


# Alfabetización Mediática e Informativa en Estudiantes de una Universidad Peruana: Evaluación y Perspectivas

## Media and Information Literacy in Students of a Peruvian University: Evaluation and Perspectives

doi: [10.34623/2184-8661.2025.alfamed.381](https://doi.org/10.34623/2184-8661.2025.alfamed.381)

Osbaldo Turpo-Gebera  
[oturpo@unsa.edu.pe](mailto:oturpo@unsa.edu.pe)  
Universidad Nacional de San  
Agustín de Arequipa  
Arequipa, Perú  
 [0000-0003-2199-561X](https://orcid.org/0000-0003-2199-561X)

Cinthia Rosales-Márquez  
[croalesma@ucvvirtual.edu.pe](mailto:croalesma@ucvvirtual.edu.pe)  
Universidad César Vallejo  
Trujillo, Perú  
 [0000-0002-6642-512X](https://orcid.org/0000-0002-6642-512X)

Ignacio Aguaded  
[aguaded@uhu.es](mailto:aguaded@uhu.es)  
Universidad de Huelva  
Huelva, España  
 [0000-0002-0229-1118](https://orcid.org/0000-0002-0229-1118)

Antonia Ramírez-García  
[ed1ragaa@uco.es](mailto:ed1ragaa@uco.es)  
Universidad de Córdoba  
Córdoba, España  
 [0000-0001-7574-4854](https://orcid.org/0000-0001-7574-4854)

### Resumen

La falta de formación en Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) en el sistema educativo, especialmente en Perú y Latinoamérica, limita el desarrollo de los estudiantes en la era digital y enfrenta desafíos para su integración en los currículos universitarios, a pesar de las recomendaciones internacionales. Este estudio cuantitativo, explicativo y transversal investigó la incidencia de la AMI entre 906 estudiantes de una universidad pública, utilizando la encuesta AMI-Perú-2023, validada por especialistas. Se identificaron cuatro dimensiones clave de la AMI, respaldadas por la autopercepción de los participantes y la validación estadística. Se hallaron correlaciones entre los niveles de AMI y factores socioformativos como la convivencia, el uso de Internet y la elección de carrera. Los estudiantes

que vivían solos dependían del ordenador para obtener información y limitaban su tiempo en línea presentaron niveles más altos de AMI. Además, el uso de Internet para actividades académicas se relacionó con un elevado nivel de AMI. Los estudiantes de Ciencias Básicas, Ingeniería y Biomedicina mostraron mayores niveles de AMI en comparación con los de Ciencias Sociales. Estos hallazgos resaltan la importancia de integrar la AMI en la educación superior para mejorar la motivación académica y el compromiso de los estudiantes, preparándolos para los desafíos del entorno digital.

### Palabras clave

Alfabetización Mediática e Informativa • Evaluación diagnóstica • Estudiantes universitarios • Perspectivas de desarrollo • Perú

Artigo recebido em 2025-01-21  
Artigo aceite em 2025-04-30  
Artigo publicado em 2025-04-30

© Osbaldo Turpo-Gebera, Cinthia Rosales-Márquez, Antonia Ramírez-García, Ignacio Aguaded

 This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Turpo-Gebera, O., Rosales-Márquez, C., Ramírez-García, A., & Aguaded, I. (2025). Media and Information Literacy in students of a Peruvian university: evaluation and perspectives: Evaluación y Perspectivas. *Rotura – Revista de Comunicação, Cultura e Artes*, 97-112. <https://doi.org/10.34623/2184-8661.2025.alfamed.381>

### Abstract

The lack of Media and Information Literacy (MIL) education in the educational system, especially in Peru and Latin America, limits students' development in the digital age and faces challenges in its integration into university curricula, despite international recommendations. This quantitative, explanatory, and cross-sectional study investigated the incidence of MIL among 906 students from a public university, using the AMI-Perú-2023 survey, validated

by experts. Four key dimensions of MIL were identified, supported by participants' self-perception and statistical validation. Correlations were found between MIL levels and socio-formative factors such as cohabitation, Internet use, and career choice. Students who lived alone, depended on the computer for information, and limited their online time exhibited higher MIL levels. Additionally, using the Internet for academic activities was associated with a high level of MIL. Students in Basic Sciences, Engineering, and Biomedicine showed higher MIL levels compared to those

in Social Sciences. These findings highlight the importance of integrating MIL into higher education to improve academic motivation and student engagement, preparing them for the challenges of the digital environment.

#### **Keywords**

Media and Information Literacy • Diagnostic assessment  
• University students • Development perspectives • Peru.

## 1. Introducción

La Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) es una habilidad crucial en la era digital, que permite a los ciudadanos participar activamente, avanzar académica y profesionalmente, y comprender de manera crítica el panorama informativo y mediático. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han provocado un rápido aumento de las plataformas digitales y las fuentes de información en línea, alterando fundamentalmente la forma en que las personas interactúan con el entorno mediático (Pérez-Torner, 2020). Esta evolución prepara a los individuos para enfrentar los desafíos y las oportunidades del actual panorama infomediático (Matos y Barroso-Osuna, 2024). A pesar de su creciente importancia, la AMI ha sido abordada de manera parcial por las instituciones educativas, lo que motiva esta investigación para evaluar su impacto en estudiantes universitarios y proponer mejoras que fomenten el desarrollo de individuos críticos, informados y éticos en la sociedad digital.

En el contexto de la acelerada digitalización en Perú, es fundamental que los estudiantes universitarios adquieran habilidades para explorar, evaluar, comprender y generar contenido infomediático de manera efectiva (Núñez-Pacheco *et al.*, 2023; Cuevas, 2022). Dado el constante intercambio de información y los avances tecnológicos, es crucial formar estudiantes como consumidores, creadores y participantes responsables en el ámbito digital, fortaleciendo la democracia y una participación cívica informada. (Dadakhonov, 2024). Sin embargo, a pesar de la relevancia de la AMI en la Sociedad de la Información y el Conocimiento (SIC), las universidades peruanas han descuidado el desarrollo de competencias infomediáticas, dejando a los estudiantes en desventaja frente a los retos del entorno digital (CONCORTV, 2023). La AMI es fundamental para mitigar la desinformación y desarrollar habilidades críticas para analizar, crear e interactuar con los medios de manera responsable. El alto consumo de medios clásicos (más del 90%) y redes sociales (superior al 78%) en promedio (CONCORTV, 2024) resalta la necesidad de fortalecer la AMI, cerrando la brecha entre el acceso a la tecnología y el uso efectivo y crítico de los medios. Ambos tipos de medios tienen un fuerte impacto en la opinión pública y moldean percepciones sociales; sin embargo, mientras los medios clásicos operan bajo un modelo comunicacional unidireccional y regulado, las redes sociales son más interactivas, permiten la creación de contenido por parte de los usuarios y tienen una regulación más flexible (Livingstone, 2018).

### 1.1. La Alfabetización Mediática e Informativa en Latinoamérica

Los enfoques de la AMI en Latinoamérica han sido objeto de atención en la literatura científica, destacando la preocupación de organismos internacionales como la UNESCO, ONU, UNICEF, Consejo de Europa y Parlamento Europeo sobre los cambios inducidos por los medios emergentes, especialmente su interactividad (Romero-Romero *et al.*, 2023). Aunque estos organismos han emitido directrices y recomendaciones para su implementación, los gobiernos latinoamericanos enfrentan dificultades para implementar políticas efectivas, debido a los resultados insatisfactorios de proyectos legislativos y de políticas públicas (Aguaded *et al.*, 2018). En este contexto, la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire y la Educomunicación, que desde los años 70 promueve el desarrollo de habilidades críticas sobre los medios y la realidad social, siguen siendo relevantes, enfocándose en la alfabetización en TIC y la formación de juicios críticos en los estudiantes (Quiroz, 2022).

El estado de la AMI en Latinoamérica se centra en políticas públicas para desarrollar habilidades digitales y garantizar el acceso a las TIC, pero los sistemas educativos enfrentan el reto de traducir estas políticas en un uso crítico y reflexivo de la información y los medios (Duran, 2016; Espejo *et al.*, 2023). La reconfiguración de políticas públicas hacia la infraestructura digital enfrenta obstáculos en la lucha contra la desinformación, combinando estrategias de verificación posterior y alfabetización digital preventiva (Grizzle, 2016). Aunque las políticas educacionales se han enfocado principalmente en estudiantes, docentes y periodistas, es necesario ampliar su alcance hacia colectivos vulnerables como migrantes, pueblos indígenas y personas mayores. Las plataformas de verificación presentan distintos niveles de profesionalización, desde modelos básicos hasta estructuras con financiamiento sólido. Para enfrentar estos desafíos, se requiere fortalecer las políticas de alfabetización digital, reducir la brecha tecnológica, promover la investigación sobre desinformación y establecer alianzas estratégicas que garanticen la sostenibilidad de estos programas (Ferrerías-Rodríguez y Sancho-Belinchón, 2025).

El interés por promover la AMI en Latinoamérica ha crecido en diversas comunidades académicas, aunque ha estado marcado por tensiones y una relación de subordinación entre los medios y los usuarios en países como México (Aguirre, 2019). A pesar de estos desafíos, el avance tecnológico ha permitido que actores en este país adopten roles críticos y creativos, fomentando la formación de grupos emergentes que utilizan los medios de manera innovadora (Guerrero y Castillo, 2018). En Colombia, aunque también enfrenta retos en la incorporación de la AMI en las políticas públicas, se han logrado avances significativos, como la inclusión de los medios de comunicación en los estándares básicos de lenguaje del Ministerio de Educación (Aguaded

*et al.*, 2016). Brasil ha destacado por su enfoque en educación, promoviendo redes y dinámicas que fomentan una educación crítica y participativa (Oliveira, 2012). En Argentina, la democracia ha facilitado la creación de la “Defensoría del Público”, encargada de regular los reclamos de las audiencias y desarrollar materiales de capacitación, subrayando la libertad de prensa y la alternancia en el poder como pilares fundamentales (Garro-Rojas, 2020). Por su parte, Chile ha propuesto áreas clave para fortalecer la educación mediática, como el desarrollo docente y el uso de recursos digitales (Andrada, 2018). En Ecuador, agrupaciones educativas impulsan programas innovadores que promueven un análisis crítico de los medios frente a cambios sociales y políticos (Rivera-Rogel *et al.*, 2019). Las prioridades divergentes sobre la AMI en cada país dificultan la cohesión regional, limitando su impacto en la vida pública y resaltando la necesidad de un enfoque más integrado (Trejo-Quintana, 2016).

La AMI se consolida en Latinoamérica como una herramienta clave para evaluar críticamente los contenidos mediáticos y tecnológicos, promoviendo el pensamiento crítico, la cultura de paz y una ciudadanía bien informada (UNESCO, 2013). Sin embargo, enfrenta desafíos como la manipulación electoral y el control de la comunicación pública bajo un “neoliberalismo tardío” (De Vega-Martín, 2022). Las investigaciones destacan la necesidad de integrar la AMI en la educación para fomentar una enseñanza innovadora, ya que los medios digitales por sí solos no generan cambios significativos (Howard & Thompson, 2015). Reconocida como un derecho humano fundamental, la AMI requiere cooperación global para fortalecer los derechos en línea y la equidad de género, promoviendo además la tolerancia y el entendimiento intercultural. Este enfoque busca restaurar la confianza en los medios y promover la adhesión genuina a los derechos humanos (Frau-Meigs y Torrent, 2009).

## 1.2. La Alfabetización Mediática e Informacional en estudiantes universitarios

La AMI es esencial para los estudiantes universitarios, ya que les ayuda a adaptarse a los entornos digitales y fomenta su desarrollo intelectual y creativo, impulsando su crecimiento personal (Aedo-García, 2023). Sin embargo, la integración de la AMI en los currículos universitarios es insuficiente, lo que es preocupante dado el creciente desafío de habilidades como la identificación de información falsa y la protección de la privacidad en línea (De Vega-Martín, 2022). Para reducir la brecha en AMI, es fundamental promover una cultura mediática que fomente en los estudiantes la capacidad de acceder, analizar, evaluar y crear contenido de manera crítica (Sallés y Quintana, 2024). A pesar de las competencias prácticas para generar contenido

innovador, se requieren enfoques educativos integrales que aborden procesos informacionales y fenómenos transmediáticos (Garza y Saucedo, 2022; Fonseca, 2023), así como estrategias sostenibles para superar las limitaciones de la AMI (López-González *et al.*, 2023).

Los estudiantes universitarios han cambiado sus hábitos de consumo de información, priorizando redes sociales y mensajería privada, aunque aún consideran más confiables los medios tradicionales y digitales consolidados (Pérez-Escoda *et al.*, 2021). La percepción de controlar la desinformación está influida por el tiempo y esfuerzo invertido, lo que crea una ilusión sobre las capacidades reales, y aunque el sesgo de confirmación es menos común entre los consumidores frecuentes, las predicciones sobre su comportamiento informativo no siempre son confiables (Ling, 2020). La AMI es esencial para combatir la desinformación, que representa una amenaza para las democracias al superar los esfuerzos educativos de gobiernos y organizaciones (García-Roca y Sánchez-Fortún, 2023). Investigaciones recientes destacan la necesidad de una AMI sólida para analizar narrativas políticas en entornos saturados de información dudosa (Notley *et al.*, 2023). Además, incluir la AMI en los planes de estudio puede fortalecer el pensamiento crítico, promover entornos educativos inclusivos y reducir estereotipos de género en medios y plataformas digitales (Galeano, 2023; Sallés y Quintana, 2024).

La AMI es fundamental para desarrollar competencias clave en los estudiantes universitarios, permitiéndoles evaluar información y enfrentar desafíos como la desinformación y el impacto de las redes sociales (López-González *et al.*, 2023). Estrategias innovadoras como el aula invertida, la gamificación y la promoción de una actitud hacker han demostrado potencial para mejorar la conciencia mediática e informacional y fomentar la creatividad en las narrativas, aunque los niveles de AMI siguen siendo medio-bajos, con prevalencia del pensamiento no reflexivo (Cuevas, 2022; Núñez-Pacheco *et al.*, 2023). La efectividad de la AMI disminuye con el tiempo, lo que exige metodologías complementarias (Murray, 2020), y su limitada inclusión en el currículo, junto con la disparidad en su comprensión entre docentes y estudiantes, resalta la necesidad de un enfoque multidisciplinario (Izquiero *et al.*, 2021).

## 1.3. La Alfabetización Mediática e Informacional en estudiantes peruanos

La inclusión de la competencia TIC en el currículo de Educación Básica en Perú representa un punto de partida para la AMI, aunque aún carece de una definición clara de competencia mediática, lo que abre oportunidades para su desarrollo (Mateus y Suárez-Guerrero, 2017; Morel *et al.*, 2023). Sin embargo, las iniciativas de digitalización han priorizado aspectos funcionales sobre el potencial reflexivo

de la AMI. En la educación superior, especialmente en la formación docente, la investigación tiende a centrarse en lo práctico más que en las dimensiones críticas y éticas (Turpo-Gebera *et al.*, 2022). La limitada investigación sobre AMI subraya la necesidad de integrar su enfoque en el uso de los medios y en cuestiones éticas, esenciales para promover un manejo adecuado del conocimiento y combatir la desinformación en la SIC.

La perspectiva de género en la AMI es fundamental para reducir desigualdades estructurales y promover una participación crítica y equitativa en los entornos mediáticos y digitales (UNESCO, 2013). Este enfoque no solo visibiliza las barreras específicas que enfrentan mujeres y niñas, sino que también desafía los estereotipos de género presentes en los medios, fomentando una ciudadanía crítica y consciente de las dinámicas de poder (Grizzle, 2016). Sin embargo, en Perú, la investigación desde esta perspectiva es limitada y su integración en la educación superior enfrenta dificultades como la falta de marcos coherentes, la concentración de iniciativas en la capital (Lima) y en instituciones privadas, así como la brecha digital y generacional entre docentes y estudiantes (Mateus y Quiroz, 2021; Monteagudo-Gauvrit *et al.*, 2022). Aunque la pandemia aceleró el uso de TIC y el desarrollo de competencias digitales, factores económicos y la baja participación estudiantil restringen su impacto (Núñez-Pacheco *et al.*, 2023). Por lo tanto, resulta urgente alinear la AMI con enfoques socioformativos y diseñar políticas inclusivas que fortalezcan su implementación en la educación superior, adaptándose a los contextos socio-tecnológicos del país (Turpo-Gebera *et al.*, 2023).

## 2. Método

El estudio, de enfoque cuantitativo y diseño transversal, evaluó la prevalencia de la AMI entre estudiantes de una universidad pública en el sur de Perú, validando un cuestionario de AMI mediante una técnica psicométrica instrumental y evaluando propiedades como fiabilidad y validación de escalas (Ferrando *et al.*, 2022). Se utilizó el cuestionario Factores socioformativos de la Alfabetización Mediática e Informativa (FSF-AMI-Perú 2023, v.0.1), validado por especialistas nacionales e internacionales. Los estudiantes completaron cuestionarios de autoinforme y autoeficacia percibida para proporcionar una herramienta que evalúe la autopercepción de la FSF-AMI, permitiendo generar recomendaciones instruccionales basadas en los resultados.

### 2.1. Diseño del instrumento

La revisión de la literatura sobre la AMI en la última década incorporó contribuciones clave de autores como Heredia-Sánchez (2021), Notley *et al.* (2023) y Aguaded *et*

*al.* (2018), con un enfoque en los instrumentos de medición, como los de De Vega-Martín *et al.* (2022). El cuestionario utilizado en este estudio se basó en el Currículo AMI para docentes (UNESCO, 2011) y la Ciudadanía alfabetizada en medios e información (UNESCO, 2023a), adaptados al contexto peruano, y se diseñó con preguntas estandarizadas y de opción múltiple para facilitar un análisis estadístico preciso.

### 2.2. Validación de expertos

El proceso de validación del instrumento contó con la participación de 10 especialistas en AMI, todas personas con doctorado y un conocimiento profundo del contexto de aplicación. El instrumento fue enviado por correo electrónico para su evaluación (Tabla 1), junto con una matriz de consistencia y una plantilla de calificación, garantizando un análisis estructurado y objetivo de los ítems.

Tras evaluar las puntuaciones y calcular el coeficiente de validez con la técnica V de Aiken, se obtuvo un valor de 0,86, indicando una alta relevancia de los ítems dentro del rango 0,85-0,90, con un nivel de confianza del 95%. Todos los ítems superaron el criterio de 0,8, garantizando su fiabilidad, y solo se realizaron ajustes sin eliminar ninguno (O'Neil, 2017). La validación por expertos, fundamentada en los criterios de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, confirmó la alta calidad y fiabilidad del cuestionario AMI. Además, las recomendaciones de las personas especialistas fueron documentadas e incorporadas para optimizar la efectividad del instrumento.

Expertos nacionales (Perú)	Expertos internacionales
Doctora en Sociología Experto en Educación y Medios	Doctor en Comunicación Experto en MIL (Ecuador)
Doctor en Comunicación Experto en Competencias Mediática	Doctor en Estudios Regionales Experto en Investigación Social (México)
Doctor Experto en Bibliometría y ALFIN	Doctor en Comunicación Experto en Educación y AMI (Brasil)
Doctor en Ciencias de la Computación Experto en Tecnología Educativa	Doctora en Educación Experto en AMI (España)
Doctora en Ciencias Sociales Experto en Ciudadanía Digital	Doctor en Ingeniería Informática Experto en STEM y E-Learning (España)

Tabla 1. Origen y formación académica de los expertos consultados

Área de conocimiento	Facultad de estudio	Matrícula al 2023		Muestra de estudio	
		N	%	N	%
Ciencias Sociales	Contabilidad y Ciencias Financieras	1331	5	44	5
	Economía	1585	6	50	6
	Administración de Empresas	1321	5	44	5
	Ciencias Históricas y Sociales	1056	4	37	4
	Filosofía y Humanidades	1341	5	46	5
	Derecho	1058	4	40	4
	Psicología, Relaciones Industriales y Ciencias de la Comunicación	1333	5	44	5
	Ciencias de la Educación	1849	7	61	7
Ciencias Básicas e Ingeniería	Ingeniería de Procesos	2905	11	99	11
	Ingeniería de Producción y Servicios	3433	13	116	13
	Geología, Geofísica y Minería	1309	5	41	5
	Ingeniería Civil	1056	4	39	4
	Arquitectura y Urbanismo	792	3	28	3
	Ciencias Naturales y Formales	1319	5	48	5
Ciencias Biomédicas	Ciencias Biológicas	1310	5	48	5
	Medicina	792	3	33	3
	Enfermería	1300	5	45	5
		1320	5	43	5
<b>Total</b>		<b>26410</b>	<b>100</b>	<b>906</b>	<b>100</b>

**Tabla 2.** Distribución de la población y muestra por áreas de conocimiento y facultad. Elaborada con base en los registros de matrícula del año 2023 y los datos recabados en la encuesta

### 2.3. Población y muestra

La universidad pública analizada se encuentra en una región con alta vitalidad socioeconómica, alcanzando un Índice de Desarrollo Humano de 0.852 en 2023. La Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú), próxima a celebrar su bicentenario, se posiciona entre las primeras instituciones en los rankings nacionales, destacándose por su trayectoria académica y contribución al desarrollo regional.

La Tabla 2 presenta la distribución de la población estudiantil, conformada por 26,410 estudiantes en 18 facultades, de los cuales se seleccionó una muestra de 906 estudiantes (3.5%) mediante un muestreo incidental no probabilístico. Del total de la muestra, 543 estudiantes (59.9%) se identifican con el sexo masculino y 363 (40.1%) con el sexo femenino. La selección se realizó con base en criterios de accesibilidad y disponibilidad, lo que permitió obtener una representación proporcional de las facultades dentro de las limitaciones metodológicas del estudio (Marín-Díaz *et al.*, 2017).

### 3. Resultados

La información se organizó según los objetivos de la investigación, evaluando la fiabilidad y validez del cuestionario FSF-AMI Perú 2023, mediante el cálculo de correlaciones y el análisis de la relación entre los elementos socioformativos y las dimensiones del AMI.

#### 3.1. Análisis de fiabilidad del instrumento

La confiabilidad muestra los resultados estadísticos de los coeficientes Alfa de Cronbach y Omega de McDonald, empleados para garantizar la consistencia interna de la medición AMI. Los valores obtenidos para ambos coeficientes indicaron buenos niveles de confiabilidad, lo que confirma la consistencia del instrumento.

La Tabla 3 muestra que ambos coeficientes superan el valor de 0,7, lo que indica una confiabilidad satisfactoria. Sin embargo, un coeficiente excesivamente alto podría sugerir redundancia y afectar la validez de constructo (Oyanedel *et al.*, 2017). Los valores obtenidos indican que el cuestionario es confiable y adecuado para la inves-

	Alfa de Cronbach ( $\alpha$ )	Omega de McDonald ( $\omega$ )
Escala	0,860	0,880

**Tabla 3.** Análisis de confiabilidad del instrumento AMI

tigación, con una leve diferencia entre los coeficientes que refleja su confiabilidad general y específica.

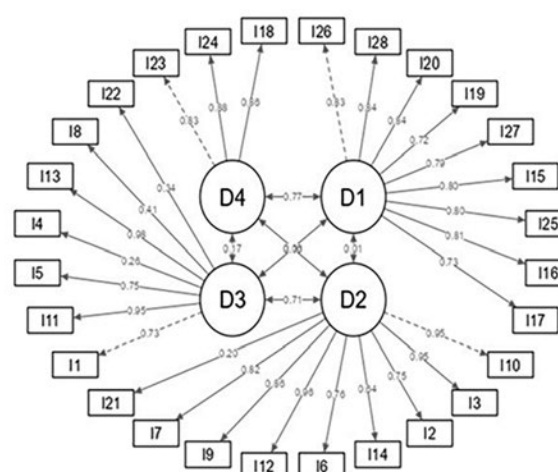
### 3.2. Análisis Factorial Exploratorio (AFE) del instrumento AMI

El análisis factorial incluyó pruebas exploratorias y confirmatorias, utilizando la prueba de Bartlett para verificar la hipótesis nula sobre el determinante de la matriz de correlación. También se usó la estadística KMO para evaluar la idoneidad de los datos para el AFE. La prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ( $p=0,000$ ), lo que indica que se violó el supuesto de esfericidad, pero la medida KMO fue alta (0,888), sugiriendo que los datos son adecuados para el análisis. Esto permitió refutar la hipótesis nula y justificar el uso del AFE para determinar los factores del instrumento AMI-Perú 2023.

La Tabla 4 demuestra que el AMI consta de cinco componentes, que explican el 65,3% de la variación general, por encima del valor de referencia del 60%, lo que sugiere un análisis factorial adecuado. Las cargas factoriales presentan un valor alto, superior a 0,30. Además, los resultados de la prueba de esfericidad de Bartlett ( $<0,05$ ) y el índice KMO superior a 0,8 proporcionan evidencia de que el análisis factorial es adecuado (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2022).

### 3.3. Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) del instrumento AMI

Se realizó un AFC para validar la estructura recién generada a partir del AFE, utilizando un total de 28 ítems. Los hallazgos concluyentes demuestran que el modelo es estadísticamente significativo y exhibe valores satisfactorios, como se ve por un valor de  $\chi^2$  por debajo de 0,05, lo que indica un ajuste fuerte. Además, los índices CFI (0,957), TLI (0,953), RMSEA (0,047) y SRMR (0,042) satisfacen el criterio aceptable ya que todos están por debajo de 0,05. Todas las cargas factoriales tienen una magnitud alta, por encima de 0,30, lo que demuestra la asociación entre los ítems y sus factores correspondientes. La parsimonia del modelo, cuantificada por un coeficiente de 0,869, se juzga ideal porque supera el criterio mínimo permisible de 0,5, lo que sugiere un ajuste que es parsimonioso. El AFE identificó cinco componentes, aunque el modelo de cuatro factores resultó más adecuado en el AFC (AMI-Perú 2023 v.02) (Ferrando *et al.*, 202).



**Figura 1.** Representación de la trayectoria del instrumento AMI-Perú 2023 v.02

La Figura 2 ofrece una representación visual de la trayectoria del constructo AMI-Perú 2023 validado, mostrando su distribución en cuatro factores. Cada ítem presenta cargas factoriales altas, por encima del umbral mínimo aceptable de 0,30 según la literatura. Además, se puede apreciar la fuerza de correlación entre los factores, indicando que pertenecen al mismo constructo (0,94). Por tanto, este diagrama de ruta apoya los hallazgos de los índices de bondad de ajuste del AFC (Ferrando *et al.*, 2022).

Los resultados derivados de los análisis realizados en relación al instrumento inicial AMI-Perú 2023 han permitido una reconfiguración de su estructura, la cual ahora está compuesta por cuatro dimensiones, cada una de ellas integrada por ítems que presentan una relación más significativa entre sí (Tabla 5, Figura 1). Este proceso de reconfiguración se sustenta en los hallazgos obtenidos durante la fase de análisis, donde se ha observado una agrupación natural de ciertos ítems en dimensiones o competencias coherentes y significativas. A cada una de estas dimensiones se le ha asignado un nombre representativo del conjunto de ítems que la conforman.

### 3.4. Relación de los factores socioformativos con los niveles de competencia AMI

Para evaluar el desarrollo de la AMI, se consideraron tanto factores aislados como intervinientes, que forman parte del contexto social, cultural y educativo de los estudiantes universitarios encuestados. Es evidente que la creciente interacción con los medios de comunicación y el uso constante de dispositivos digitales para acceder a la información facilitan la rápida adquisición de nuevos conocimientos y habilidades. Sin embargo, cuando

Ítems	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
P26	0,842	-0,021	0,034	-0,010	0,026
P28	0,806	-0,022	-0,340	0,013	0,143
P20	0,805	0,040	0,034	0,166	-0,017
P19	0,745	-0,033	-0,050	0,047	-0,142
P27	0,726	-0,015	-0,031	0,138	0,108
P15	0,679	-0,002	-0,028	0,230	0,173
P25	0,664	-0,111	0,054	0,220	0,313
P16	0,648	0,0061	-0,040	0,405	0,202
P17	0,607	-0,033	0,014	0,232	0,274
P10	-0,093	0,888	0,105	0,009	0,070
P3	-0,066	0,874	0,162	-0,038	0,099
P2	0,019	0,815	-0,082	0,154	-0,158
P14	0,037	0,736	-0,252	0,136	-0,216
P6	0,001	0,734	0,173	-0,111	0,036
P12	0,022	0,730	0,477	-0,119	0,047
P9	0,017	0,711	0,378	-0,021	0,072
P7	-0,119	0,654	0,158	-0,061	0,255
P1	0,011	0,190	0,776	0,048	0,059
P11	0,066	0,479	0,735	0,070	0,036
P5	0,050	0,305	0,713	0,100	0,017
P4	-0,090	-0,248	0,668	0,003	0,017
P13	0,102	0,567	0,643	-0,129	0,037
P8	-0,060	0,060	0,633	0,044	-0,125
P23	0,320	-0,043	-0,017	0,792	0,240
P24	0,403	-0,060	0,097	0,788	0,101
18	0,539	-0,030	0,070	0,606	-0,093
P21	0,303	0,144	-0,043	0,140	0,713
P22	0,481	0,017	-0,011	0,164	0,585
Varianza explicada					65,3%
Prueba de esfericidad de Barlett					0,000
KMO					0,888
Método de extracción: Análisis de componentes principales					
Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser					
a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones					

**Tabla 4.** Matriz de componentes rotados para AMI-Perú 2023 v.01

no se cuenta con los recursos necesarios, el proceso de aprendizaje se ve limitado. En este contexto, se realizó un análisis de inferencia con el fin de examinar la relación entre los niveles de alfabetización mediática alcanzados y los factores socioformativos recopilados de los estudiantes. Después de realizar pruebas de normalidad, se optó por utilizar pruebas estadísticas no paramétricas, ya que en todos los casos se encontró que los datos no seguían una distribución normal ( $p > 0,05$ ).

Los resultados presentados en la Tabla 6 se evaluaron en relación con los niveles de alfabetización mediática, mediante pruebas no paramétricas. Se realizó un análisis para examinar los factores socioformativos que mostraron una diferencia significativa en relación con los niveles de AMI ( $p = 0,000$ ). Es fundamental señalar que la investigación no evaluó características que no indicaran una conexión con la AMI. Sin embargo, se tomaron en cuenta aspectos personales por su importan-

Dimensión/Competencia	P	Ítem
D1: Literacidad Digital e Informativa	17	Identifica recursos tecnológicos apropiados para expresar sus ideas
	16	Utiliza estrategias válidas para interpretar la información de los medios
	25	Selecciona los enfoques más apropiados para el acceso a la información
	15	Analiza la veracidad y autenticidad de las fuentes de información
	27	Recurre a herramientas digitales para promover ambientes de aprendizaje
	19	Verifica la información de las redes sociales antes de replicarlo
	20	Analiza los propósitos de la información propagada en las redes sociales
	28	Emplea sus capacidades de evaluación para elegir los medios e información
	16	Utiliza estrategias válidas para interpretar la información de los medios
D2: Alfabetización Mediática y Crítica	10	Distingue los tipos y formatos de las fuentes de información compartidos
	3	Comprende el papel de los medios en la verificación de la información
	2	Reconoce la importancia de los medios para la democracia
	14	Reconoce el engaño o manipulación indebida de la información
	6	Opina sobre los usos inadecuados de la publicidad difundida en los medios
	12	Verifica los criterios para elegir la información apropiada
	9	Identifica las palabras y términos claves para el acceso a la información
	7	Valora la importancia de los medios en la formación de la opinión pública
	21	Critica la manipulación informativa de los medios con fines perjudiciales
D3: Análisis y Crítica de Medios	1	Reconoce el papel público de los medios y proveedores de información
	11	Selecciona crítica y competentemente los medios de información
	5	Critica los estereotipos representados en los medios
	4	Valora el uso de la información comprobada en la toma de decisiones
	13	Evalúa la confiabilidad, validez y sesgos de la información difundida
	8	Denuncia las representaciones erróneas presentadas en los medios
	22	Resalta la labor de los medios en la difusión de contenidos valiosos
D4: Producción y Difusión Multimedia	23	Genera contenidos con el propósito de informar al público usuario
	24	Utiliza una diversidad de plataformas digitales para compartir contenidos
	18	Expresa sus ideas mediante diversos dispositivos digitales

**Tabla 5.** Versión final del instrumento AMI-Perú 2023 v.02

cia en la medición de los niveles de AMI en los perfiles de los estudiantes. Estas características no tuvieron un impacto significativo en el ajuste de los niveles de AMI. Los niveles más altos observados en mujeres (454,41) y estudiantes con actividad laboral (461,32) evidencian las desigualdades estructurales y las múltiples responsabilidades que suelen asumir, como el trabajo, el estudio y las tareas de cuidado. Estas dinámicas destacan la necesidad de equilibrar las demandas académicas y laborales, considerando las barreras específicas que enfrentan las mujeres, para desarrollar políticas educativas más inclusivas y equitativas.

En un primer momento, los niveles de AMI se evaluaron en correlación con el tamaño del hogar del estudiante. Se encontró una distinción importante, indicando que

los estudiantes que viven solos tienen niveles más altos de AMI (505,32,  $p=0,009$ ). Esto implica que la creación de un entorno separado y autónomo puede conducir a una gestión más eficaz de la información en línea, potencialmente debido a una mayor responsabilidad.

Posteriormente, se realizó un análisis para determinar la cantidad de computadoras presentes en la residencia del estudiante. Se encontró una fuerte correlación (475,51,  $p=0,005$ ), lo que sugiere que poseer una sola computadora utilizada principalmente para acceder a información sobre áreas de interés está vinculada a mayores niveles de AMI. En cuanto al tiempo que los estudiantes pasan en Internet cada día, un estudio descubrió que aquellos que usan menos de 4 horas al día tienen los mayores niveles de AMI (475,51,  $p=0,008$ ).

Factor	Dimensión	Variable	Prueba de normalidad	Grupos	Rango medio	Tipo de prueba	Significancia p-valor
Personal	Años de vida	Edad	0,000	17-21	449,72	Kruskal Wallis	0,166
				22-26	449,44		
				27-31	503,88		
				32-36	558,25		
				52-56	254,00		
	Auto identificación	Sexo	0,000	Masculino	452,89	U de Mann-Whitney	0,932
				Femenino	454,41		
Actividad adicional	Trabaja	0,000	Si	461,32	U de Mann-Whitney	0,402	
			No	446,72			
Social	Estructura familiar	Número de personas con que convive	0,000	Solo	505,32	Kruskal Wallis	0,009
				Menos de 3	457,80		
				3 o más	434,37		
Tecnológico	Recursos/herramientas tecnológicas	Número de computadoras en el hogar	0,000	Solo una	475,51	Kruskal Wallis	0,005
				2 o más	415,98		
				Ninguno	468,85		
	Conectividad digital	Tiempo (horas) de uso del internet	0,000	Menos de 4	484,18	Kruskal Wallis	0,008
				Entre 4 y 8	428,45		
				Más de 8	481,64		
	Fines de uso del internet	0,000	0,002	Académico	469,73	Kruskal Wallis	0,002
				Pasatiempo	407,02		
				Información	410,03		
				Otros	284,33		
Formativos	Educación universitaria	Área de conocimiento	0,000	Ciencias Sociales	446,26	Kruskal Wallis	0,673
				Ciencias Básicas e Ingenierías	452,85		
					467,88		

**Tabla 6.** Relación entre factores socioformativos y niveles de AMI

Además, se realizó una investigación para examinar los objetivos específicos para los que los estudiantes utilizan Internet. Las personas que lo utilizan con fines académicos tuvieron el nivel más elevado de AMI (469,73,  $p=0,002$ ), lo que indica una distinción notable en comparación con aquellos que lo usan para otros objetivos.

Finalmente, investigamos si la selección de una profesión tuvo un impacto en los niveles de AMI. Aunque los estudiantes en los campos de Ciencias Biomédicas y Ciencias Básicas e Ingeniería tuvieron mayores niveles de AMI (467,88 y 452,85 respectivamente) en comparación con los de Ciencias Sociales, esta diferencia no tuvo significación estadística ( $p=0,672$ ).

La Tabla 7 muestra las correlaciones calculadas mediante el coeficiente Tau C de Kendall. Se destacan correlaciones significativas y altamente significativas para

varios factores. Por ejemplo, se observa una correlación positiva significativa para el factor relacionado con la edad, específicamente para estudiantes de 32 a 36 años (0,05), como se muestra en la Tabla 3. Además, se identifica una relación inversa entre el tamaño de la familia y el nivel de AMI, donde a menor número de miembros de la familia, mayor nivel de AMI (-0,049). Asimismo, se observa una correlación negativa significativa entre el propósito de uso de internet y el nivel de AMI, indicando que un menor uso de internet para entretenimiento se asocia con un mayor nivel de AMI (-0,120). Sin embargo, para otros factores, se encontraron correlaciones débiles y no significativas.

La Tabla 8 muestra la categorización de los niveles generales de AMI, determinados por los valores adquiridos durante la recolección de datos y analizados mediante

Niveles de AMI/Factores socioformativos		Coefficiente
Tau-c de Kendall	Edad	0,05*
	Sexo	0,029
	Trabaja	-0,030
	Composición familiar	-0,049*
	Recursos tecnológicos	-0,037
	Tiempo de uso de internet	0,028
	Fines para uso de internet	-0,120**
	Carrera profesional	0,023
**La correlación es significativa a nivel de 0,01		
*La correlación es significativa a nivel de 0,05		

**Tabla 7.** Correlación entre las características socioformativas y los niveles de AMI

Nivel	AMI	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Deficiente	28-65	9-21	9-21	7-16	3-7
Regular	66-104	22-34	22-34	17-27	8-12
Bueno	105-140	35-45	35-45	28-35	13-15

**Tabla 8.** Niveles generales de AMI

el método de percentiles para establecer rangos tanto para AMI como para sus cuatro componentes. Estos rangos sirven como punto de referencia para evaluar y categorizar el nivel de AMI en los individuos con base en sus puntajes en los criterios examinados en el estudio.

La Tabla 9 muestra los niveles alcanzados en AMI y sus cuatro elementos, en relación con el nivel de logro de AMI. Dentro del campo de Ciencias Sociales, una mayoría significativa (30,1%) demostró un buen nivel de AMI. En contraste, el mayor nivel observado en Ciencias Básicas e Ingenierías fue regular (13,9%). En general, se puede concluir que el 71,3% de los estudiantes universitarios poseen un buen nivel de AMI. Sin embargo, el 28,7% de los alumnos también demostró un nivel normal. En cuanto a los componentes, tanto la ADI como la AMC mostraron el mismo patrón que el examen general, con porcentajes de 69,6% y 74,2% respectivamente. Sin embargo, los niveles de ACM y PDM alcanzaron un porcentaje consistente, con 58,9% y 62,7% respectivamente. Estas categorías son elementos cruciales que requieren mejoras en la AMI de los estudiantes universitarios. En cuanto a los factores, se descubrió que el Factor ADI fue el más destacado entre los estudiantes de Ciencias Básicas e Ingeniería, con un nivel alto. Sin embargo, también

fue la única área en la que se encontró que el 0,7% de los estudiantes tenía un nivel bajo de AMI. El Factor AMC, que incluye Ciencias Sociales y Ciencias Básicas e Ingeniería, logró calificaciones comparables, ambas entre los rangos bueno y regular. El Factor ACM exhibió un nivel moderado de competencia en Ciencias Básicas e Ingeniería, con puntajes que indicaban deficiencias. El Factor PDM tuvo un nivel principalmente satisfactorio en Ciencias Básicas e Ingeniería, observándose la mayor deficiencia en Ciencias Sociales.

#### 4. Discusión y conclusiones

El estudio logró desarrollar y validar el cuestionario FSC-AMI-Peru-2023 v.02, que abarca cuatro dimensiones esenciales: ADI, AMC, ACM, y PDM. Las dimensiones definidas mediante confirmaciones con estudiantes universitarios permitieron evaluar la competencia en AMI y su relación con factores socio-formativos. Los análisis de fiabilidad y validez confirmaron la estructura del instrumento, simplificándolo a cuatro dimensiones sin perder validez. Los hallazgos destacan la importancia de la AMI en la era digital, especialmente en la educación universitaria, promoviendo la participación ciudadana y mejorando las habilidades de análisis y comprensión de los medios. La reestructuración del cuestionario refuerza su credibilidad, estableciéndolo como una herramienta valiosa para futuras investigaciones y prácticas educativas.

Más allá de la validación del instrumento, es importante explorar nuevas líneas de investigación que analicen el impacto de integrar la AMI en los currículos universitarios, especialmente en el desempeño académico y la participación ciudadana. En Perú, las mujeres y personas con identidades de género diversas enfrentan barreras estructurales y estereotipos que limitan su acceso, uso crítico y producción de información, perpetuando su subrepresentación en espacios digitales y mediáticos (UNESCO, 2013). Estas desigualdades se agravan debido a la asimetría en la formación mediática entre docentes y estudiantes, lo que demanda estrategias de capacitación inclusivas y con enfoque de género para promover la equidad en el acceso y uso de recursos digitales. Además, factores como la edad, las condiciones económicas y los contextos culturales influyen de manera diferenciada en las competencias en AMI (Mateus y Quiroz, 2021). Las mujeres y personas con identidades de género diversas enfrentan mayores obstáculos debido a las responsabilidades laborales y de cuidado no remunerado, lo que restringe su tiempo y acceso a la formación mediática. En este sentido, explorar estrategias basadas en TIC y metodologías activas resulta clave para fortalecer la formación infomediática y reducir las brechas de género en el acceso y producción crítica de información.

Niveles	Tipo de carrera						Total	
	Ciencias Sociales		Ciencias Básicas e Ingenierías		Ciencias Biomédicas			
AMI	f	%	f	%	f	%	f	%
Regular	93	10.3	126	13.90	42	4.5	261	28.7
Bueno	272	30.1	245	27.10	128	14.1	645	71.3
Total	365	40.3	371	41.00	169	18.7	906	100
<b>Factor 1: Alfabetización Digital e Informacional (ADI)</b>								
Deficiente	0	0	6	0.7	0	0	6	0.7
Regular	128	14.1	101	11.2	40	4.4	270	29.7
Bueno	237	26.2	264	29.2	129	14.3	630	69.6
Total	365	40.3	371	41.0	169	18.7	906	100
<b>Factor 2: Alfabetización Mediática y Crítica (AMC)</b>								
Regular	96	10.6	96	10.6	42	4.6	234	25.8
Bueno	270	29.8	275	30.4	127	14.0	672	74.2
Total	366	40.4	371	40.9	169	18.7	906	100
<b>Factor 3: Análisis y Crítica de Medios (ACM)</b>								
Deficiente	0	0	4	0.4	0	0	4	0.4
Regular	193	21.3	235	25.9	106	11.7	534	58.9
Bueno	173	19.1	132	14.6	63	7.0	368	40.6
Total	366	40.4	371	40.9	169	18.7	906	100
<b>Factor 4: Producción y Difusión Multimedia (PDM)</b>								
Deficiente	45	5.0	36	4.0	16	1.8	97	10.7
Regular	229	25.3	246	27.2	93	10.3	568	62.7
Malo	92	10.2	89	9.8	60	6.6	241	26.6
<b>Total</b>	<b>366</b>	<b>40.4</b>	<b>371</b>	<b>40.9</b>	<b>169</b>	<b>18.7</b>	<b>906</b>	<b>100</b>

**Tabla 9.** Distribución de los niveles y factores AMI según programa de grado

La AMI, que abarca habilidades para acceder, analizar, utilizar y producir medios, es esencial para formar individuos reflexivos y responsables en la cultura contemporánea (UNESCO, 2023a). Sin embargo, su integración en los cursos universitarios sigue siendo insuficiente, lo que coloca a los estudiantes en desventaja frente a las demandas del entorno mediático actual (Monteagudo-Gauvrit *et al.*, 2022). Esta carencia resulta preocupante dado el creciente enfoque en las competencias necesarias para navegar eficaz y críticamente en un panorama informativo complejo y en constante evolución (De Vega-Martín *et al.*, 2022). La AMI fomenta habilidades de investigación y promueve una participación activa y responsable con los medios, clave para una ciudadanía informada y el pensamiento crítico.

La investigación sobre la AMI en Latinoamérica destaca su relevancia en abordar los impactos culturales e ideológicos de los medios, subrayando habilidades clave como el acceso, análisis y creación de contenido mediá-

tico (Garro-Rojas, 2020; García-Roca y Sánchez-Fortún, 2020). Desde la década de 1960, la educomunicación en la región ha evolucionado, reflejando contextos políticos, ideológicos y culturales que han dado forma a la AMI (Trejo-Quintana, 2016). En la actualidad, promover la AMI en plataformas en línea es esencial para fortalecer la ciudadanía digital y global, requiriendo colaboración internacional que cierre la brecha entre los avances tecnológicos y la capacidad crítica de las personas para comprender los medios e información (UNESCO, 2023b). Este enfoque es clave para empoderar a las personas y fomentar una participación activa en la SIC.

La integración de la AMI en la sociedad peruana ha avanzado impulsada por la rápida adopción de las TIC durante la pandemia de COVID-19 y la agitación política reciente (Rivadeneira-Olcese, 2022). Sin embargo, una visión sociocultural limitada sobre la formación en TIC restringe su potencial, ya que estas se perciben más como herramientas funcionales que como medios

de integración (Mateus y Quiroz, 2021). La evaluación de la AMI en el entorno universitario resulta clave para diseñar estrategias efectivas que fortalezcan su integración y resalten su relevancia en los procesos educativos (Turpo-Gebera *et al.*, 2021). Los programas de AMI buscan mejorar el desempeño académico y preparar a los estudiantes con competencias críticas para su desarrollo profesional en un entorno mediático e informativo (Izquiero *et al.*, 2021).

Los hallazgos de la investigación subrayan la importancia de integrar la AMI en los currículos universitarios, alineándose con estudios teóricos que destacan la vulnerabilidad de los jóvenes frente a los desafíos mediáticos y la disparidad en las competencias mediáticas entre profesores y estudiantes. Resaltan también la necesidad de adoptar un enfoque multidisciplinario tanto en la investigación como en la educación en este campo (Murray, 2020; Izquiero *et al.*, 2021). La integración de la AMI en el currículo universitario mejorará el crecimiento profesional de los estudiantes y les brindará habilidades esenciales para desenvolverse en un mundo influenciado por la información y los medios (Mateus y Quiroz, 2021).

En Perú, la AMI muestra una integración progresiva, especialmente en el componente de competencias en TIC del currículo de Educación Básica. No obstante, se advierte que las estrategias de digitalización se centran más en aspectos prácticos que en su capacidad para desarrollar individuos reflexivos (Mateus y Suárez-Guerrero, 2017). Esta brecha entre las políticas y la promoción de la AMI destaca la necesidad de una implementación más integral en todos los niveles educativos. Aunque la investigación sobre la AMI en la formación universitaria está incrementando, persisten desafíos como las asimetrías en la capacitación y la brecha generacional entre docentes y estudiantes (Turpo-Gebera *et al.*, 2022). Por ello, se requiere un enfoque colaborativo que contemple las necesidades de ambos grupos, asegurando una promoción efectiva de la AMI en el ámbito educativo.

Las políticas gubernamentales en Perú no han logrado crear un entorno adecuado para integrar la AMI en la educación superior, a pesar de reconocer la importancia de las TIC, la gamificación y las competencias digitales. Factores como la baja participación estudiantil en actividades de gamificación, debido a obligaciones laborales

y económicas, limitan su impacto en el desarrollo de competencias en AMI. Además, la falta de formación en TIC desde una perspectiva sociocultural reduce su potencial integrador, viéndolas más como herramientas funcionales que como medios para fomentar la reflexión crítica (Mateus y Quiroz, 2021). Esto resalta la necesidad de un enfoque más holístico que promueva la AMI como parte clave del desarrollo educativo y ciudadano.

La AMI trasciende el combate contra la desinformación al empoderar a las personas para participar de manera crítica, ética y activa en entornos digitales, promoviendo la inclusión y reduciendo las disparidades estructurales relacionadas con el género, la edad y las condiciones socioeconómicas. Más allá de proporcionar acceso técnico a las tecnologías, la AMI desarrolla habilidades para analizar, evaluar y generar contenidos responsables, fomentando la capacidad de cuestionar narrativas que perpetúan estereotipos y discursos de odio. Este enfoque integral contribuye a la construcción de sociedades más igualitarias y democráticas, alentando una participación cívica informada y el ejercicio pleno de la ciudadanía digital, especialmente para aquellos grupos históricamente marginados. Al reconocer las desigualdades existentes y trabajar para reducirlas, la AMI se posiciona como una herramienta clave para que todas las personas puedan reclamar y defender sus derechos en el espacio digital.

En esencia, la investigación sobre AMI en Perú está prosperando, especialmente en la educación superior, aunque el uso limitado de la capacitación en TIC desde un enfoque sociocultural restringe su potencial inclusivo, viéndolas principalmente como herramientas funcionales. A pesar de ello, los estudios nacionales destacan la relación entre TIC, gamificación y competencias digitales en la educación superior. La evaluación de la AMI es crucial, ya que muestra una correlación significativa con parámetros socioeducativos, como la edad, el género y el nivel de compromiso laboral, siendo más alta en estudiantes que viven solos, tienen una computadora en casa, usan Internet principalmente para fines académicos y están inscritos en carreras de humanidades. Estos hallazgos son clave para el desarrollo de estrategias educativas que fomenten la AMI, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la SIC y participar de manera crítica y responsable en el panorama mediático.

## Referencias

- [1] Aedo-García, A. (2023). Alfabetización Mediática e Informativa (AMI), Innovación docente y creatividad para ELE (Español como Lengua Extranjera). En R. Porlán-Ariza y Á. Villarejo (coords.). *Ciclos de mejora en el aula. Curso 2022-23*. (pp. 743-759)
- [2] Aguaded, I., Renés-Arellano, P., Rodríguez-Rosell, M., y Caldeiro-Pedreira, M. (2018). Educlips: proyecto de alfabetización mediática en el ámbito universitario. *Lumina*, 12(1), 17-39. <https://doi.org/10.34019/1981-4070.2018.v12.21485>
- [3] Aguaded, I., Sandoval-Romero, Y. y Rodríguez-Rosell, M. (2016). La alfabetización mediática desde los organismos internacionales en Europa y Latinoamérica. *The Journal of Media Literacy*, (63), 10-17. <https://bit.ly/4a6x9IL>
- [4] Aguirre, G. (2019). Educación mediática en México: de la vulnerabilidad y riesgos entre usuarios de redes sociales. *Contratexto*, (32), 181-204. <https://doi.org/10.26439/contratexto2019.n032.4617>
- [5] Andrada, P. (2018). *La Educación mediática en la formación de profesionales de la educación infantil en Chile: evaluación de planes de estudio, creencias y percepción de la competencia mediática*. [Tesis Doctoral]. Universitat Pompeu Fabra. <http://hdl.handle.net/10803/665956>
- [6] Consejo Consultivo de Radio y Televisión [CONCORTV] (2023). *Diagnóstico: Situación de la alfabetización mediática e informativa en el Perú 2023*. CONCORTV. <http://surl.li/ykllan>
- [7] Consejo Consultivo de Radio y Televisión [CONCORTV] (2024). Estudio cuantitativo sobre consumo televisivo y radial en niños, niñas y adolescentes. CONCORTV. <https://acortar.link/yZJEni>
- [8] Cuevas, J. (2022). Educación hacker y alfabetización mediática e informativa: nuevas alianzas entre el alumnado universitario y el plagio en internet. *EDUTEC Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (82), 29-44. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.82.2641>
- [9] Dadakhonov, A. (2024). Main Issues of Implementing Media and Information Literacy in School Education in Central Asian Countries (The Case of Kazakhstan, Kyrgyzstan, and Uzbekistan). *Media Literacy and Academic Research*, 7(1), 51-70. <https://doi.org/10.34135/mlar-24-01-03>
- [10] De Vega-Martín, A., Pinedo-González, R., y Gutiérrez-Martín, A. (2022). Alfabetización mediática e informativa en las Escuelas de Imagen y Sonido. Percepciones de profesorado y alumnado. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 11(2), art.10. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v11i2.14978>
- [11] Duran, T. (2016). Aproximación, análisis y propuesta de medición sobre el contexto de la Alfabetización Mediática e Informativa en América Latina [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona. [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl\\_10803\\_399344/todube1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_399344/todube1de1.pdf)
- [12] Espejo, B., Lázaro, L., y Álvarez, G. (2023). Digitalización educativa y aprendizaje móvil: tendencias en las narrativas políticas de los Organismos Internacionales. *Foro de Educación*, 21(2), 45-66. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.1025>
- [13] Ferrando, P., Lorenzo-Seva, U., Hernández-Dorado, A., y Muñiz, J. (2022). Decálogo para el Análisis Factorial de los Ítems. *Psicothema*, 34(1), 7-17. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.456>
- [14] Ferreras-Rodríguez, E., y Sancho-Belinchón, C. (2025). Propuestas de alfabetización mediática desde el fact checking profesional en Latinoamérica. *Revista de Comunicación*, 24(1), 205-228. <https://doi.org/10.26441/RC24.1-2025-3777>
- [15] Fonseca, J. (2023). *Análisis del potencial de la gamificación como estrategia didáctica para promover competencias de Alfabetización Mediática e Informativa (AMI)*. Instituto de Investigación en Educación (INIE). <http://surl.li/fspkpw>
- [16] Frau-Meigs, D., y Torrent, J. (2009). Políticas de educación en medios: Hacia una propuesta global. *Comunicar*, 32, 10-14. <https://doi.org/10.3916/c32-2009-01-001>
- [17] Galeano, B. (2023). Alfabetización mediática y aprendizaje informal en Latinoamérica: revisión de literatura. *Lumina*, 17(1), 9-26. <https://doi.org/10.34019/1981-4070.2023.v17.40451>
- [18] García-Roca, A., y Sánchez-Fortún, J. (2023). La alfabetización mediática e informativa en un contexto de desinformación. *Tejuelo*, (37), 99-128. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.99>
- [19] 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>
- [20] Garza, J. y Saucedo, F. (2022). Alfabetización Mediática informativa en la formación de estudiantes de comunicación en México. *Human Review: International Humanities Review*, 17(1). <https://doi.org/10.37467/revhuman.v12.4713v>
- [21] Grizzle, A. (2016). *Alfabetização midiática e informativa: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246421>
- [22] Guerrero, M. y Castillo, A. (2018). Alfabetización mediática en México. *Revista Iberoamericana de Comunicación*, (35), 35-77. <https://bit.ly/3N7ZxtR>
- [23] Heredia-Sánchez, F. (2021). Innovación y alfabetización mediática e informativa (AMI) en bibliotecas. Recursos, propuestas y tendencias. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, (121), 49-81. <http://eprints.rclis.org/42232/>
- [24] Howard, S. & Thompson, K. (2015). Seeing the system: Dynamics and complexity of technology integration in secondary schools. *Education and Information Technologies*, 21(6), 1877-1894. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9424-2>
- [25] Izquiero, Y., Del Río, Y., y Silva, N. (2020). Programa de Alfabetización Mediática e Informativa para estudiantes de pregrado de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana. *Alcance*, 9(24), 200-219. <http://surl.li/zmmljh>
- [26] Ling, R. (2020). Confirmation bias in the era of mobile news consumption: the social and psychological dimensions. *Digital Journalism*, 8(5), 596-604. <https://doi.org/10.1080/21670811.2020.1766987>
- [27] Livingstone, S. (2016). Reframing media effects in terms of children's rights in the digital age. *Journal of Children and Media*, 10(1), 4-12. <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.1123164>

- [28] López-González, H., Sosa, L., Sánchez, L. y Faure-Carvalho, A. (2023). Educación mediática e informativa y pensamiento crítico: una revisión sistemática. *Revista Latina de Comunicación Social*, (81), 399-423. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2023-1939>
- [29] Marín-Díaz, V., Sampedro, B., y Vega, E. (2017). Estudio psicométrico de la aplicación del test de adicción a internet con estudiantes universitarios españoles. *Contextos Educativos*, (2), 147-161. <https://doi.org/10.18172/con.3067>
- [30] Mateus, J. y Quiroz, M. (2021). Futuros docentes peruanos frente a la educación mediática: entre la deuda y la esperanza. *Diálogos sobre educación*, 24(13). <https://doi.org/10.32870/dse.vi24.900>
- [31] Mateus, J. y Suárez-Guerrero, C. (2017). La competencia TIC en el nuevo currículo peruano desde la perspectiva de la educación mediática. *EDMETIC: Revista de Educación Mediática y TIC*, 6(2), 129-147. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.6908>
- [32] Matos, P. y Barroso-Osuna, M. (2024). A model of media and information literacy for Dominican teachers at the Secondary Level. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 13(1), art.6. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v13i1.16647>
- [33] Monteagudo-Gauvrit, M., Caldas-Albornoz, M., y Kun-Radovic, A. (2022). La alfabetización mediática e informativa en Perú: ¿Una demanda en busca de oferta? En I. Aguaded-Gómez, A. Vizcaíno-Verdú, Á. Hernando-Gómez y M. Bonilla del Río (coords.). *Redes sociales y ciudadanía: ciberculturas para el aprendizaje* (pp. 541-543). Comunicar. <https://doi.org/10.3916/Alfamed2022>
- [34] Morel, J., Caldas, M. y Matheus, J. (2022). *Consulta nacional sobre el desarrollo y adaptación curricular de la alfabetización mediática e informativa (AMI)*. Instituto de Estudios Peruanos.
- [35] Murray, K. (2020). *La alfabetización mediática e informativa en la educación superior en Costa Rica: el caso de la Universidad de Costa*. Instituto de Investigación en Educación (INIE). <http://surl.li/rapzan>
- [36] Notley, T., Dezuanni, M., Chambers, S., & Park, S. (2023). Using YouTube to seek answers and make decisions: Implications for Australian adult media and information literacy. *Comunicar*, (77), 73-84. <https://doi.org/10.3916/C77-2023-06>
- [37] Núñez-Pacheco, R., Barrera-Parra, A., Castro-Gutiérrez, E., Turpo-Gebera, O., y Aguaded, I. (2023). Professors' perception of the use of digital skills and gamification in a peruvian university. *Journal of Technology and Science Education*, 13(2), 431-445. <https://doi.org/10.3926/jotse.1737>
- [38] O'Neil, K. (2017). Creation and Initial Validation of the Physical Educator Efficacy Scale for Teaching Lifetime Physical Activities. *Journal of Physical Activity Research*, 2(1), 7-14. <https://doi.org/10.12691/jpar-2-1-2>
- [39] Oliveira, I. (2012). *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: Contribuições para a reforma de Ensino Médio*. Paulinas.
- [40] Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura [UNESCO] (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. OREALC/UNESCO. <https://bit.ly/3R7Ge5e>
- [41] Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2023a). *Ciudadanía alfabetizada en medios e información. Pensar críticamente, hacer clic sabiamente. Currículum de alfabetización mediática e informativa para educadores y estudiantes*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385119>
- [42] Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2023b). *Global Media and Information Literacy Week 2023, Media and information literacy in digital spaces: a collective global agenda*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387226>
- [43] Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2011). *Alfabetización Mediática e Informativa. Currículum para profesores*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>
- [44] Oyanedel, J., Vargas, S., Mella, C., y Páez, D. (2017). Los autores aludidos ofrecieron la siguiente réplica: Cálculo de confiabilidad a través del uso del coeficiente Omega de McDonald. *Revista Médica de Chile*, 145(2), 272-273. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872017000200019>
- [45] Pérez-Escoda, A., Barón-Dulce, G., y Rubio-Romero, J. (2021). Mapeo del consumo de medios en los jóvenes: redes sociales, fake news y confianza en tiempos de pandemia. *Index. comunicación*, 11(2), 187-208. <https://doi.org/10.33732/ixc/11/02mapeod>
- [46] Pérez-Tornero, J. (2020). *La gran mediatización I: El tsunami que expropia nuestras vidas del confinamiento digital a la sociedad de la distancia*. UOC. <https://acortar.link/av8JQV>
- [47] Quiroz, T. (2022). 50 años en la formación de comunicadores en Iberoamérica. *Contratextos*, (37), 11-15. <https://doi.org/10.26439/contratexto2022.n037.5852>
- [48] Rivadeneyra-Olcese, C. (2022). Educación mediática en las políticas sobre educación superior en Perú. En I. Aguaded-Gómez, A. Vizcaíno-Verdú, Á. Hernando-Gómez y M. Bonilla del Río (coords.). *Redes sociales y ciudadanía: ciberculturas para el aprendizaje* (pp. 599-604). Comunicar. <https://doi.org/10.3916/Alfamed2022>
- [49] Rivera-Rogel, D., Ugalde, C., González, C., Marín-Gutiérrez, I., Freire, R., Beltrán, A. y Velásquez, A. (2019). Contextualización de la alfabetización mediática y resultados de las competencias mediáticas en Ecuador. En E. López Sánchez (ed.). *Libro blanco. Competencias mediáticas en Ecuador* (pp. 10-81). Pearson Hispanoamérica.
- [50] Romero-Romero, J., Hernando-Gómez, A., e Islas, O. (2024). Referentes iberoamericanos en la Alfabetización Mediática Informativa (AMI). *Alteridad. Revista de Educación*, 19(1), 72-83. <https://doi.org/10.17163/alt.v19n1.2024.06>
- [51] Sallés, L., y Quintana, A. (2024). Estrategia Curricular de Alfabetización Mediática e Informativa para estudiantes de la carrera de Educación Primaria. *Varona Revista Científica Metodológica*, (79), e2406. <http://surl.li/kqatwz>
- [52] Trejo-Quintana, J. (2016). *La otra enseñanza. Alfabetización Mediática e Informativa en América Latina y el Caribe*. TV UNAM. <https://acortar.link/TDBbXs>
- [53] Turpo-Gebera, O., Aguaded-Gómez, I., y Barros-Bastidas, C. (2022). Alfabetización mediática e informativa y formación docente en países en desarrollo: el caso de Perú. *Universidad y Sociedad*, 14(2), 321-327. <http://surl.li/opflx>

- [54] Turpo-Gebera, O., Diaz-Zavala, R., Cuadros-Linares, L., y Ramírez-García, A. (2021). Alfabetización mediática e informacional y cultura digital en Perú. *RISTI Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, (E48), 359–370. <http://surl.li/ouvyqx>
- [55] Turpo-Gebera, O., Zea-Urviola, M., Huamani-Portilla, F., Girón-Pizarro, M., Pérez-Zea, A., y Aguaded-Gómez, I. (2023). Media and information literacy in secondary students: Diagnosis and assessment. *Journal of Technology and Science Education*, 13(2), 514-531. <https://doi.org/10.3926/jotse.1746>

## Bio

**Osbaldo Turpo Gebera** es docente universitario especializado en educación, Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) y políticas educativas. Es Doctor en Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú) y Máster en Comunicación y Problemas Socioculturales por la Universidad Rey Juan Carlos (España). Actualmente, se desempeña como docente en el área de investigación educativa en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú). Su trabajo se centra en la integración de la AMI en los currículos universitarios, el impacto de las tecnologías digitales en la educación y el desarrollo de competencias informacionales en docentes y estudiantes. Ha participado en estudios sobre la relación entre la AMI y la ciudadanía digital, así como en el diseño y validación de instrumentos de medición en el ámbito educativo.

**Cinthia Rosales Márquez** es Doctora en Educación y Maestra en Investigación Científica e Innovación. Especialista en estadística aplicada a la investigación científica, cuenta con experiencia en educación básica regular y docencia universitaria. Es investigadora RENACYT, acreditada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONCYTEC), con trayectoria en investigación cuantitativa, cualitativa y mixta, así como en el procesamiento de datos estadísticos. Ha publicado en áreas de educación, ciencias sociales y salud, y se desempeña como revisora de revistas indexadas en Scopus.

**Antonia Ramírez García** es Profesora Titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología, Universidad de Córdoba). Doctora en Educación, con dos sexenios de investigación reconocidos por la CNEAI. Actualmente es directora de Formación e Innovación Docente la Universidad de Córdoba. Miembro del Grupo de Investigación SEJ-589. Secretaria de la Red Internacional ALFAMED (Alfabetización Mediática e Informacional). Investigadora principal del “PRY-033. Diagnóstico de competencias digitales, mediáticas y parentales de las familias andaluzas. Propuesta formativa 4.0”. Profesora invitada en universidades europeas (University of Lancaster, Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Wszechnica Swietokrzyska, Mykolas Romeris University) y americanas (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en Santiago de Chile y Universidad de Concepción, Chile) para la impartición de conferencias. Sus principales líneas de investigación se relacionan con la competencia y educación mediática, la orientación educativa y la parentalidad positiva.

**Ignacio Aguaded** es Catedrático de Universidad del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva (España). Presidente del Grupo Comunicar, colectivo veterano en España en Educomunicación, y ha sido Editor-Jefe de la reconocida revista científica ‘Comunicar’ (indexada en JCR-Q1, Scopus-Q1, top 1% mundial...), durante 30 años (1993-2023). Es Investigador Principal (IP) del Grupo de Investigación ‘Ágora’, con múltiples investigaciones nacionales e internacionales. Ha dirigido cientos de trabajos de investigación y 48 tesis doctorales. Es Director del Máster Internacional Interuniversitario de Comunicación y Educación Audiovisual (UNIA/UHU) y Coordinador del Programa de Doctorado Interuniversitario en Comunicación (US, UMA, UCA y UHU). Presidente-fundador de la Red Euroamericana de Investigadores ‘Alfamed’, integrada por 19 países. Premio al Mejor Investigador de la Universidad de Huelva 2015, Premio Iberoamericano de Comunicación 2022 (ASICOM) y Premio Mundial de la Unesco-MIL como Presidente de Alfamed en 2023. Miembro de la Sociedad Española de Excelencia Académica (SEDEA).