación, colocando el énfasis en la relevancia de alfabetizar para que las personas pudieran reconocer a los medios de comunicación como reproductores ideológicos. Un ejemplo de esto es su obra *La comunicación interrumpida* (1989).

En ese mismo tenor, no hay que olvidar el papel vital que jugó el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL), instancia que desde Quito, Ecuador, fue pionera en la articulación entre comunicación, comunicación y desarrollo, lo que permitió no sólo consolidar las bases de un pensamiento crítico latinoamericano, sino que también alentó la formación para la producción alternativa de contenidos a través de medios comunitarios de toda la región, lo que constituyó, sin que CIESPAL así lo nombrase, un proyecto de alfabetización crítica para los medios con un sello latinoamericano, mismo que encontró una simbiosis con el impulso que también le dio a la comunicación comunitaria la teología de la liberación encabezada por la Compañía de Jesús.

Uno de los principales impulsores de la pedagogía crítica fue Mario Kaplún, quien impulsó el rol del comunicador popular para crear estrategias educomunicativas con las que buscó alfabetizar a las personas para identificar, en los mensajes mediáticos, el llamado imperialismo cultural. Algunas de las obras que más muestran este posicionamiento político-ideológico en su trabajo académico son *El comunicador popular* (1985), *Jurado No. 13* (1995) y *Una pedagogía de la comunicación* (1998).

Esa misma tradición también está en Daniel Prieto-Castillo, quien en sus obras *Retórica y manipulación masiva* (1978) y *Discurso autoritario y comunicación alternativa* (1979) articuló el pensamiento de Freire, para impulsar

planes de “educación no formal” en la que el énfasis se centró entre aquello que se aprende y en el cómo se aprende con una “intencionalidad educativa” (Prieto-Castillo, 1979, p. 24), lo que implicó un enfoque holístico en la educación para los medios, pues las personas (audiencias) no podrían entenderse sin la relación con la historia y el ambiente que les rodea, pero tampoco pueden pensarse sin “el derecho al encuentro”, espacio donde se construyen los liderazgos políticos y sociales claves tanto para la decodificación crítica de los mensajes autoritarios como para la creación de la comunicación alternativa.

Bajo esa mirada crítica, aunque no plenamente centrado en lo educativo, en Bolivia Luis Ramiro Beltrán apostó no sólo por la *democratización de la comunicación*, sino también por la creación de un nuevo orden internacional de la información y la comunicación en el que el emisor no estuviera en una posición superior a la del receptor (Beltrán y Fox, 1977), sus ideas, posteriormente, fueron retomadas para la configuración de “un modelo de comunicación alternativo y horizontal” pensado y adaptado a las necesidades latinoamericanas.

Esta misma tradición crítica también tuvo su manifestación en otros académicos donde hubo diversos estudios y propuestas para resistir los efectos ideológicos de los medios de comunicación como la *Televisión y enseñanza media en México: el caso de la Telesecundaria* (Montoya y Rebeil, 1983) o “La televisión y los niños (El reto de vencer al Capitán América)” de Mercedes Charles (1989), entre otros autores como Guillermo Orozco (1985), Carlos Fernández-Collado *et al.* (1986), Sarah Corona Berkin (1989), Enrique Sánchez Ruiz (1986), Jorge Villalobos (1990).

Esta fase crítica se mantiene aún vigente y se traslapa con otros campos y tradiciones como los estudios culturales, pero ha ampliado su mirada no sólo a los procesos de recepción e intercambio comunicacional, sino que también ha incorporado a sus preocupaciones las posibilidades de producción, distribución y conexión de los contenidos generados desde y a través de las audiencias. De ahí que la preocupación ya no sólo pasa por lo que se ve, lee o escucha en los medios, sino que también existe interés en intervenir críticamente en todo aquello que se produce y comparte, por ejemplo, en redes sociodigitales.

Estudios culturales y Latinoamérica

De manera más explícita, los trabajos de Raymond Williams (2003 [1960]) y Richard Hoggart (1957) propusieron estudiar la cultura no como un conjunto de artefactos de privilegio o de “alta cultura”, sino como una forma de vida. Esta aproximación, más inclusiva, desafió las distinciones entre alta cultura y cultura popular, y también entre el arte y la experiencia de vida.

En América Latina uno de los pensadores y promotores de esta noción es Jesús Martín-Barbero, quien en su libro *La educación desde la comunicación* (2002) asume lo mediático como dimensión estratégica de la cultura que, incluso, en la escuela podía insertarse en los procesos de cambio que atraviesa la sociedad.

De tal forma que el punto de partida de la educación para los medios reconoce y construye a partir de la experiencia de vida de personas y estudiantes de escuela. Así también la consideración de aspectos fundamentales de lo que se denomina la cultura popular o lo popular masivo (Martín-Barbero, 1987) derivado de las industrias culturales y de medios comerciales, especialmente la televisión y el cine de Hollywood.

En México diversos estudios se realizaron con miras a la educación de los medios en las escuelas como lo son *Educación para los medios. Una propuesta integral para maestros, padres y niños* de Guillermo Orozco y Mercedes Charles (1992) y *El maestro frente a la influencia educativa de la televisión. Guía del maestro de educación básica. Mirando la TV desde la escuela. Vol. 1 y Vol. 2*, de Guillermo Orozco (1998).

Otros estudios y propuestas se desarrollaron con fuerte influencia de los estudios culturales y la educación para los medios como los de Sarah Corona (1990), Mabel Piccini (1993), Francisco Martínez (1994), Frank Viveros (1997), Laura López (2003), Luz Eugenia Aguilar (2004, 2007), entre otros. Importante son los estudios de comunicación popular, cuya perspectiva abordaba la inequidad social y los obstáculos del acceso al conocimiento que tuvo un impulso de la argentina María Cristina Mata y la peruana Rosa María Alfaro relacionadas con la comunicación para el desarrollo (Mateus *et al.*, 2019).

Así también, otras propuestas se desarrollaron desde la perspectiva de los estudios culturales que tomaron en cuenta en la toma en cuenta la convergencia tecnológica digital y el “giro” participativo. En el libro *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*,

coordinado por Henry Jenkins *et al.* (2008) –en ese periodo director del Comparative Media Studies Program del Massachusetts Institute of Technology–, se articularon los cambios tecnológicos y socioculturales de los nuevos medios a la educación para los medios. En México en los últimos años han considerado esta perspectiva para el desarrollo educativo como Nohemí Lugo (2022), David González (2022), José Manuel Corona (2020), entre otros.

Democratización y desarrollo social

La educación para los medios es parte de un movimiento más amplio hacia la democratización y el desarrollo (Buckingham, 2015). Partiendo de lo anterior, la educación para los medios es vista como una dimensión de estrategias educativas y de desarrollo progresivas que tuvieron aceptación en el mundo a partir de las décadas de 1980 y 1990 como iniciativas para combatir la desigualdad y la pobreza, en especial la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la UNESCO. En este sentido, la educación se relaciona con el desarrollo de ciencia y tecnología.

Hay varias propuestas como la Declaración de Grunwald de la UNESCO (1982), la Proclamación de Alejandría acerca de la Alfabetización Informacional y el Aprendizaje de por Vida (2005), así como la Agenda de París para la Educación en Medios (2007) que reconocen en su conjunto el desarrollo y comprensión crítica de los fenómenos comunicativos.

En España, José Ignacio Aguaded-Gómez *et al.* (2011) han realizado estudios y reportes con enfoques de la Alfabetización Mediática y Digital con preceptos de la Unión Europea, el Consejo de Europa y la ONU (Alianza para las Civilizaciones) que apoyan y financian estudios relacionados con la educación mediática para un desarrollo mundial, coherente y sostenible. La propuesta de Aguaded-Gómez parte de la necesidad de implementar conocimientos, educación y práctica en competencias mediáticas audiovisuales debido a que las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) resultan un pilar fundamental en la nueva era tecnológica.

El concepto de competencia mediática, en este breve recuento, resulta clave para entender diversas dimensiones y una perspectiva amplia para poder dar cuenta de aspectos cognitivos, emocionales, estéticos y éticos de la multimedia (Fedorov y Levitskaya, 2015). De tal forma que es en las universidades

donde la evaluación de competencias mediáticas se ha contemplado como un escenario privilegiado para implementar propuestas de desarrollo y mejorar la calidad del sistema universitario (Gozálvez, García-Ruiz y Aguaded-Gómez, 2014) y desarrollo de ciudadanía, además de las competencias (Cuervo-Sánchez y Medrano Samaniego, 2014).

En México, los estudios sobre competencias en el campo educativo refieren a Díaz-Barriga (2006), quien nota el discurso innovador sobre las reformas educativas implementadas no sólo en México, sino en América Latina, desde los años noventa y que sus antecedentes provienen del campo de la lingüística y el mundo laboral, donde el reto se relacionaba con la aplicación curricular.

Sin embargo, la relevancia de los medios y las redes sociodigitales reafirman la idea de la múltiple inserción en el mundo de la vida cotidiana, la política, la cultura y la economía que orientan el cambio de currículum no sólo a recomendación de la UNESCO, sino también del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF, 2017) mediante su visión 2025 y la Secretaría de Educación Pública en México (SEP, 2016) a través de los planes y programas de estudio con el objeto de alcanzar las condiciones socioeducativas y de infraestructura pertinentes para la educación.

Si bien, en México, la incorporación del lenguaje en competencias se introduce al currículum de manera sistemática a principios del año 2000, aún se carece de referenciales que hagan alusión a los conceptos competencia mediática y competencia digital, es decir, no hay propuestas articuladas que les integren a la narrativa educativa por lo que la educación mediática y/o alfabetización informacional no se considera seriamente en las políticas educativas de la región. (Verdugo, 2019, p. 18)

O no las había hasta el 2015 en que se crea la Cátedra Alfabetización Mediática e Informacional y Diálogo Intercultural, cuya sede está en la Universidad de Guadalajara y es coordinada inicialmente por Guillermo Orozco, con participación de investigadores de América Latina. Este proyecto se propone el diseño de estrategias pedagógicas, educativas y comunicativas que promuevan la crítica y reflexión respecto a los medios y la información.

En este mismo contexto, y con proyección importante hacia América Latina, una propuesta significativa en esta materia se encuentra en la educación, un enfoque derivado de los trabajos de Guillermo Orozco

(2014). Este autor advierte la necesidad de reconocer una ciudadanía comunicativa que implique manejo de habilidades y conocimientos en las interacciones con múltiples pantallas respecto a lenguajes, formatos y géneros, y una intención educativa que provea elementos de aprendizaje para la producción de contenidos para el aprovechamiento de la cualidad interactiva de nuestras dinámicas mediáticas y comunicativas.

Las investigaciones sobre competencias mediáticas se han consolidado y han avanzado en la generación de hallazgos en diferentes contextos juveniles (Ferrés y Piscitelli, 2012). Mesquita-Romero, Fernández-Morante y Cebreiro-López (2022) analizaron las competencias mediáticas de jóvenes colombianos a partir de los preceptos del programa ALFAMED que se constituyen de seis dimensiones clave: tecnología, lenguaje, ideología, valores, producción y difusión. En cambio, Valle *et al.* (2022) analizan la influencia del entorno social en el desarrollo de la alfabetización mediática en adolescentes mexicanos considerando los entornos escolar y familiar a partir de la gestión comunicativa junto con tecnologías.

En respuesta a la convergencia de medios y tecnologías, las aproximaciones a las competencias mediáticas han girado en torno a la imbricación de nociones para asegurar acercamientos a los fenómenos comunicativos contemporáneos. Por un lado, las competencias mediáticas e informacionales se despliegan también hacia lo audiovisual y lo digital. Aquí una referencia importante es la propuesta de Ferrés (2007), quien define la competencia en comunicación audiovisual a partir de dimensiones e indicadores como el lenguaje, tecnología, interacción, producción y difusión, ideología y valores, y dimensión estética. Por ejemplo, Rivera *et al.* (2018) y Cascante y Villalobos (2022) analizan las competencias mediáticas audiovisuales en Ecuador y Colombia, respectivamente.

Ahora bien, también se cuenta con estudios que analizan la articulación entre competencias mediáticas y competencias digitales, como el de Hernández-Romero *et al.* (2016) que indaga el sentido problemático del dominio juvenil de las lógicas digitales que no son suficientes para el discernimiento de información y comunicación frente a información falsa y poco precisa.

Por otro lado, las competencias mediáticas son reconocidas como parte de procesos de alfabetización más amplios que remiten al acceso, evaluación y uso de medios y tecnologías. En esa vertiente se ubica la propuesta de alfabetismo transmedia de Scolari (2018), en gran parte derivada de los estudios de

Henry Jenkins *et al.* (2008), quien frente a los usos de redes sociales digitales objetiva sujetos prosumidores en ámbitos educativos formales e informales.

Otro proyecto que ha apostado por ir más allá de los aprendizajes es Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios, en el que un grupo de investigadores latinoamericanos e iberoamericanos, comandados por Carlos Scolari (2018), buscaron determinar, en las infancias y adolescencias de dichas regiones, cuáles eran: “el conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje que tenían” y cómo las manifestaban “en el contexto de las nuevas culturas colaborativas” (p. 4), esto para proponer una serie de estrategias para el desarrollo de la alfabetización transmedia.

A la par del análisis de competencias, también existe una apuesta por la comprensión de las apropiaciones digitales y tecnológicas, lo cual, de acuerdo con una de sus principales impulsoras, Delia Crovi (2020), es relevante porque el problematizar cómo es que nos apropiamos de un objeto (en este caso tecnológico) podemos hacer una distinción de la naturaleza y el significado que tiene la actividad; para la investigadora argentina, radicada en México, en esa diferenciación radica el reconocimiento de las diferencias que existen entre el acceso, uso y apropiación de las tecnologías, lo que da pauta para el establecimiento de estrategias educomunicativas que reconozcan que las brechas digitales no sólo son de forma, sino también de sentido. Entre quienes también siguen esta línea de trabajo están las investigadoras mexicanas Luz María Garay y Daniel Hernández (2019).

En el vínculo educación-desarrollo-cambio social en América Latina han sido muy influyentes los trabajos de Alfonso Gumucio (2001), Thomas Tufte (2015) y Alejandro Barranquero (2007), quienes han analizado cómo es que la comunicación social y la educación influyen en la generación de diálogos privados y públicos en los que las personas trabajan colectivamente para pensar y definir: quiénes son, qué desean y cómo es que van a trabajar juntos para lograrlo.

Estas experiencias, colocadas a manera de antología por Gumucio y Tufte (2006), exponen cómo en América Latina y otras partes del mundo se han creado prácticas comunicacionales de corte comunitario donde la participación de las personas en procesos que son tanto políticos como educativos, inciden en cambiar problemáticas sociales.

Al respecto, Barranquero (2007) es claro al señalar que en este enfoque educomunicativo el foco de interés es “el proceso, no los productos” (un video, un *podcast*, etcétera), ya que el componente educativo no reside en desarrollar

competencias mediáticas y/o tecnológicas, sino “en promover el acceso, la participación y la apropiación final del mismo por parte de los propios actores implicados” (p. 118).

En Latinoamérica han surgido iniciativas ciudadanas e, incluso, públicas destinadas a promover la educomunicación y la alfabetización mediática e informacional como una herramienta para lograr desarrollo y cambio social. Por ejemplo, el desarrollo de los derechos digitales como el proyecto Cultivando Género, una iniciativa feminista que emerge en 2016 con el objeto de hacer visible la situación de grupos discriminados.

La apuesta desde la sociedad civil y los medios independientes

Sin adherirse, quizá, a algunas de las tradiciones ya señaladas, una parte importante de los estudios de audiencias bajo un enfoque educomunicacional se ha desarrollado en el trabajo que realizan diversas organizaciones civiles, medios de comunicación y organizaciones comunitarias.

Sin pretender agotar todas estas iniciativas, es importante señalar que éstas responden a demandas de sectores sociales que históricamente han sido vulnerados y a los que, en consecuencia, se les ha negado el libre ejercicio de su derecho tanto a la comunicación como a una justa representación mediática. De ahí que muchas de estas iniciativas tengan su base en comunidades indígenas, comunidades LGBTQI+ y colectivas feministas.

Un primer ejemplo de estas apuestas por formación de audiencias críticas, creativas y proactivas es la *Red de Comunicadoras y Comunicadores Boca de Polen*¹, organización comunitaria que en México promueve la apropiación de medios de comunicación para “la polinización” del conocimiento de las comunidades indígenas, pero también genera información sobre los consumos mediáticos de estas comunidades.

Con un trabajo similar, *Prensa Comunitaria* en Guatemala no sólo es un medio independiente, sino también un proyecto educomunicativo que promueve el desarrollo en sus audiencias de competencias críticas tanto para leer/comprender las noticias como para generarlas.²

1 Conoce más en: <https://bocadepolen.org>

2 Conoce más en: <https://prensacomunitaria.org>

Siguiendo el ámbito periodístico, existen decenas de proyectos que promueven la verificación de información (*fact-checking*) y la identificación de noticias falsas (*fake news*), lo que supone en sí mismo un esfuerzo de alfabetización mediática e informacional, pues la mayoría no sólo da pautas a sus audiencias para hacerlo, sino que, a la par, genera información de cómo ambos fenómenos informativos afectan a las personas.

Uno de los pioneros es *Chequeado*³, surgido en 2010 en Argentina, el cual tiene como objetivo mejorar la calidad del sistema democrático a través de la verificación del discurso público y la lucha contra la desinformación. Similar a éste existen en Brasil *Truco no Congresso*⁴, proyecto de *fact-checking* permanente sobre la información que surge del parlamento brasileño, y *Agência Lupa*⁵, especializado en la revisión de datos sobre política pública.

En México, en 2018, surgió el proyecto *Verificado*⁶, una colaboración entre periodistas, medios de comunicación y organizaciones civiles para verificar información, desmentir noticias falsas y proporcionar herramientas al público para que por sí mismos puedan realizar estos procesos.

También en el ámbito periodístico, pero con otros objetivos, la organización *Comunicación e Información para la Mujer (CIMAC)*⁷ desde hace más de 30 años promueve en México la realización de periodismo con enfoque feminista, así como la realización de estudios que exploran cómo la mujer es retratada en los medios y cómo las audiencias femeninas perciben dichas representaciones.

En temas sobre diversidad sexogenérica destaca el trabajo de *Homosensual*⁸, proyecto periodístico que no sólo se caracteriza por dar visibilidad a todas las letras del colorido acrónimo LGBTQIA+, sino que también realiza proyectos de intervención educativa para no replicar en nuestro consumo y producción mediática estereotipos de género que atenten o restrinjan los derechos de la comunidad.

Lo descrito anteriormente es sólo un botón de muestra de proyectos que, desde medios alternativos o sociedad civil organizada, pueden concebirse

3 Conoce más en: <https://chequeado.com>

4 Conoce más en: <http://apublica.org/truco-no-congresso/>

5 Conocer más en: <http://piaui.folha.uol.com.br/lupa/>

6 Conoce más en: <https://verificado.com.mx>

7 Conoce más en: <https://cimac.org.mx>

8 Conoce más en: <https://www.homosensual.com>

como iniciativas enfocadas en la generación de conocimientos sobre las audiencias, aunque no para fines académicos, pero sí para generar incidencia social.

Apuntes finales para seguir (re)pensando el vínculo audiencias-educación

Recuperar la trayectoria de los estudios sobre la educación para los medios, como ya lo advertimos, no ha sido una tarea fácil, y mucho menos lo ha sido cuando desde este campo de conocimiento no sólo se exige la comprensión del peso que tienen medios y tecnologías en los procesos educativos, sino que también se solicita nuestra intervención para mediar o atenuar el impacto de procesos mediáticos como la desinformación, la verificación de datos, la estigmatización mediática o la saturación informativa en la vida de las audiencias.

Tarea que, como lo señalamos líneas atrás, ha sido una función que han tomado con mayor seriedad y creatividad tanto organizaciones civiles como medios independientes, y, en algunos casos, iniciativas gubernamentales que reconocen que el derecho a la comunicación incluye la emisión, pero también la recepción de contenidos, tal como sucedió en Argentina, Chile, Brasil, Uruguay, Colombia y, en menor medida, en México.

A la par, el recorrido que aquí se ofreció es un esfuerzo por mapear las fases y transiciones en la relación audiencias-educación, y por reconocer que el enfoque crítico, el culturalista y el de desarrollo siguen más que vigentes porque, en tiempos de múltiples pantallas y de procesos convergentes de recepción mediática, resurge el interés por hablar de alfabetización mediática, comunicación educativa o educomunicación, pero también –como pasó en los años setenta– de replantearnos –desde América Latina– otras formas de comunicación posible, esto ante un escenario de mediatización que no existía en tiempos donde Luis Ramiro Beltrán (1999) proponía abolir todo sistema comunicacional.

Esta igualdad, desde luego, no ha sido alcanzada, esto a pesar de que tenemos ecosistemas mediáticos aparentemente más horizontales y democráticos, pero donde pululan la desinformación y la desigualdad.

Y a ese escenario también habrá que sumarle el uso cada vez más masivo de herramientas de inteligencia artificial que nuevamente colocan sobre la mesa la necesidad de alfabetizar a las personas sobre su uso, pues nos gusten o

no dichas tecnologías ya están aquí y se instalarán con más fuerza en las aplicaciones y redes sociodigitales que utilizamos día con día.

Así que las necesidades de este campo de estudio son y seguirán siendo romper las inercias que hacen caminar de manera separada el conocimiento académico sobre el vínculo audiencias-educación y la incidencia social que, en este mismo sentido, se construyen desde iniciativas ciudadanas y periodísticas.

Porque situados ahí, en comunidad, podemos ser aún más incisivos en la imperiosa necesidad de que a los ámbitos formales de educación se incorpore la comunicación educativa no como una asignatura dentro de la currícula escolar, sino como un elemento transversal en la formación de estudiantes de todos los niveles educativos, pues si algo nos han mostrado las fases y tendencias que relacionan la dimensión educativa con los estudios de audiencia, es que debemos comprender que los medios y las tecnologías son parte de nuestra vida cotidiana, pero también son objetos culturales a través de los cuales comprendemos y significamos el mundo.

Incidir educativamente en éstos nos permitirá situarnos como audiencias más críticas y también más creativas y productivas, pues desde hace muchos años hemos dejado de ser audiencias contemplativas para convertirnos en productores interconectados. Por lo tanto, en el futuro se prevé nuevos paradigmas que permitan una integración de aspectos clave como el lenguaje de los medios y las redes sociodigitales, la representación, la producción y las audiencias (Buckingham, 2015), y con enfoques menos proteccionistas, con la mirada puesta en la capacitación para la toma de decisión informada por sí mismos, sin dejar de lado el placer y el entretenimiento.

Referencias

- Aguaded-Gómez, J., Ferrés, J., Cruz, M., Pérez, M. y Sánchez, J. (2011). *El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza*. Grupo Comunicar.
- Barranquero, A. (2007). Concepto, instrumentos y desafíos de la educomunicación para el cambio social. *Comunicar*, XV(29), 115-120.
- Beltrán, L. R. (1999). *Papeles al viento*. Plural.
- Beltrán, L. R. y Fox, E. (1977). *Latin America and the United States: Flaws in the Free Flow of Information*. Conference on Fair Communication Policy

- for the International Exchange of Information, Communication Report, ed. Jim Richstad, Honolulu: East-West Communication Institute, East-West Center, pp. 85-127.
- Bisbal, M. (1989). *La comunicación interrumpida*. Universidad Central de Venezuela.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education. Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- Buckingham, D. (2015). La evolución de la educación mediática en Reino Unido: algunas lecciones de la historia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(1), 77-88.
- Cascante, A. y Villalobos, I. (2022). Efecto de las competencias digitales y las competencias mediáticas sobre el uso del audiovisual educativo en la educación a distancia. *American Journal of Distance Education*, 36(3), 242-261.
- Charles, M. (1989). La televisión y los niños (El reto de vencer al Capitán América). En E. Sánchez (Comp.), *Teleadicción infantil: ¿Mito o realidad?* (pp. 15-26). Universidad de Guadalajara.
- Charles, M. y Orozco, G. (1990). *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*. Trillas.
- Charles, M. y Orozco, G. (1992). *Educación para los medios. Una propuesta integral para maestros, padres y niños*. UNESCO-ILCE.
- Corona Berkin, S. (1989). *Televisión y juego infantil*. UAM.
- Corona, J.M. (2020). Cultura de la participación cívica: movilización transmedia y hacktivismo en comunidades de práctica (casos de fans y makers). *Artnodes*, 29, 1-13.
- Crovi, D. (2020). *Para leer la apropiación digital. Una transformación de las prácticas culturales*. Tintable.
- Cruz-Sánchez, I. y Garay-Cruz, L. M. (2019). Aulas universitarias, tecnologías digitales y cultura de la participación. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (28), 87-100.
- Cuervo-Sánchez, S. L., y Medrano Samaniego, C. (2014). Alfabetizar en los medios de comunicación: más allá del desarrollo de competencias. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(2), 111-131.
- Díaz-Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, XXVIII(111), 7-3.
- 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, 107-116.
- Fernández-Collado, C., Baptista, P. y Elkes, D. (1986). *La televisión y el niño*. Oasis.
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29, 100-107.
- Ferrés-Prats, J., Aguaded-Gómez, I., y García-Matilla, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. *Revista ICONO14*, 10(3). <https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.201>
- Ferrés-Prats, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75-82.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Garay, C. L. y Hernández, D. (Eds.) (2019). *Alfabetizaciones digitales críticas. De las herramientas a la gestión de la comunicación*. UAM.
- González, D. (2022). Hacia una cultura participativa crítica. Utopía metodológica y alfabetización mediática basada en la alfabetización digital. En M. Corona y G. Orozco, *Alfabetismos mediáticos participativos. Propuestas conceptuales y recuentos empíricos*. Editorial Tintable.
- Gozálvez Pérez, V., García-Ruiz, R., Aguaded-Gómez, J. I. (2014). La formación en competencias mediáticas: una cuestión de responsabilidad ética en educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 17-28.
- Gumucio, A. (2001). *Haciendo olas: historias de comunicación participativa para el cambio social*. The Rockefeller Foundation.
- Gumucio, A. y Tufte, T. (Eds.) (2006). *Communication for social change anthology: historical and contemporary readings*. Communication Social Change Consortium.
- Hernández-Romero, G., Arellano, M. S. E., Cordova, N., Cuahonte, L. C. (2016). Identidades juveniles a partir del uso de las tecnologías en los alumnos de la licenciatura en Mercadotecnia de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VII(18), 144-153.
- Hoggart, R. (1957). *The Uses of Literacy: Aspects of Working-class Life, with Special Reference to Publications and Entertainments*. Chatto & Wondus.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2008). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. The MIT Press.

- Kaplún, M. (1985). *El comunicador popular*. Lumen Humánitas.
- Kaplún, M. (1995). *Jurado No. 13*. CIESPAL.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Lugo, N. (2022). *Diseño de aprendizaje transmedia*. IBERO / ITESO.
- Mateus, J.-C., Andrada, P. y Quiroz, M.-T. (Eds.). (2019). *Media Education in Latin America*. Routledge.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Gustavo Gilli.
- Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Norma.
- Mesquita-Romero, W., Fernández-Morante, C., y Cebreiro-López, B. (2022). Alfabetización mediática crítica para mejorar la competencia del alumnado. *Comunicar*, 70, 47-57.
- Montoya, A., y Rebeil, M. A. (1983). El impacto educativo de la televisión comercial en los estudiantes del Sistema Nacional de Telesecundaria. *Cuadernos del TICOM-UAM-X*.
- Orozco, G. (1998). *El maestro frente a la influencia educativa de la televisión. Guía del maestro de educación básica. Mirando la TV desde la escuela. Vol. 1 y Vol. 2*. Fundación SNTE.
- Orozco, G. (2014). *Televidencias. Comunicación, educación y ciudadanía*. Universidad de Guadalajara.
- Romero-Rodríguez, L. Contreras-Pulido, P. y Castillo-Abdul, B. (2020). Competencia mediática en la universidad: Comparativa de niveles en cuatro países iberoamericanos. En *Comunicación y diversidad*. Selección de comunicaciones del VII Congreso Internacional de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación (AE-IC). Valencia, España, 28-30 de octubre, pp. 51-59.
- Prieto-Castillo, D. (1978). *Retórica y manipulación masiva*. Edicol.
- Prieto-Castillo, D. (1979). *Discurso autoritario y comunicación alternativa*. Edicol.
- Rivera, D., Mendoza-Zambrano, D., Gutiérrez, I. M. y Benavides, A. V. V. (2018). Competencias mediáticas audiovisuales en Ecuador y perspectivas a futuro. *Lumina*, 12(1), 111-123.
- Sánchez, E. (1987). Televisión, socialización y educación informal en Guadalajara. En M. A. Rebeil y A. Montoya (Comps.). *Televisión y desnacionalización*. Universidad de Colima-AMIC.
- Scolari, C. (Coord.) (2018). *Alfabetismo Transmedia en la nueva ecología de los medios*. Transmedia Literacy.

- Tufte, T. (2015). *Comunicación para el cambio social. La participación y el empoderamiento como base para el desarrollo mundial*. Icaria.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Global media and information literacy assessment framework: Country readiness and competencies*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1982). *Grunwald declaration on media education*. <https://bit.ly/3tyjuAg>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Declaración de Alejandría: Alfabetización Informacional y aprendizaje a lo largo de la vida*. <https://bit.ly/3b1oG9F>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2007). *Agenda de París o 12 Recomendaciones para la Educación en Medios*. <https://bit.ly/3zK4TpD>
- Valle, A. L., Torres-Toukourmidis, A. y Romero-Rodríguez, L.M. (2022). La alfabetización mediática en adolescentes: un estudio comparativo entre escuelas secundarias mexicanas. En V. González, P. Renés Arellano y N. González (Eds.), *Niños, jóvenes y adolescentes: ellas, ellos y su móvil*. Egregius Ediciones.
- Verdugo, R. (2019). Competencias mediáticas en jóvenes universitarios. Análisis de saberes para producir contenido digital en una IES Mexicana. *Revista electrónica de Tecnología Educativa*, 6.
- Villalobos, J. (1990). *La enseñanza de la recepción crítica en el contexto rural: la experiencia de ΧΕΥΤ, Radio Cultural Campesina*. Trillas.
- Williams, R. (2003 [1960]). *La larga revolución*. Nueva Visión.

