

2025

N. ESPECIAL

eISSN: 2184-8661

MEIOS DIGITAIS, DIREITOS E CIDADANIA: DESAFIOS PARA A
EDUCAÇÃO MEDIÁTICA

REVISTA DE
COMUNICAÇÃO,
CULTURA E ARTES

ROTURA



2025

N. ESPECIAL

eISSN: 2184-8661

**MEIOS DIGITAIS, DIREITOS E CIDADANIA:
DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO MEDIÁTICA**

**REVISTA DE
COMUNICAÇÃO,
CULTURA E ARTES**

ROTURA

ROTURA é indexada em



ROTURA

ROTURA – Revista de Comunicação Cultural e Artes Número Especial Alfamed | 2025

PRODUÇÃO EDITORIAL E DESIGN DA CAPA

- Juan Manuel Escribano Loza (Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)

IMAGEM DA CAPA

- Pixabay

PROJETO GRÁFICO DA CAPA

- Bloco D Design e Comunicação Lda.

DIREITOS DE AUTOR

©©©© This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Esta publicação é financiada por fundos nacionais através do projeto “UIDP/04019/2020 CIAC” da Fundação para a Ciência e Tecnologia.

ROTURA – Revista de Comunicação, Cultura e Artes é uma publicação do Centro de Investigação em Artes e Comunicação, financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia. É publicada semestralmente em acesso aberto.

URL: publicacoes.ciac.pt/index.php/rotura
Email: rotura@publicacoes.ciac.pt
eISSN: 2184-8661

CIAC – Centro de Investigação em Artes e Comunicação
Sala 0.28, Edifício 1, FCHS
Campus de Gambelas
Universidade do Algarve
8005-139 Faro — Portugal
Tel: +351 289 800 900 Ext: 7541
Email: secretaria.ualg@ciac.pt | ciac@ualg.pt
Web: www.ciac.pt



EQUIPA EDITORIAL

DIREÇÃO

- Mirian Tavares (Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Artes e Comunicação)
- Bruno Mendes da Silva (Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Artes e Comunicação)

EDITORES

- Susana Raquel Mendes da Silva Costa (Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Artes e Comunicação)
- Ana Filipa Cerol Martins (Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Artes e Comunicação)

EDITORES DE SECÇÃO

- Patrícia Dourado (Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Artes e Comunicação)

CONSELHO EDITORIAL

- Adérito Fernandes-Marcos (Universidade de São José, China, Artech-International, CIAC, Portugal)
- Aída María de Vicente Domínguez (Universidad de Málaga, Espanha)
- Aldo Mazzucchelli (Universidad de la República e Universidad ORT, Uruguai)

- Anthony Lewis Brooks (Aalborg University, Dinamarca)
- Cecília Almeida Salles (Pontífica Universidade Católica de São Paulo, Brasil)
- Gabriela Borges (Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil)
- Gilberto Prado (Universidade de São Paulo, Brasil)
- Jeffrey Shaw (City University of Hong Kong, China)
- Jorge La Ferla (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
- José Simões (University of Saint Joseph, Macau, China)
- Lucia Nagib (University of Reading, UK)
- Nigel Power (King Mongkut's University of Technology Thonburi – Tailândia)
- Paola Palma (UMR7172 Thalim – CNRS/ENS/Sorbonne nouvelle)
- Piet Kommers (University of Twente, Holanda)
- Tim Bergfelder (Universidade de Southampton, Reino Unido)

APOIO EDITORIAL

- João Paulo de Carvalho dos Reis e Cunha (Universidade de Sorocaba (Uniso), Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)

WEBMASTER E HELPDESK

- Juan Manuel Escribano Loza (Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)

REVISORES

- Adérito Fernandes-Marcos (Universidade de São José, Macau, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Aída María de Vicente Domínguez (Universidad de Málaga, Espanha)
- Alba Vieira (Universidade Federal de Viçosa, Brasil)
- Álvaro Americano (Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil)
- Ana Alexandra Mendonça Andrade de Carvalho (Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Ana Bela Morais (Universidade de Lisboa, Centro de Estudos Comparatistas, Portugal)
- Ana Carvalho (Universidade da Maia, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Ana Clara Santos (Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Ana da Silva (Instituto Politécnico de Santarém, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Ana Filipa Cerol Martins (Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Ana Isabel Candeias Dias Soares (Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Ana Loureiro (Instituto Politécnico de Santarém, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Ana Paiva (Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Artes e Comunicação; Laboratório de Educação a Distância e e-Learning, Universidade Aberta, Portugal)
- Ana Paula Marques (ICS.uminho, Portugal)
- Ana Raposo (Escola Superior de Arte e Design, Portugal)
- Ângela Saldanha (Universidade do Porto, Instituto de Investigação em Arte Design e Sociedade, Portugal)
- António Araújo (Universidade Aberta, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- António Branco (Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- António Costa Valente (Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- António Lacerda (Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Arquitectura Urbanismo e Design, Portugal)
- Aquinei Timóteo (Universidade Federal do Acre, Brasil)
- Aurízia Félix Sousa Anica (Universidade do Algarve, Centro de Estudos de Literatura e Tradição, Portugal)
- Beatriz Cantinho (Universidade de Évora, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Branco di Fátima (UBI/ISCTE, Portugal)
- Bruno Miguel dos Santos Mendes da Silva (Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Bruno Ministro (Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa, Portugal)
- Camila Florencio dos Santos (Centro de estudos de comunicação e sociedade – CECS, Universidade do Minho, Portugal)
- Camila Manguera (Universidade do Porto, Portugal)
- Carina Infante do Carmo (Universidade do Algarve, Centro de Estudos Comparatistas, Portugal)
- Carla Ribeiro (Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, Universidade do Porto, Portugal)
- Carlos Miguel Gonçalves (Universidade de Lisboa, Portugal)
- Cármen Monereo (Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Caroline Govari Nunes (Unisinos, PPGCOM – Programa de Pós Graduação em Ciências da Comunicação, Cultpop – Laboratório de Pesquisa em Cultura Pop)
- Caterina Cucinotta (Universidad Rey Juan Carlos, Espanha)
- Cátia Peres (Universidade do Algarve, Unidade de Investigação em Design e Comunicação, Portugal)
- Cecília Salles (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Grupo de Pesquisa em Processos de Criação, Brasil)
- Célia Vieira (Universidade da Maia, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Cláudia Albuquerque de Lima Queiroz Costa (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil)
- Daniela Garcia (Universidade do Algarve, Portugal)
- Danielle Crepaldi Carvalho (Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, Brasil)
- Denize Araújo (Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil)
- Diana Pimentel (Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa, Portugal)
- Eduardo Baggio (Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil)
- Emília Simão (UPT, Portugal)
- Eutália Ramos (Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil)
- Fátima Lopes Cardoso (Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Comunicação Social, Portugal)
- Francisco Gil (Universidade do Algarve, Portugal)
- Francisco Lameira (Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)

- Gabriel Patrocinio (UNIDCOM-IADE/Universidade Europeia, Portugal)
- Gabriela Borges (Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Gabriela Soares (Universidade do Algarve, Portugal)
- Gustavo Castro (Universidade de Brasília, Brasil)
- Heitor Alvelos (Universidade do Porto, Research Institute for Design and Media, Portugal)
- Hernando Urrutia (Universidade Portucalense, Centro de Investigação de Arquitetura, Urbanismo e Design – Polo UPT, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Hugo Barreira (Universidade do Porto, Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, Portugal)
- Hugo Filipe Rodrigues Paquete (Universidade do Algarve, Portugal)
- Ingrid Fechine (Universidade Estadual da Paraíba, Brasil)
- Isa Mestre (Universidade do Algarve)
- Isabel Carvalho (Universidade Aberta,, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Jency Campos Céspedes (Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica)
- Joana Lessa (Universidade do Algarve, Portugal)
- João Carlos Firmino Carvalho (Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- João de Mancelos (Universidade da Beira Interior, Portugal)
- João Martins (Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Instituto politécnico de Viana do Castelo, Portugal)
- João Paulo de Carvalho dos Reis e Cunha (Universidade de Sorocaba (Uniso), Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- João Samartinho (Instituto Politénico de Santarém, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Jorge Carrega (Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Jorge Palinhos (Centro de Estudos Arnaldo Araújo, Instituto Politénico de Bragança, Escola Superior Artística do Porto, Portugal)
- José Alberto Pinto (Universidade do Porto, Portugal)
- José Bidarra (Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- José Maria Neto (Universidade de Pernambuco, Brasil)
- José Simões (Universidade de São José, Macau)
- Juan Giménez (Universidad Autónoma de Madrid, Espanha)
- Julia Godoy (UnCuyo, Argentina)
- Júlio Carlos Bezerra (Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil)
- Juliana Fernandes Teixeira (Universidade Federal do Ceará, Brasil)
- Kenia Dias (Universidade de Brasília, Grupo de Pesquisa em Processos de Criação, Brasil)
- Laura Picazo Sánchez (Universidad Internacional de Valencia, Espanha)
- Leandro Mendonça (Universidade Federal Fluminense, Brasil)
- Letícia Torres (Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil)
- Lilian Ribeiro (Universidad de Huelva, Departamento de Educación, Espanha)
- Lucía Núñez Sánchez (Universidad de Huelva, Espanha)
- Luciana Corrêa de Araújo (Universidade Federal de São Carlos, Brasil)
- Luísa Monteiro (Instituto Politécnico de Lisboa, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Macarena Parejo Cuéllar (Universidad de Extremadura, Espanha)
- Manuel Célio Conceição (Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Marcela Belo (Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)
- Marcello Messina (Universidade Federal da Paraíba, Brasil)
- Marcelo Ribaric (Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Márcio Acselrad (Universidade de Fortaleza, Brasil)
- Marcos Aurélio Felipe (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil)
- Margarida Adamatti (Universidade de São Paulo, Brasil)
- Margarida Alves (Universidade de Lisboa, Portugal)
- Maria Caeiro (Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Maria Cunha (Universidade de Aveiro, Portugal)
- María Jesús Botana Vilar (Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Maria Potes Barbas (Instituto Politécnico de Santarém, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Mariana Liz (Universidade de Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, Portugal)
- Marina Estela Graça (Universidade do Algarve, Portugal)
- Marina Pereira (Instituto de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande, Brasil)
- Mário Dominguez (Universidade da Maia, Portugal)
- Marisa Guimarães Leite (Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)

- Marta Mendes (Instituto Politécnico de Lisboa, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Mauricio Esposito (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Grupo de Pesquisa em Processos de Criação, Brasil)
- Mirian Estela Nogueira Tavares (Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Mirian Meliani (USP – Universidade de São Paulo, Brasil)
- Natália Laranjinha (Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Neuza Costa (Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Olivia Novoa Fernández (Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Óscar Toro Peña (Universidad de Huelva, Espanha)
- Paola-Andrea Gómez-Montoya (Universidad Pontificia Bolivariana, Colômbia)
- Patricia de Casas Moreno (Universidad de Extremadura, Espanha)
- Patrícia Dourado (Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Patricio Dugnani (Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil)
- Patrícia Vieira (Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Instituto politécnico de Viana do Castelo, Portugal)
- Paula Cordeiro (Universidade de Lisboa, Portugal)
- Paula Gomes Ribeiro (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Portugal)
- Paula Martinelli (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Grupo de Pesquisa em Processos de Criação, Brasil)
- Paula Martinelli (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Grupo de Pesquisa em Processos de Criação, Brasil)
- Paulo Jorge de Almeida Falcão Alves (Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Paulo Manuel Ferreira da Cunha (Universidade da Beira Interior, LAbCom, Portugal)
- Pedro Almeida (iscte/CRIA-Iscte – Centro em Rede de Investigação em Antropologia, Portugal)
- Pedro Alves da Veiga (Universidade Aberta, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Pedro Cabral Santos (Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Pedro Ferré (Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Pedro Sousa (Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Raquel Pacheco (Universidade de Brasília, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Regina Johas (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil)
- Ricardo Di Carlo Ferreira (Universidade Federal do Paraná, Brasil)
- Ricardo Mestre (Universidade do Algarve, Universidade Aberta, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Rita Wengorovius (Instituto Politécnico de Lisboa, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Rosalía Urbano (Universidad Antonio de Nebrija, Espanha)
- Rosimária Rocha (Universidade Aberta, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Rui Jorge Pereira Travasso (Instituto Politécnico de Beja, Portugal)
- Rui Paulo Mateus António (Universidade do Algarve, Portugal)
- Rui Pereira Jorge (Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical – NOVA FCSH, Portugal)
- Sara Petracca (Universidade da Maia, Portugal)
- Sara Vitorino Fernandez (Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Saúl Neves de Jesus (Universidade do Algarve, Portugal)
- Selma Pereira (Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Sérgio Nunes (inesctec, Portugal)
- Sílvia Quinteiro (Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Sílvia Baptista Leiria Viegas (Universidade Aberta, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Susana Raquel Mendes da Silva Costa (Universidade do Algarve, Universidade Aberta, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Teresa Torres de Eça (Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Thales Luz (Universidade de Coimbra, Portugal)
- Thomas Bjørner (Aalborg University, Dinamarca)
- Tiago Cruz (Universidade da Maia, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal)
- Tiago Jorge Alves Fernandes (Universidade da Beira Interior, LabCom, Portugal)
- Vanessa Lopes (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Grupo de Pesquisa em Processos de Criação, Brasil)
- Vanessa Oliveira (Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil)

- Wagner de Miranda (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Grupo de Pesquisa em Processos de Criação, Brasil)
- Wiliam Pianco (FIAM-FAAM Centro Universitário, Brasil)

EDITORAS RESPONSÁVEIS POR ESTE NÚMERO

- Paula Renés Arellano (Universidad de Cantabria, Espanha)
- Armanda Matos (Universidade de Coimbra, Portugal)
- Ana María Beltrán-Flandoli (Universidad Técnica Particular de Loja, Equador)

REVISORES RESPONSÁVEIS POR ESTE NÚMERO

- Abel Suing (Universidad Técnica Particular de Loja, Equador) arsuing@utpl.edu.ec
- Alberto Martín-García (Universidad de Valladolid, Espanha) alberto.martin.garcia@uva.es
- Alex Buitrago (Universidad de Valladolid, Espanha)
- Andrea Victoria Velásquez Benavides (Universidad Técnica Particular de Loja, Equador)
- António Moreira (Universidade Aberta, Portugal)
- Carla Patrão (Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal)
- Cleofé Genoveva Alvites Huamani (Universidad César Vallejo, Peru)
- Daiana Sigiliano (Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil)
- Elizabeth Rojas (Universidad de Huelva, Espanha)
- Elzbieta Bobrowicz-Campos (Instituto Universitário de Lisboa, Portugal)
- Eva Herrero (Universidad Carlos III de Madrid, Espanha)
- Francisco Lena Acebo (Universidad de Cantabria, Espanha)

- Inês Amaral (Universidade de Coimbra, Portugal)
- Isabel Festas (Universidade de Coimbra, Portugal)
- Janio Jadán-Guerrero (Universidad Indoamérica, Equador)
- John Rojas Moreno (Universidad Pedagógica Nacional, Colômbia)
- Lucy Andrade (Universidad Técnica Particular de Loja, Equador)
- María José Hernández Serrano (Universidad de Salamanca, Espanha)
- Mari-Carmen Caldeiro Pedreira (Universidad de Santiago de Compostela, Espanha)
- Matías Denis (Universidad Autónoma de Encarnación, Paraguai)
- Mercedes Leticia Sánchez Ambriz (Universidad Internacional de La Rioja, Espanha)
- Mónica Bonilla-del-Río (Universidad de Cantabria, Espanha)
- Paloma Contreras-Pulido (Universidad Internacional de La Rioja, Espanha)
- Patricia de Casas Moreno (Universidad de Extremadura, Espanha)
- Paula Lopes (Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal)
- Sabina Civila (Universidad de Huelva, Espanha)
- Santiago Delgado (Universidad de Cantabria, Espanha)
- Susana de Andrés Campo (Universidad de Valladolid, Espanha)
- Vítor Tomé (Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal)

Sumário

Prefácio

Prólogo

Armanda Matos, Paula Renés Arellano, Ana María Beltrán-Flandoli

11

Dossier

La Educomunicación como Forma de Empoderar a la Ciudadanía Digital. El Caso de los Docentes Peruanos

15

Cleofé-Genoveva Alvites-Huamaní, Erika Vásquez Salazar, Ricardo Martins, Mari-Carmen Caldeiro-Pedreira

Disability, Education and Social Media: a Systematic Review

27

Mónica Bonilla-del-Río, Odiel Estrada-Molina, Amor Pérez-Rodríguez

Educomunicación e Igualdad: Un Análisis Bibliométrico

41

Fátima Martín Gómez de Carvallo, Susana de Andrés del Campo

Percepción del Riesgo de los Menores ante el Uso de las Tecnologías: Influencia de Diferentes Variables

57

María del Pilar Gutiérrez Arenas, Antonio Daniel García-Rojas, Ángel Hernando Gómez, Cinta Prieto Medel

Liberdade de Expressão na Perspetiva dos Jovens: Entre o Direito Reconhecido e a Voz Ignorada

69

Sara Pereira, Marisa Mourão, Daniel Brandão

Proposta de Definição em Educação Midiática com Abordagem no Capitalismo Digital

83

Cristiane Sales Pires, Maria Alzira de Almeida Pimenta

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

97

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

Relación entre Redes Sociales y Hábitos de Estudio de Estudiantes de Secundaria de la Educación Escolar Básica de la Ciudad de Encarnación, Paraguay

113

Yamila Machado Atienza, Laura Verena Schaefer, Juan Francisco Álvarez Herrero

Prefácio

Prólogo

doi [10.34623/2184-8661.2025.alfamed.464](https://doi.org/10.34623/2184-8661.2025.alfamed.464)

Paula Renés Arellano
paula.renes@unican.es
Universidad de Cantabria
Santander, España
 [0000-0003-0932-7694](https://orcid.org/0000-0003-0932-7694)

Armanda Matos
armanda@fpce.uc.pt
Universidade de Coimbra
Coimbra, Portugal
 [0000-0003-0802-5870](https://orcid.org/0000-0003-0802-5870)

Ana María Beltrán-Flandoli
ambeltran@utpl.edu.ec
Universidad Técnica Particular de
Loja
Loja, Ecuador
 [0000-0001-6807-7635](https://orcid.org/0000-0001-6807-7635)

El monográfico que presentamos en la revista *Rotura* sobre “Medios digitales, derechos y ciudadanía: retos para la educación mediática” se enmarca en la Red Alfamed (Red Interuniversitaria Euroamericana de Competencias Mediáticas para la Ciudadanía), respondiendo a intereses de investigación sobre los nuevos modelos de comunicación social y ciudadana en la era digital. Caracterizados por una sociedad cercana a la inmediatez, la fragilidad o la facilidad del acceso a la información; es importante rescatar que está impregnada de valores, retos y proyectos humanizadores. En este contexto, la educación se convierte en el pilar necesario para comprender y reflexionar sobre la influencia de los medios en el desarrollo personal e interpersonal de cada sujeto y en la sociedad en su conjunto.


La educación mediática se presenta como una herramienta clave para el empoderamiento de la ciudadanía digital, especialmente en contextos educativos donde se busca formar personas críticas y activas. En esta línea, la alfabetización y la educación mediática emergen como

pilares para la equidad social, destacando su relevancia a nivel global. En concreto, las redes sociales plantean tanto oportunidades como riesgos en el ámbito educativo, especialmente para poblaciones vulnerables, como las personas con discapacidad o los menores de edad, cuya percepción del riesgo tecnológico está mediada por factores como la edad, el género y el entorno social. Asimismo, la libertad de expresión juvenil también se ve tensionada entre el reconocimiento formal del derecho y la falta de espacios reales para ejercerlo, lo que afecta su participación digital. En este contexto, surge la necesidad de una definición crítica de la educación mediática que dialogue con las dinámicas del capitalismo digital, así como de una evaluación permanente de la competencia mediática de los estudiantes universitarios y del impacto de las redes sociales en los hábitos de estudio de los adolescentes. Este contexto es en el que se enmarcan las investigaciones y trabajos presentados en este monográfico, evidenciando la urgencia de una educación digital integral y crítica que responda a los retos de la sociedad hiperconectada.

En primer lugar, se presenta el trabajo titulado “**La educomunicación como forma de empoderar a la ciudadanía digital. El caso de los docentes peruanos**”, de las autoras Cleofé-Genoveva Alvites-Huamaní, Erika Vásquez Salazar, Ricardo Martins, Mari-Carmen Caldeiro-Pedreira, quienes realizan un acercamiento a la cultura digital y el desarrollo de la ciudadanía digital, espacio en el que surgen patrones de comportamiento que moldean las acciones de los usuarios en red. El objetivo es dotar a la ciudadanía de recursos que les permitan comunicarse e interactuar de forma responsable,

Artigo recebido em 2025-04-30
Artigo publicado em 2025-04-30

© Armanda Matos, Paula Renés Arellano, Ana María Beltrán-Flandoli

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

Matos, A., Renés Arellano, P., & Beltrán-Flandoli, A. M. (2025). Prefácio. *Rotura – Revista de Comunicação, Cultura e Artes*, 11-14. <https://doi.org/10.34623/2184-8661.2025.alfamed.464>

participativa y ética, fomentando su empoderamiento como base para una convivencia digital-presencial más armoniosa. En particular, en el ámbito educativo de la selva peruana, se ha realizado un estudio de diseño descriptivo no experimental para analizar la autopercepción de los docentes sobre la cultura digital y sus actitudes al interactuar en redes sociales. Algunos de los datos obtenidos permiten identificar aspectos clave que refuerzan la necesidad de una alfabetización digital orientada al empoderamiento y al desarrollo de actitudes positivas. Asimismo, se hace referencia a determinadas conductas que favorecen la convivencia digital, al diálogo con investigaciones internacionales centradas en la protección de los derechos de los ciudadanos digitales y la formulación de estrategias para fortalecer su participación. En este marco, se proponen diversas estrategias formativas basadas en el desarrollo de la competencia digital, y se valora la continuidad de la investigación en esta línea, así como la creación de documentos marco que recojan diversas realidades.

Avanzando en el monográfico, las autoras Fátima Martín Gómez de Carvalho, Susana de Andrés del Campo, Rocío Collado Alonso y Roberta Marília Bezerra Moraes, presentan **“Educomunicación e Igualdad: Un Análisis Bibliométrico”**, que versa sobre una investigación que tiene como objetivo principal cartografiar la producción científica que ha vinculado educación, comunicación e igualdad durante los últimos 20 años, un periodo marcado por un acelerado desarrollo tecnológico que plantea grandes oportunidades y desafíos para la educación en medios. Para ello, se realizó un análisis bibliométrico de publicaciones indexadas en Scopus. Algunos resultados evidencian que los temas de igualdad no figuran entre los más investigados en educomunicación, siendo superados por aquellos relacionados con la tecnología. No obstante, se destaca el creciente protagonismo de los medios digitales y la necesidad urgente de integrar de forma crítica y ética la igualdad, la inclusión y los derechos humanos en una educación mediática cada vez más compleja. En relación con la igualdad de género, se identifica una doble línea de investigación: estudios diagnósticos que revelan carencias y desigualdades, y estudios propositivos que ofrecen soluciones prácticas para superarlas. Ambas vertientes coinciden en el potencial transformador de la educomunicación como motor para construir sociedades más igualitarias.

Como resultado de una revisión sistemática de literatura se presenta **“Disability, education and social media: a systematic review”** de las autoras Mónica Bonilla-del-Río, Odiel Estrada-Molina y Amor Pérez-Rodríguez. Desde la importancia de las redes sociales como vínculo con la inclusión de personas con discapacidad, el artículo plantea una revisión sistemática de la literatura científica sobre el uso de redes sociales con fines educativos dirigidos

a personas con discapacidad. El objetivo fundamental ha sido identificar investigaciones publicadas en los últimos diez años, analizando su impacto en el ámbito educativo y aplicando criterios metodológicos definidos a través de la estrategia PICO. Los resultados evidencian un interés creciente en esta línea de investigación, aunque todavía se observa una limitada representación global, con 31 artículos localizados en bases de datos como Web of Science y Scopus. Algunas de las conclusiones subrayan el valor de las redes sociales en la vida de las personas con discapacidad, tanto por sus beneficios educativos como por su contribución al desarrollo social. La revisión destaca la necesidad de crear entornos digitales accesibles y de proporcionar formación continua a familias y educadores, con el fin de garantizar un uso eficaz e inclusivo de estas herramientas.

Adentrándonos en los riesgos asumidos por los menores ante la tecnología, María del Pilar Gutiérrez Arenas, Antonio Daniel García-Rojas, Ángel Hernando Gómez y Cinta Prieto Medel nos invitan a leer su artículo **“Percepción del riesgo de los menores ante el uso de las tecnologías: influencia de diferentes variables”**, en el que plantean el impacto que supone del uso de herramientas digitales desde edades tempranas analizando la percepción que tienen los menores escolarizados sobre los riesgos asociados al uso problemático de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). También se explora la influencia de diversas variables sociodemográficas de los progenitores, la posesión de dispositivos móviles y la frecuencia de su uso. La muestra contempló un total de 273 estudiantes de tres provincias de la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). Algunos de los resultados reflejan una percepción de los riesgos en un nivel medio-bajo, y señalan relaciones significativas con el nivel formativo de los cuidadores principales. Se concluye la necesidad de formar tanto al alumnado como a las familias en torno a los peligros potenciales del entorno digital, promoviendo estrategias de mediación parental y fortaleciendo la competencia mediática como herramientas clave de prevención.

Asimismo, Sara Pereira, Marisa Mourão y Daniel Brandão presentan **“Liberdade de expressão na perspetiva dos jovens: entre o direito reconhecido e a voz ignorada”**, con la finalidad de analizar cómo niños, niñas y adolescentes comprenden y valoran el derecho a la libertad de expresión recogido en la UNESCO y en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) a partir de datos obtenidos en 31 grupos focales con un total de 206 estudiantes de 6º, 9º y 12º grado en escuelas de Portugal continental. Algunos resultados muestran que los participantes reconocen la relevancia de la libertad de expresión tanto a nivel individual como social y se percibe una brecha entre el reconocimiento del derecho y su aplicación efectiva en la vida cotidiana de los jóvenes.

Desde una mirada educativa y mediática se expone el artículo **“Proposta de definição em Educação Midiática com abordagem no capitalismo digital”** de las autoras Cristiane Sales Pires y Maria Alzira de Almeida Pimenta con el objetivo de analizar la pertinencia de incluir la lógica empresarial de los medios en las propuestas formativas. La investigación combinó un análisis del estado del arte, una exploración en línea de recursos educativos del Ministerio de Educación de Brasil y un estudio de campo con estudiantes universitarios. Algunos de los hallazgos principales fueron, por un lado, el proceso de alfabetización mediática implica el desarrollo de la competencia mediática, lo que configura la dinámica de la EM; y, por el otro, una aproximación crítica centrada en el capitalismo digital despierta en los estudiantes una mayor conciencia sobre el funcionamiento de los medios y los intereses que los impulsan. Se evidencia que una educación mediática anclada en la comprensión del capitalismo digital, integrada con una reflexión sobre valores, puede revitalizar el proyecto humanista de la educación.

En un contexto universitario peruano, **“Alfabetización Mediática e Informacional en Estudiantes de una Universidad Peruana: Evaluación y Perspectivas”** es resultado de la publicación de Osbaldo Turpo-Gebera, Cinthia Rosales-Márquez, Antonia Ramírez-García, Ignacio Aguaded, quienes nos invitan a reflexionar sobre cómo la falta de formación en Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) en el sistema educativo, especialmente en Perú y Latinoamérica, limita el desarrollo de los estudiantes digitales y enfrenta desafíos para su integración en los currículos universitarios. Este estudio 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. Algunos resultados evidenciaron que los estudiantes que vivían solos dependían del ordenador para obtener información y limitaban su tiempo en línea presentando niveles más altos de AMI. Se resalta 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.

Finalmente, se realiza un acercamiento a las redes sociales y los estudiantes en el contexto de Paraguay con **“Relación entre redes sociales y hábitos de estudio de estudiantes de secundaria de la Educación Escolar Básica de la ciudad de Encarnación, Paraguay”** bajo la autoría de Yamila Machado Atienza, Laura Verena Schaefer y Juan Francisco Álvarez Herro. El objetivo ha sido analizar cómo el uso de redes sociales se relaciona con los hábitos de estudio en 321

estudiantes de Educación Escolar Básica (EEB) en la ciudad de Encarnación durante el año 2024. Algunas evidencias fueron que existe una relación significativa entre el tiempo dedicado a redes sociales y los hábitos de estudio, invitando a incorporar metodologías cualitativas en futuras investigaciones para comprender mejor los intereses digitales de los jóvenes y desarrollar estrategias educativas que integren las redes sociales en el aula, promoviendo así una alfabetización digital más sólida.

Los trabajos reunidos en este monográfico ofrecen una mirada plural, crítica y comprometida con los desafíos que plantea la era digital para la educación, la comunicación y la ciudadanía. Cada contribución no solo amplía el campo del conocimiento en torno a la educación mediática, sino que también interpela a los actores educativos, investigadores y responsables de políticas públicas a repensar los modelos formativos desde una perspectiva inclusiva, ética y transformadora. Confiamos en que las reflexiones aquí presentadas constituyan una base sólida para el diálogo académico y la acción educativa, promoviendo una alfabetización mediática que contribuya al desarrollo de sociedades más justas, equitativas y participativas.

Bio

Paula Renés Arellano es Profesora Titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria (España). Doctora en Ciencias de la Educación (Premio Extraordinario de Doctorado) por la UNED. Sus líneas de investigación están ligadas a la educación en valores y los procesos de alfabetización mediática y digital. Ha participado como investigadora en diversos proyectos de investigación, incluyendo proyectos I+D+i, proyectos competitivos europeos, y contratos de investigación y transferencia. Es coordinadora de España de la Red ALFAMED, Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación «[Alfamed](#)» (19 países de Europa y América). Premio AMI_Unesco, 2022.

Armanda P. M. Matos es Profesora Asociada de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Coimbra e investigadora del Centro de Estudios Interdisciplinarios (CEIS20-UC). Sus principales intereses de investigación son la educación para los medios y la alfabetización mediática y digital, siendo autora y coautora de varias publicaciones sobre estos temas. Ha coordinado y participado en varios proyectos de investigación internacionales y nacionales financiados. Es coordinadora en Portugal de la Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación «[Alfamed](#)» (19 países de Europa y América). Premio AMI Unesco, 2022.

Ana María Beltrán-Flandoli es Profesora Titular del Departamento de Ciencias de la Comunicación UTPL. Doctora en Educomunicación, por el Programa Interuniversitario en Comunicación de Andalucía. Master en Comunicación y Educación Audiovisual por a UHU. Miembro de la Red Euroamericana Alfamed, del G.I en Comunicación, Educación y Tecnología CET y del

MediaLab (UTPL). Además, miembro asociado del G.I. en Comunicación y Educación de la U. de la Lima. Investiga sobre la relación de los medios sociales y educación en el espacio de educación superior, y las competencias que sobre estos entornos adquiere y debe desarrollar la ciudadanía, además es participante de la cátedra activa en Storytelling para la Educación..

Dossier

La Educomunicación como Forma de Empoderar a la Ciudadanía Digital. El Caso de los Docentes Peruanos

Educommunication as a Way to Empower Digital Citizenship. The Case of Peruvian Teachers

doi [10.34623/2184-8661.2025.alfamed.401](https://doi.org/10.34623/2184-8661.2025.alfamed.401)

Cleofé-Genoveva Alvites-Huamani
acleofe@ucv.edu.pe
Grupo IPET, Universidad César
Vallejo
Trujillo, Perú
 [0000-0001-6328-6470](https://orcid.org/0000-0001-6328-6470)

Ricardo Martins
ricardomartins@pedago.pt
Instituto Superior de Lisboa e Vale
do Tejo
Ramada, Portugal
 [0000-0003-3817-3364](https://orcid.org/0000-0003-3817-3364)

Mari-Carmen Caldeiro-Pedreira
mcarmen.caldeiro@usc.es
Universidad de Santiago de
Compostela
Santiago de Compostela, España
 [0000-0003-0160-3682](https://orcid.org/0000-0003-0160-3682)

Erika Vásquez Salazar
erika.vasquez.salazar@una.ac.cr
Universidad Nacional
Heredia, Costa Rica
 [0000-0001-5358-7106](https://orcid.org/0000-0001-5358-7106)

Resumen

La cultura digital protagoniza el momento actual y en ella se desarrolla la ciudadanía digital. En este contexto se establecen ciertos patrones de comportamiento que definen determinadas actuaciones de los usuarios de la red. Concretamente, en el contexto educativo de la zona de la selva peruana se ha realizado un estudio de diseño no experimental descriptivo en el que se obtiene información relativa a la autopercepción que tienen los docentes sobre la cultura digital y las actitudes a la hora de interactuar en las redes sociales. De los datos se infieren aspectos claves que ratifican la necesidad de alfabetización de los usuarios de las redes para que se empoderen y desarrollen actitudes positivas. Conductas que favorezcan la convivencia digital, para ello se

reflexiona sobre investigaciones de carácter internacional que se ocupan de proteger derechos de la ciudadanía digital y de diseñar estrategias para empoderarla. Por todo ello, se proponen diferentes estrategias formativas con base en el desarrollo de la competencia digital. Al mismo tiempo se valora el seguir investigando en la línea iniciada y el establecer documentos marco que recojan las diferentes casuísticas. Todo ello con el fin de dotar a la ciudadanía de recursos que le permitan comunicarse e interactuar de forma responsable, participativa y ética. Se trata de empoderar al usuario para que se convierta en un resorte clave para la convivencia digito-presencial.

Palabras clave

Cultura digital • Internet • Redes sociales • Valores • Formación

Abstract

Digital culture is at the centre of the current moment and digital citizenship is developing within it. In this context, certain patterns of behaviour are established that define certain actions of network users. Specifically, in the educational context of the Peruvian jungle area, a descriptive non-experimental design study has been carried out to obtain information on the self-perception of teachers

Artigo recebido em 2025-01-31
Artigo aceite em 2025-04-30
Artigo publicado em 2025-04-30

© Cleofé-Genoveva Alvites-Huamani, Erika Vásquez Salazar, Ricardo Martins, Mari-Carmen Caldeiro-Pedreira

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

Alvites-Huamani, C.-G., Vásquez Salazar, E., Martins, R., & Caldeiro-Pedreira, M.-C. (2025). La educomunicación como forma de empoderar a la ciudadanía digital. El caso de los docentes peruanos. *Rotura – Revista de Comunicação, Cultura e Artes*, 15-26. <https://doi.org/10.34623/2184-8661.2025.alfamed.401>

regarding digital culture and attitudes when interacting on social networks. From the data, key aspects are inferred that ratify the need for literacy among network users for them to empower themselves and develop positive attitudes. Behaviours that favour digital coexistence, for which we reflect on international research that deals with protecting the rights of digital citizens and designing strategies to empower them. For all these reasons, different training strategies are proposed based on the development of digital competence. At the same time, further research in the line initiated and the establishment of framework documents

that collect the different casuistry is valued. The aim is to provide citizens with resources that enable them to communicate and interact in a responsible, participatory and ethical manner. The aim is to empower users so that they become a key springboard for digital-presential coexistence.

Keywords

Digital culture • Internet • Social networks • Values • Education

1. Introducción

La virtualidad y la digitalización protagonizan la esfera socio-comunicativa actual. Unas y otras representan “una auténtica revolución tecnológica, la cual ha dado pie al desarrollo de una multiplicidad de herramientas, tecnologías y avances científicos que han cambiado la forma en que las personas se relacionan entre sí y con su entorno” (Castro-López, Cervero y Álvarez-Blanco, 2025). En este contexto, las diferentes plataformas sociales se han convertido en espacios de comunicación e interacción ciudadana (De-Casas-Moreno, Campos-Céspedes, 2023). Escenarios en los cuales la identidad no responde únicamente a los rasgos propios de un sujeto, sino que recogen una ingente cantidad de información que de forma voluntaria o no dejamos en las redes. Así la situación destaca el hecho de que, el ámbito digital más reciente puede identificarse como un espacio virtual donde se desarrollan una serie de relaciones que podrían caracterizarse como relaciones digitales que se producen en la «ethosfera digital» (Renés-Arellano *et al.*, 2021). Además de la presencialidad la virtualidad se ha convertido en un espacio donde jóvenes y no tan jóvenes interactúan, se comunican y, en ocasiones se expresan, interactúan bajo una construcción identitaria de valores para una participación política, ambiental, académica afines al interés y beneficio de la sociedad desde una perspectiva de cultura digital (Ricaurte, 2018; Turpo-Gebera *et al.*, 2022). En este sentido, “La sociedad postmoderna, caracterizada entre otros por la virtualidad y la tecnología digital, plantea nuevos desafíos y oportunidades” (Felpeto-Guerrero y Caldeiro-Pedreira, 2025). Retos que pueden alcanzarse a través de la formación en medios y la alfabetización, herramientas que empoderan a la ciudadanía digital y le permiten proyectarse en la esfera digital, convivir y comunicarse. En este sentido y, teniendo en cuenta la marcada y continua irrupción de la tecnología, “El papel del docente es clave para garantizar la formación del alumnado como ciudadanos digitales autónomos y competentes” (Martínez-Ferreiro, Ligerio-Bodi, Moreno-Cercadillo, 2024, p. 44). Pero no se puede dejar de lado las brechas tecnológicas que todavía existen a nivel global, aunque con mayor énfasis en Latinoamérica al existir aun una limitada cobertura de Internet, falta de dispositivos e infraestructura tecnológica (Morales-Loor *et al.*, 2025), sobre todo en zonas vulnerables y distantes de la ciudad, lo que conlleva a un déficit en el desempeño docente y estudiantil; sumado a ello las carencias que persisten en la formación inicial y permanente del profesorado respecto a las competencias digitales lo que genera una afectación en estos al no aprovechar las oportunidades que ofrece las Tecnologías para mejorar la calidad de la educación y generar una ciudadanía digital acorde

con los tiempos (Leiva-Olivencia *et al.*, 2025), aspectos aseverados igualmente por Alca Gómez *et al.*, (2024) al indicar que existe una carencia significativa en las competencias vinculadas a las tecnologías en docentes de América latina, asimismo, refieren que en Perú existen algunas instituciones educativas que continúan con una enseñanza tradicional sin apropiarse de las tecnologías, lo cual crea un déficit en el que se posea una ciudadanía digital idónea (Gómez-Trigueros *et al.*, 2023).

Además, el alcance de la competencia digital afecta a la ciudadanía en general y de forma severa, al ámbito educativo tanto a los docentes como a los discentes, ya que unos y otros conforman el espacio educativo que ha de ser bidireccional puesto que, en los diferentes contextos unos aprenden de otros sin importar cuál es su rol. En ese sentido puede aseverarse que, la bidireccionalidad propia de la Web 2.0 ha facilitado el camino hacia la interacción al adoptar el término social como característica clave. Con la Web 3.0 comienza a hacerse referencia a términos como creatividad, interacción o creación de contenidos digitales. Con el paso del tiempo las nomenclaturas van cambiando hasta llegar al momento actual en el cual se evidencia el desarrollo de una ingente cantidad de conductas a través de las redes digitales.

Aunque las tecnologías han propiciado una ciudadanía digital al ofrecer nuevos medios de comunicación haciendo posible llegar a más público, es necesario desarrollar una actitud activa con un nivel de competencia digital mínimo que capacite al receptor para sobrevivir en el maremágnum de contenidos. Así, se pretende el alcance de habilidades que empoderen al ciudadano ante la ingente cantidad de contenidos multimedia y que le permita no caer en la infoxicación (Aguaded, 2014; Portugal y Aguaded, 2020). Para ello existen diferentes recomendaciones que establecen diversos organismos, se trata de normas mundiales sobre las directrices para la elaboración de planes de estudios de alfabetización mediática e informacional (Unesco, 2019). Unos y otros responden a aspectos vinculados con la alfabetización mediática y el desarrollo de la competencia digital. En relación con este último destaca el DigComp (Marco europeo de competencias digitales) que proporciona la descripción detallada de todas las habilidades necesarias para ser competente en entornos digitales en el ámbito educacional y las divide en niveles dentro de cada competencia en la que está inmersa conocimientos, habilidades y actitudes, lo cual lo refrenda el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu).

Estos dos documentos de referencia DigComp y DigCompEdu resultan imprescindibles para el diseño de otros materiales de carácter competencial y educativo relacionados con la educomunicación como el propio Curriculum Alfamed de formación de profesores en

educación mediática (2021) que establece pautas concretas para el alcance de la ciudadanía mediática. Así, también cuando se navega en el ciberespacio estando en las redes sociales se debe tener una determinada actitud en la interacción desde esta perspectiva Crovi & Lemus (2014) mencionan que hay cuatro tipos de actitudes, la primera discreto aquel que integra una red pero no tiene interacción con ningún miembro, la segunda selectivo solo interactúa con pocas personas por no tener interés en comunicarse, el tercero Puente tiene interacción con algunas personas le agrada hacerlo y solo se comunica cuando considera que hay razones importantes, y el cuarto sociable tiene una variedad de interacción con diversas personas, le gusta comunicarse constantemente y estar en contacto con todos y el último que no se identifica con ninguna actitud. Unos y otros son comportamientos propios del conjunto de individuos que conforman la ciudadanía, es decir, la totalidad de usuarios de la red, un conjunto de personas que, en la era de la digitalización interactúan en el ciberespacio (Caldeira y Simoes, 2024), y que se comunican fundamentalmente a través de la virtualidad y de los espacios no presenciales donde además de consumir, producen contenidos.

En este sentido y teniendo en cuenta la documentación de referencia que regula la situación derivada de la convivencia en el presente ecosistema mediático, se ha realizado una investigación con docentes del contexto peruano de la cual se derivan importantes datos referidos a los comportamientos desarrollados en las redes.

1.1. Educomunicación

Narváez, (2021) resalta que el término educomunicación es polisémico ya que pueden referirlo como educación en medios, educación de medios, alfabetización audiovisual, alfabetización mediática, comunicación educativa, entre otras acepciones. Siendo Cucarella y Fuster, (2022) que la definen como la alfabetización mediática centradas en los medios y redes sociales con las que se interactúa a diario. Desde otra perspectiva se habla de educomunicación como una herramienta de los programas de enseñanza que favorece la construcción de una ciudadanía comprometida con la cultura, las costumbres y el medio ambiente. Según indican (Báez-Pérez, Begnini-Domínguez y Espinosa-Cevallos, 2023) “La educomunicación es un área en permanente evolución y cada día gana más espacios desde la educación no formal y a través de proyectos de gestión educativa o instancias que permitan la perspectiva educomunicativa para implicarse como línea formativa dentro de la escuela e incluso fuera de ella”. Por ello, el Gobierno español está desarrollando un Plan de Alfabetización Mediática que está previsto que se implemente de forma transversal en diferentes

asignaturas desde el nivel de educación Primaria hasta educación superior. Con ello se pretende enseñar a los estudiantes a enfrentarse a la desinformación y a navegar de manera segura por Internet y por las redes sociales. En el contexto Latinoamericano, siguiendo este tipo de iniciativas se encuentran la Plataforma de Reguladores del Sector Audiovisual de Iberoamérica (PRAI) y la Oficina de la UNESCO en Montevideo, que recoge y sistematiza las prácticas recientes en Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) en la región. Prácticas que responden al concepto de alfabetización entendido como “un proceso continuo de aprendizaje y conocimiento de la lectura, la escritura y el uso de los números a lo largo de la vida, y forma parte de un conjunto más amplio de competencias, que incluyen las competencias digitales, la alfabetización mediática, la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, así como las competencias específicas para el trabajo. Las competencias en lectoescritura, por sí mismas, se están ampliando y evolucionando a medida que las personas se involucran cada vez más en la información y el aprendizaje mediante las tecnologías digitales” (Unesco, 2024). La UNESCO ente que apoya el desarrollo de la Alfabetización Mediática e Informativa y las Competencias Digitales para todos, con el fin de utilizar la información de forma crítica, navegar en línea de forma segura, responsable y garantizar la confianza en el ecosistema de información y en las tecnologías digitales (Unesco, 2019).

1.2. Ciudadanía digital

Morduchowicz (2020, p. 4) al referirse a este tema lo define como un “conjunto de competencias que permite a las personas acceder, comprender, analizar, producir y utilizar el entorno digital, de manera crítica, ética y creativa”, a lo cual se adiciona lo mencionado por Mineduc (2023) que es el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes con el fin de que los individuos puedan ejercer sus derechos digitales, una convivencia democrática para que de manera responsable, participativa, crítica, creativa interactúen con las tecnologías digitales de manera segura. Una tarea que se agudiza ya que, a lo largo de los últimos años tanto las redes como la tecnología avanzan de forma continua y constante (Caldeiro, Aguaded y Pérez-Rodríguez, 2019). Este avance provoca que la ciudadanía digital también denominada ciberciudadano, netizen o e-ciudadano sea identificada como usuario de las tecnologías y que pueda tener su propio blog o sitio Web, además de utilizar de forma intensiva y muy participativa las Redes Sociales.

Al hablar de ciudadanía digital no se puede dejar de lado a los adolescentes y jóvenes al pertenecer a este siglo XXI quienes viven y se nutren de las tecnologías en su

vida cotidiana y en su formación (Lemus, 2017) desde esta perspectiva González (2019) enfatiza que no puede obviarse la construcción de derechos y responsabilidades en los entornos virtuales donde los menores participan, interactúan y de alguna forma crean su propia identidad digital. Por tanto, urge dotarles de herramientas y recursos para el desarrollo de tal tarea. Ya que, según figura en la Web del Intef “Es necesario que los menores se hagan responsables de su pertenencia al mundo digital, donde todos tenemos también una forma de comportarnos, donde nuestros actos, como en el mundo real, pueden tener importantes consecuencias. En definitiva, deben ser ciudadanos digitales responsables, que hacen un uso racional y útil de Internet, tanto para sí mismos como para la sociedad, que evitan las situaciones de riesgo y son capaces de ayudar a otros”. En el cumplimiento de este objetivo adquiere un rol relevante el docente que debe ser capaz de garantizar la formación del alumnado como ciudadano digital autónomo y competente. Por tanto, “el docente debe desarrollar su propia competencia digital como primer paso para ser capaz de garantizar no solo la mejora del proceso de aprendizaje, sino también que el alumnado sea capaz de hacer un uso saludable de la tecnología a su alcance, con un enfoque crítico y ético” (Martínez, Ligerio y Moreno, 2024, p. 44).

No cabe duda de que, en el contexto antes descrito la formación de la ciudadanía digital se ha convertido en una necesidad ya que, a edades cada vez más tempranas se accede a la tecnología lo que necesariamente justifica la alfabetización digital y el dominio de la competencia mediática como formas de empoderamiento y convivencia social. Teniendo en cuenta la situación desde diferentes organismos y contextos se ponen en funcionamiento iniciativas que buscan el alcance del mencionado objetivo. Así, “El Consejo de Europa designó el año 2025 como Año Europeo de la Educación para la Ciudadanía Digital con el objetivo de atender la urgente necesidad de redoblar los esfuerzos y la inversión en educación para la ciudadanía digital para responder eficazmente a los desafíos y oportunidades que han surgido ante el uso de las tecnologías digitales” (Asuntos Europeos, 2025).

2. Materiales y métodos

La investigación fue de tipo básica porque permite ampliar conocimientos, con un enfoque cuantitativo debido a que sigue un secuencia de procesos y etapas del método científico para su posterior análisis estadístico (Marcano, 2023), con un diseño no experimental ya que no se manipula las variables solo se miden y de corte transversal al recolectar los datos en un momento único, (Vilca *et al.*, 2024), además, de tipo descriptivo (Munuera *et al.*, 2024) debido al presentar resultados porcentuales de las

variables, (Hernández y Mendoza, 2018). La muestra fue realizada de manera probabilística al utilizar una fórmula estadística con un nivel de confianza del 95% y un nivel de significancia del 5% (Estrada-Araoz *et al.*, 2025); de tipo aleatoria simple al permitir que cualquier individuo de la población tenga la posibilidad de ser seleccionado al azar para el estudio (Otzen & Manterola, 2017), quedando conformada por 202 docentes, el 39.6% fue del género masculino y 60,4% femenino, la edad promedio de los participantes fue de 21 a 54 años, pertenecientes a escuelas públicas de educación básica del Nororiente de Perú.

La recopilación de datos se realizó con el cuestionario “Jóvenes y cultura digital: nuevos escenarios de interacción social”, validado en Perú (Castillo, 2019), del cual se consideró para la primera variable “actitudes al interactuar en redes sociales” con 5 ítems que permiten valorar si es discreto, selectivo, prudente, sociable al interactuar en las redes sociales o no tiene interacción, para la variable autopercepción de la cultura digital se seleccionó 8 ítems con una valoración desde completamente en desacuerdo hasta completamente de acuerdo, aspectos que se describen en la tabla 1. Para la confiabilidad de los instrumentos en primer lugar se aplicó una prueba piloto a 20 docentes que no formaban parte de la muestra, sino que fueron extraídos al azar del resto de la población (Díaz-Muñoz, 2020), para luego realizar el análisis con el coeficiente de Alfa de Cronbach que permite verificar la consistencia interna del instrumento y considerando que el cuestionario tenía ítems de tipo politómicos, es decir de escala de Likert (Alpizar & Martínez, 2024), obteniendo una valoración de aceptable de Alfa de Cronbach igual a 0,78 para actitudes al interactuar en redes sociales y 0,68 para autopercepción de la cultura digital (Bautista-Díaz *et al.*, 2022).

Previo a la aplicación de los instrumentos se hizo firmar el consentimiento informado a los 202 participantes seleccionados, a quienes se les explicó detalladamente que la información recopilada sería anónima, ya que no serían divulgados sus datos personales ni de la institución en la que laboran.

Actitudes al interactuar en redes sociales	Autopercepción de la cultura digital
0. No posee actitud	1. Completamente en desacuerdo
1. Discreto	2. En desacuerdo
2. Selectivo	3. De acuerdo
3. Puente	4. Completamente de acuerdo
4. Sociable	

Tabla 1. Descripción de las variables y su baremación. Fuente: Elaboración propia

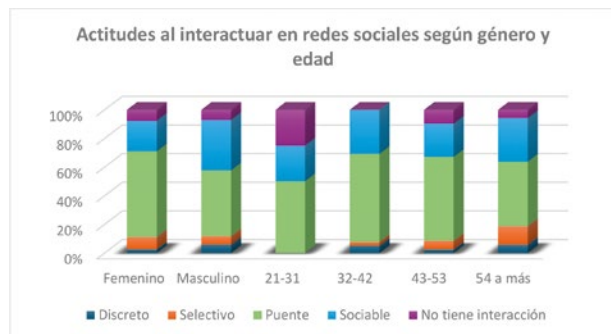


Figura 1. Descripción porcentual de actitudes al interactuar en las redes sociales

3. Análisis de los resultados

En el análisis se aplicó la estadística descriptiva para obtener frecuencias y porcentajes, así como realizar comparaciones con tablas cruzadas con el software SPSS v.26 (Ordoñez Loor *et al.*, 2025). En las actitudes al interactuar en redes sociales, se observa en la figura 1 que el 53.95% tiene interacción con algunas personas de su agrado y se comunican solo cuando consideran que hay razones importantes (puente), destacando con 34,65% el género femenino de la edad entre 43 a 53 años con un 23.76%. Seguido con 27.23% aquellos que tienen una interacción constante con una diversidad de personas con el fin de estar en contacto con todos (sociable) siendo el género masculino que destaca con 14.85% de la edad de 54 años a más con 10.39%.

En cuanto a la autopercepción de la cultura digital según género y edad en la figura 2. Se muestra que el 57% del género femenino de la edad de 54 años a más está completamente en desacuerdo que sea un usuario activo de Internet desde corta edad (P1), a diferencia del 30% de este género con la edad entre 43 a 53 está en desacuerdo. El 54% del género femenino de la edad 43 a 53 años están en desacuerdo a lo relacionado a que no puede imaginar su vida sin las plataformas digitales y redes sociales (P2) seguido del 36% de este mismo género y la edad de 54 años a más está completamente en desacuerdo. Lo referido a si es capaz de hacer muchas cosas al mismo tiempo mientras usa Internet o alguna otra tecnología (P3), el 45% de género femenino del grupo etario de 43 a 53 y de 54 a más años con un 17% indican que están de acuerdo, a diferencia del 41% de la edad de 43 a 53 años que está en desacuerdo, pero el 68% del género femenino y el 47% de la edad de 43 a 53 años está de acuerdo. Respecto si tiene acceso a Internet desde diferentes dispositivos (P4) destaca con 68% el género femenino de la edad de 43 a 53 años con un 47% al estar de acuerdo, seguido de un 33% del mismo género y misma edad con 20% está completamente de

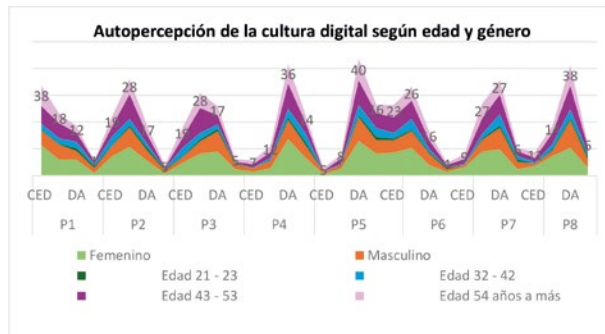


Figura 2. Descripción porcentual de la autopercepción de la cultura digital

acuerdo. El 65% del género femenino de la edad de 43 a 53 años están de acuerdo con un 46% respecto a cuando navega por Internet lo hace individualmente y desde su dispositivo personal (P5), seguido de un 41% de este mismo género y esta misma edad con un 27% está completamente de acuerdo.

Considerando la pregunta si olvida o pierde el teléfono celular, se siente aislado y ansioso (P6) el 52% del género femenino tiene una mayor prevalencia la edad entre 54 a más años con 34% están en desacuerdo. Del 49% del género femenino de la edad de 43 a 53 años, un 36% está en de acuerdo que si tiene las habilidades para navegar en Internet y resolver cualquier problema técnico de conexión (P7); el cual difiere en un 45% de este mismo género y edad con un 29% está en desacuerdo. El 52% del género femenino y un 44% de la edad de 43 a 53 años está de acuerdo que, si cree en Internet que es un nuevo espacio para expresarse, defender alguna causa o luchar contra de injusticias (P8), lo cual difiere con el género masculino con un 37% y misma edad con un 20% que está en desacuerdo.

En la tabla 2 se describe que el 23% de los participantes tienen una actitud de interacción prudente en redes sociales y están completamente en desacuerdo que sean usuarios activos de internet desde la infancia, lo que difiere con un 17% que están en desacuerdo respecto a este mismo aspecto. El 27% refieren que están en desacuerdo que no pueden imaginar su vida sin las plataformas digitales y redes sociales teniendo una actitud de interacción puente, a diferencia del 11% que están de acuerdo que no pueden imaginar su vida sin las plataformas digitales y redes sociales, a pesar de tener una actitud de interacción prudente en redes sociales. El 22% de los participantes refieren que la actitud puente está de acuerdo que es capaz de hacer muchas cosas al mismo tiempo mientras usa Internet o alguna otra tecnología. El 29% de esta misma actitud está de acuerdo que tiene acceso a Internet desde diferentes dispositivos. Los encuestados refieren estar de acuerdo con un 31% que cuando nave-

Autopercepción de la cultura digital	Actitudes al interactuar en redes sociales				
	No posee actitud	Discreto	Selectivo	Puente	Sociable
Soy un usuario activo de Internet desde corta edad (infancia o adolescencia)					
Completamente en desacuerdo	4%	3%	3%	23%	9%
En desacuerdo	1%	2.0%	1%	17%	7%
De acuerdo	2%	0%	2%	11%	8%
Completamente de acuerdo	1%	0%	0%	3%	3%
No puedo imaginar mi vida sin las plataformas digitales y las redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram, YouTube, WhatsApp)					
Completamente en desacuerdo	2%	1%	4%	15%	4%
En desacuerdo	2%	3%	2%	27%	10%
De acuerdo	2%	0%	2%	11%	9%
Completamente de acuerdo	1%	0%	0%	2%	3%
Soy capaz de hacer muchas cosas al mismo tiempo mientras uso Internet o alguna otra tecnología					
Completamente en desacuerdo	3%	1%	2%	7%	3%
En desacuerdo	3%	2%	3%	20%	5%
De acuerdo	3%	2%	2%	22%	13%
Completamente de acuerdo	0%	0%	1%	3%	5%
Tengo acceso a Internet desde diferentes dispositivos (computadora, teléfono celular, tabletas, etc.)					
Completamente en desacuerdo	2%	1%	2%	3%	1%
En desacuerdo	2%	1%	2%	9%	4%
De acuerdo	4%	2%	4%	29%	14%
Completamente de acuerdo	2%	2%	2%	14%	11%
Cuando navego por Internet lo hago individualmente y desde mi dispositivo personal (Laptop, PC, Tablet, etc)					
Completamente en desacuerdo	0%	1%	1%	2%	1%
En desacuerdo	3%	0%	2%	4%	2%
De acuerdo	2%	2%	4%	31%	13%
Completamente de acuerdo	2%	2%	0%	17%	10%
Si olvido o pierdo el teléfono celular me siento aislado y ansioso					
Completamente en desacuerdo	4%	2%	4%	17%	7%
En desacuerdo	3%	2%	4%	22%	11%
De acuerdo	1%	1%	0%	11%	6%
Completamente de acuerdo	0%	0%	0%	2%	3%
Tengo las habilidades para navegar en Internet y resolver cualquier problema técnico de la conexión					
Completamente en desacuerdo	1%	0%	2%	6%	2%
En desacuerdo	3%	0%	3%	20%	7%
De acuerdo	3%	3%	3%	22%	13%
Completamente de acuerdo	1%	0%	0%	6%	5%
Creo en internet, es un nuevo espacio para expresarme, defender alguna causa o luchar en contra de injusticias.					
Completamente en desacuerdo	0%	0%	1%	7%	3%
En desacuerdo	3%	0%	3%	12%	5%
De acuerdo	4%	2%	3%	29%	13%
Completamente de acuerdo	0%	2%	1%	5%	7%

Tabla 2. Descripción porcentual de la Autopercepción de la cultura digital y actitudes al interactuar en las redes sociales. Fuente: elaboración propia

gan por Internet lo realizan individualmente y desde su dispositivo personal con una actitud puente. El 22% de esta misma actitud menciona estar en desacuerdo que si olvida o pierde el móvil se sienta aislado o ansioso; considerando el mismo porcentaje y actitud indican que están de acuerdo con tener habilidades para navegar en Internet y resolver cualquier problema técnico. El 29% de la actitud puente está de acuerdo en creer que Internet es un nuevo espacio para expresarse defender o luchar por alguna causa o injusticia.

4. Discusión y conclusiones

El acceso a la red implica el alcance de una ciudadanía digital empoderada y capaz de interactuar de forma ética y responsable, ya que las redes sociales han facilitado un mundo de múltiples posibilidades a sus usuarios (García-Galera, Fernández-Muñoz y Porto-Pedrosa, 2017). Por todo ello, se entiende la ciudadanía digital como las personas “que, desde cualquier dispositivo válido con acceso a internet, interactúan, se comunican, comparten y reciben información, colaboran con la opinión pública u ofrecen ayuda o material sanitario, como ha sucedido durante la pandemia COVID-19” según González-Andio, Bernal-Bravo y Palomero-Ilardia (2020, p. 68), aspectos que se vinculan con el 53.95% de los encuestados que enfatizan tener una interacción solo en su comunicación sobre temas de interés, siendo el género femenino que mayor resalta. Se trata de una ciudadanía mediática capaz de comunicarse, interrelacionarse y convivir en el ámbito digital tal como señalan Cabero-Almenara, Torres-Barbazal y Hermosilla-Rodríguez (2019, p. 22).

También mencionan que la ciudadanía digital hace referencia a “personas que estén abiertas a compartir conocimientos, prepararse hacia el procomún, ser creadores de redes y participantes en ellas”. Se trata de personas que han de desarrollar un nivel mínimo de competencia mediática que les faculta, no solo para el manejo instrumental de las herramientas y plataformas digitales sino también para la interrelación ética, y responsable en las mismas, coincidiendo con el 27.23% del género masculino que están en constante interacción en el ciberespacio con la diversidad de personas que lo integran.

En este sentido, existen estudios en el contexto iberoamericano (Aguaded, Marín-Gutiérrez y Caldeiro-Pedreira, 2018) que reflejan el estado de la cuestión. Además, es necesario tener en cuenta que en los resultados obtenidos en la investigación que se presenta buena parte de participantes indica ser un usuario multitarea, es decir capaz de realizar diferentes actividades al tiempo que se mueve a través de las redes sociales. Esta aseveración tiene un importante valor añadido ya que “Es crucial para la multitarea desarrollar el pensamiento crítico y analítico

necesarios para poder, en medio segundo, identificar si se debe continuar trabajando en esa primera tarea o cambiar a una nueva” (Stefansky y McElroy, 2014)

En esta línea, conviene valorar, además, la posibilidad de establecer relaciones virtuales con la globalidad planetaria que implica, no solo recomendaciones intergubernamentales sino también normas concretas que, en los diferentes contextos, amparen los comportamientos derivados de la convivencia digital, lo cual está en sintonía con lo expresado por los participantes en este estudio refiriendo el 52% del género femenino y un 44% de la edad de 43 a 53 años está de acuerdo que, si cree en Internet que es un nuevo espacio para expresarse, defender alguna causa o luchar en contra de injusticias.

Así, en el ámbito español destaca la Carta de derechos digitales (2021), se trata de un documento que contribuye significativamente a los procesos de reflexión que se están produciendo a nivel europeo. Supone, por tanto, un marco de referencia para múltiples contextos con condiciones similares. Por este motivo, y teniendo en cuenta las actitudes que los docentes peruanos muestran en las redes sociales, pilar básico de la cultura digital se propone el diseño de un documento similar, adaptado a las características concretas que regule los derechos de la ciudadanía participante en el estudio que se presenta. Una necesidad que se justifica, ya que la mayor parte de la ciudadanía interactúa en la virtualidad, por lo tanto, conviene alfabetizar de forma democrática para que las relaciones de convivencia se conviertan en el pilar clave sobre el que se sustenta la convivencia ciudadana. Así, se demandan estrategias como la alfabetización mediática considerada herramienta básica y clave para un desarrollo digital adecuado y saludable (Ligero-Bodi, Moreno-Cercadillo y Martínez-Ferreiro, 2024). Se trata de recursos que favorecen la convivencia digital al tiempo que dotan al usuario de las redes de cualquier contexto para desarrollar las destrezas que le permiten interactuar y convivir en el ámbito digital, lo cual se relaciona con lo expresado por los participantes en un 22% están de acuerdo en que tienen habilidades para navegar en Internet y resolver cualquier problema técnico que se le presente.

En este sentido, en el contexto español se encuentra el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (2022), es decir, un marco base para el diagnóstico y la mejora de las competencias digitales del profesorado. una adaptación al contexto español del Marco de competencias digitales para los educadores (DigCompEdu, 2017), elaborado por el Joint Research Centre (JRC) y publicado por la Comisión Europea (MRCDD, 2022, p. 6). Este documento atiende a habilidades como pueden ser la integración de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que han de desarrollarse para el adecuado desempeño de las tareas docentes. Apela así a la imple-

mentación de las tecnologías digitales para la resolución de problemas e imprevistos que pudieran presentarse en una situación concreta como profesionales del ámbito educativo, lo descrito se asocia con lo expresado por los encuestados de este estudio a que es capaz de hacer muchas cosas al mismo tiempo mientras usa Internet o alguna otra tecnología resaltando el 45% de género femenino de 43 a 53 y de 54 a más años.

Partiendo de los datos analizados previamente referidos al contexto mencionado, se propone el diseño de un documento marco similar que sirva de referencia a la hora de regular aspectos básicos de convivencia digital. Además, tal como se ha indicado previamente, conviene subrayar la valía de documentos de carácter internacional que sirven de referencia a la hora de establecer pautas para la formación, en este caso de docentes. Se trata del Curriculum Alfamed de formación de profesores en educación mediática encargado de revisar y establecer pautas concretas que favorezcan el empoderamiento de la ciudadanía digital. Constituye un documento marco de referencia en el ámbito formativo que, a la luz de los datos que se muestran en esta investigación, resulta necesario y de máxima utilidad ya que cada vez más los jóvenes se convierten en consumidores de contenidos.

En este contexto conviene señalar su puesta en práctica como marco de referencia que ha sido ya implementada en contextos como República Dominicana (Caldeiro-Pedreira, García-Ruiz y Renés-Arellano, 2023) obteniendo una excelente acogida y resultados muy positivos. Además, y teniendo en cuenta que, el uso de las redes sociales ocupa una parte integral de la vida de la ciudadanía más o menos joven, resulta clave que esta deba saber cómo utilizar estas de forma responsable y ética. Para el alcance de este objetivo la educación del carácter y la ciberabiduría son cruciales en tanto que favorecen la comprensión de la importancia de las virtudes en el uso de las redes sociales (Gómez-Gutiérrez, Fernández-Espinosa y Harrison, 2024). Por tanto, y considerando los estudios mencionados se propone el diseño de herramientas similares atendiendo a las necesidades que se derivan de los datos obtenidos del estudio realizado en el contexto peruano al que se ha hecho referencia. Todo ello abre además una puerta hacia investigaciones futuras que completen los datos obtenidos y permitan conocer los posibles avances en la línea propuesta. Una consideración que resulta clave para establecer similitudes y diferencias entre posibles investigaciones que se desarrollen en contextos similares.

Referencias

- [1] Aguaded, I. (2014). From infoxication to the right to communicate. *Comunicar*, 42, 07-08. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-a1>
- [2] Aguaded, I., Jaramillo-Dent, D., y Delgado-Ponce, A. (2021). *Curriculum Alfamed de formación de profesores en educación mediática*. Octaedro.
- [3] Aguaded, I., Marín-Gutiérrez, I., y Caldeiro-Pedreira, M. C. (2018). Desarrollo de la competencia mediática en el contexto iberoamericano. *Letral*, 20, 156-182. <https://doi.org/10.30827/RL.v1i20.7814>
- [4] Alca Gómez, J., Castillo Vidal, J. M., Pisfil Llontop, F., & Alfaro Rodas, G. C. (2024). Competencias digitales y buenas prácticas de enseñanza en docentes del sur de Perú. *Revista InveCom*, 5(1), 1-9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12676032>
- [5] Alpizar Garrido, L. O., & Martínez Ruiz, H. (2024). Perspectiva de estudiantes de nivel medio superior respecto al uso de la inteligencia artificial generativa en su aprendizaje. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1830>
- [6] Asuntos Europeos (2025). *2025 año Europeo de la Educación para la Ciudadanía Digital*. Recuperado de <https://acortar.link/9fwppw>
- [7] Báez Pérez, B. M., Begnini Domínguez, L. F., & Espinosa Cevallos, P. A. (2023). La educocomunicación como herramienta de construcción de paz en el proceso de desarrollo integral en niños. *RECIMUNDO*, 7(1), 520-528. [https://doi.org/10.26820/recimundo/7\(1\).enero.2023.520-528](https://doi.org/10.26820/recimundo/7(1).enero.2023.520-528)
- [8] Bautista-Díaz, M. L., Franco-Paredes, K., & Hickman-Rodríguez, H. (2022). Objetividad, validez y confiabilidad: atributos científicos de los instrumentos de medición. *Educación y Salud*, 11(21), 66-71. <https://doi.org/10.29057/icsa.v11i21.10048>
- [9] Cabero-Almenara, J., Torres-Barzabal, L., & Hermosilla-Rodríguez, J. M. (2019). Las TIC y la creación de una ciudadanía crítica e-digital. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 20, 10. https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a22
- [10] Caldeira, W., & Simões, J. (2024). Digital Image: The Role of Apparatus, Artificial Intelligence, and Machine Learning in Visual Communication in the Digital Age. *Rotura – Revista de Comunicação, Cultura e Artes*, 4(2), 138-149. <https://doi.org/10.34623/ayym-9c08>
- [11] Caldeiro-Pedreira, M. C., García-Ruiz, R., y Renés-Arellano, P. (2023). Programas de intervención en alfabetización mediática para desarrollar la ciudadanía crítica en las escuelas. En P. C. Muñoz-Carril, C. Sarceda-Gorgoso, E. J. Fuentes-Abeledo y E.M. Barreira-Cerqueiras (Eds.), *La formación y la innovación educativa: ejes para la transformación social* (pp. 199-210). Dykinson.
- [12] Caldeiro-Pedreira, M. C., Aguaded, I. & Pérez-Rodríguez, A. (2019) Educomunicación y Buenas Prácticas en los Nuevos Escenarios Tecnológicos: Análisis del Caso Gallego (España) *Hamu'ay*, 6(1), 96-111. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i1.1577>
- [13] Carta de Derechos Digitales (2021). Recuperado de <https://acortar.link/nyU6JL>
- [14] Castro López, A., Cervero, A., & Álvarez-Blanco, L. (2025). Analysis of the use of interactive artificial intelligence tools in the university environment. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 30, 37-66. <https://doi.org/10.51302/tce.2025.22219>
- [15] Castillo, R. (2019). *El ciberactivismo como herramienta para la participación social activa de estudiantes en la Universidad Peruana Unión*. [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Unión]. <https://acortar.link/tRfEEh>
- [16] Crovi, D. & Lemus, M. (2014). Jóvenes estudiantes y cultura digital: una investigación en proceso. *Virtualis*, 5(9), 36-55.
- [17] Cucarella, LL., & Fuster, P. (2022). Informe sobre alfabetización mediática: contexto actual, legislación, casos de éxito, herramientas y recursos, y percepción y propuestas de especialistas y profesores. *Laboratorio de Periodismo. Fundación Luca de Tena*. <https://laboratoriodeperiodismo.org/wp-content/uploads/2023/02/informe-alfabetizacion-mediatica.pdf>
- [18] De Casas Moreno, P. & Campos Céspedes, J. (2023). Nuevas narrativas para la ciberciudadanía: estrategias y experiencias educocomunicativas. *ROTURA – Revista de Comunicação, Cultura e Artes. Número Especial Alfamed*, 8-11. <https://doi.org/10.34623/9yn1-mg71>
- [19] Díaz-Muñoz, G. (2020). Metodología del estudio piloto. *Revista chilena de radiología*, 26(3), 100-104. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-93082020000300100>
- [20] Estrada-Araoz, E. G., Farfán-Latorre, M., Lavilla-Condori, W. G., Cruz-Laricano, E. O., & Avendaño-Cruz, C. E. (2025). Explorando la relación entre la autoestima corporal y la motivación deportiva en una muestra de estudiantes universitarios: Un estudio transversal. *Retos*, 65, 307-319. <https://doi.org/10.47197/re-tos.v65.111585>
- [21] European Commission: Joint Research Centre, Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*, (Y. Punie, editor) Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/159770>
- [22] Felpeto-Guerrero, A. Caldeiro-Pedreira, MC. (2025). Principales desafíos para el profesorado de FP en la postmodernidad. En Felpeto-Guerrero, A. Caldeiro-Pedreira, MC. *Desafíos formativos y competencias para el docente de FP* (pp. 157). Mc Graw Hill.
- [23] García Galera, M.C.C.; Fernández Muñoz, C. & Porto Pedrosa, L. (2017). Empoderamiento de los jóvenes a través de las redes sociales. Construcción de una ciudadanía digital comprometida. *Communication & Society*, 30(3), 129 -140. DOI: <https://doi.org/10.15581/003.30.35773>
- [24] Gómez-Gutiérrez, J. L., Fernández-Espinosa, V., & Harrison, T. (2024). Un enfoque de cibernsabiduría para la educación en ciudadanía digital. Percepciones de adolescentes españoles. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 76(2), 173-196. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.100155>
- [25] Gómez-Trigueros, I. M., & Yáñez de Aldecoa, C. (2023). The digital gap in the educational context: education and learning for the digital citizen. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, (30), 39-45. <https://doi.org/10.7203/realia.30.25898>
- [26] González, E. (2019). *Formación Ciudadana [digital], una nueva materia para el currículum escolar*. Recuperado de <https://acortar.link/nFYh19>

- [27] González–Andrío Jiménez, R., Bernal Bravo, C., & Palomero Ilardía, I. M. (2020). Uso de las redes sociales entre los jóvenes y ciudadanía digital: análisis tras la COVID-19. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 64-81. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.64>
- [28] Hernández, R. & Mendoza, P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Educación, México.
- [29] Intef (2023). *Curso ciudadanía e identidad digital. Aula en Abierto*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Recuperado de <https://formacion.intef.es/aulaabierto/mod/book/view.php?id=4340&chapterid=5564&lang=es>
- [30] Lemus, M. (2017). Jóvenes frente al mundo: Las tecnologías digitales como soporte de la vida cotidiana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 161-172. <https://orcid.org/0000-0002-7213-8688>
- [31] Leiva-Olivencia, J.J., Alcalá del Olmo-Fernández, M.J., González-Sodis, J.L & Santos-Villalba, M.J. (2025). Competencia digital docente y usabilidad de las TIC en centros educativos de alta complejidad. Prácticas y oportunidades para una transformación educativa inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 33-47. <https://doi.org/10.6018/reifop.639651>
- [32] Marcano, E (2023). Enseñanza de la metodología de la investigación en la educación universitaria: *Revista Social Fronteriza*, 3(5); 270-292. [https://doi.org/10.59814/reso-fro.2023.3\(5\)270-292](https://doi.org/10.59814/reso-fro.2023.3(5)270-292)
- [33] Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu). Recuperado de <https://acortar.link/NwDFL>
- [34] Martínez-Ferreiro, J.; Ligeró-Bodi, A. y Moreno-Cercadillo, C. (2024). Salud digital y alfabetización mediática en el ámbito educativo. *RIECS*, 9(1), 44-62. <https://doi.org/10.37536/RIECS.2024.9.1.409>
- [35] Ministerio de Educación y Formación Profesional y Administraciones educativas de las comunidades autónomas (2022). Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente. Recuperado de <https://acortar.link/MPLJvP>
- [36] Ministerio de educación de Chile (2023). Ciudadanía digital para los desafíos de las comunicadas educativas. *Mineduc*. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2024/01/CIM_CiudadaniaDigital.pdf
- [37] Morales-Loor, K. P., Romero-Amores, N. V., Bayas-Jaramillo, C. M., & Vasco-Delgado, J. C. (2025). Integración de la tecnología en la formación docente: Tendencias y desafíos. *Multidisciplinary Latin American Journal (MLAJ)*, 3(1), 448-467. <https://doi.org/10.62131/MLAJ-V3-N1-022>
- [38] Morduchowicz, R. (2020). *La ciudadanía digital como política pública en educación en América Latina*. Recuperado de <https://acortar.link/leEIOx>
- [39] Munuera Gómez, P., Martínez-López, J. Ángel, Molina-Cano, J., & Costa e Silva, A. M. (2024). Percepción y gestión de los conflictos en estudiantes universitarios españoles y portugueses. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2). <https://doi.org/10.6018/rie.563891>
- [40] Narváez, A. (2021). Educomunicación y alfabetización mediática: ¿tecnología o cultura? ¿adiestramiento o educación? *Pedagogía y Saberes*, (55). <https://doi.org/10.17227/pys.num55-12245>
- [41] Ordoñez Loor, J. O., Cedeño Loor, B. P., & Lucas Parrales, E. N. (2025). Infecciones del tracto urinario en pacientes con diabetes mellitus tipo II en la parroquia el Anegado. *Revista Científica de Salud BIOSANA*, 5(2), 60–71. <https://doi.org/10.62305/biosana.v5i2.456>
- [42] Otzen, Tamara, & Manterola, Carlos. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- [43] Portugal, R., & Aguaded Gómez, I. (2020). Competencias mediáticas y digitales, frente a la desinformación e infoxicación. *Razón Y Palabra*, 24(108). <https://doi.org/10.26807/rp.v24i108.1658>
- [44] Renés-Arellano, P., Hernández-Serrano, M., Caldeiro-Pedreira, M., & Alvites-Huamani, C. (2021). Countervalues of the digital ethos perceived by future trainers. [Contravalores del ethos digital percibidos por futuros formadores]. *Comunicar*, 69, 57-67. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-05>
- [45] Ricarte, P. (2018). Jóvenes y cultura digital: abordajes críticos desde América Latina. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 37, 13-28. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i137.3664>
- [46] Stefanski, Ch; y McElroy, D. (2014). Traducción al español realizada por EDUTEKA del artículo “Multitasking: Boon or Bane?” Learning & Leading with Technology; *ISTE (International Society for Technology in Education)*. Recuperado de <https://acortar.link/Fe8YZE>
- [47] UNESCO (2024). *Alfabetización*. Recuperado de <https://www.unesco.org/es/literacy/need-know>
- [48] UNESCO (2019). *Estrategia de la UNESCO para la alfabetización de jóvenes y adultos (2020-2025)* Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371411_spa
- [49] Vilca Malaver, Y., Meneses Claudio, B., & Zapana Ruiz, J. (2024). Quality of service and user satisfaction of a police station in a district of northern Lima. *Southern Perspective Perspectiva Austral*, 2(20). <https://doi.org/10.56294/pa202420>.

Agradecimientos

Al grupo de investigación en Psicología, Educación y Tecnología (IPET) de la universidad César Vallejo al estar adscrito este estudio al proyecto “Herramientas TIC para la formación de vocaciones científicas, emprendedoras y tecnológicas libre de violencia en estudiantes de instituciones educativas de Iberoamérica”.

Bio

Cleofé Alvites-Huamani es Investigador Renacyt Nivel IV por el Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación – CONCYTEC. Líder del grupo de investigación en Psicología, Educación y Tecnología (IPET), docente investigador de la Escuela de Posgrado Universidad César Vallejo, Perú. Docente del Posdoctoral en la Universidad Virtual de Estudios Superiores, México por dos años. Editora en Jefe de la revista Hamut'ay durante 9 años. Miembro de RedSup (Chile), Red Alfamed (España), par evaluador de revistas de impacto siendo una de ellas «Comunicar» (Q1 en JCR, Q1 en Scopus) e investigador colaborador del Centro de Investigación ISCE, Portugal y Grupo Kenta, Colombia.

Erika Vásquez Salazar es máster en Pedagogía por la Universidad Nacional (UNA) Costa Rica y Licenciada en Ciencias de la Educación con Énfasis en Docencia por la Universidad Estatal a Distancia (UNED). Ha dedicado 21 años a la docencia y la investigación en el Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), de la UNA. En el ámbito de la gestión académica, ha sido Subdirectora (2005-2007) y Directora (2007-2010) de la División de Educación Básica, Vicedecana del CIDE (2018-2021). Decana del CIDE (Desde 2022 al 2028). Desde 2024 es Coordinadora General de la Red de Decanas y Decanos de Educación de Latinoamérica (REDECANEDU).

Ricardo Filipe Damião Martins es Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada (España), Doctor en Liderazgo y en Administración de Empresas por la Universidad Católica de Nueva España (EE.UU.). CEO del grupo Pedago en Portugal. Con más de 22 años de experiencia como Consultor y Administrador en ISCE (Portugal), Profesor de Educación Superior, Investigador Senior en CI-ISCE, CEO de Pluralia Consulting (Angola). Asesor del Primer Ministro en Santo Tomé y Príncipe (2022-2024), Coordinador Científico para el PNUD en Angola. Es miembro de American Society of Diplomacy and Political Science, la Academia Internacional de Ciencias Sociales (EE.UU.) y Academia Nacional de Historia y Geografía (México),

Mari-Carmen Caldeiro-Pedreira es profesora en la Facultad de Formación del profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela (España). Colaboradora en el Centro Asociado de la UNED (Lugo). Ha sido docente en la Universidad de Playa Ancha (Chile) y en la Universidad Técnica del Norte (Ecuador). Ha sido investigadora en el Center for Higher Studies (Chez Republic). Actualmente es miembro de la Red Alfamed y la Red RIES. Revisora en más de 10 revistas científicas de alto impacto. Investigadora en diferentes proyectos I+D+i competitivos. Miembro del Grupo GEFIL y coordinadora del Practicum y TFE del Curso de Formación Continua del profesorado técnico de FP (USC).

Disability, Education and Social Media: a Systematic Review

doi [10.34623/2184-8661.2025.alfamed.385](https://doi.org/10.34623/2184-8661.2025.alfamed.385)

Mónica Bonilla-del-Río
monica.bonilla@unican.es
Universidad de Cantabria
Santander, Spain
 [0000-0003-2476-8922](https://orcid.org/0000-0003-2476-8922)

Odiel Estrada-Molina
odiel.estrada@uva.es
Universidad de Valladolid
Valladolid, Spain
 [0000-0002-0918-418X](https://orcid.org/0000-0002-0918-418X)

Amor Pérez-Rodríguez
amor@uhu.es
Universidad de Huelva
Huelva, Spain
 [0000-0001-8312-5412](https://orcid.org/0000-0001-8312-5412)

Abstract

Social media can support the inclusion of people with disabilities by improving their participation, enhancing their social connections and by providing them with personalised learning opportunities. This article presents a systematic review of the scientific literature on the use of social networks for educational purposes for people with disabilities. The research focused on identifying studies published in the last decade and examining their implications in the field of education, considering methodological aspects and the selection and exclusion criteria using the PICoS strategy. The review revealed increasing interest in this topic in recent years, although there continues to be limited representation at the global level, due to the low number of studies identified (31 articles indexed in Web of Science or Scopus). Conclusions point to the essential role that social networks play in the lives of people with disabilities because of the

educational and social benefits they can bring, although certain risks associated with their use are also detected. The review emphasizes the importance of designing digital environments that are accessible to all users, which can enhance their educational experiences. It also highlights the need for continuous support and training for families and educators to ensure the effective use of these platforms.

Keywords

Disability • Digital Platforms • Teaching-Learning Processes • Social Media • Training

Artigo recebido em 2025-01-24
Artigo aceite em 2025-04-30
Artigo publicado em 2025-04-30

© Mónica Bonilla-del-Río, Odiel Estrada-Molina, Amor Pérez-Rodríguez

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

Bonilla-del-Río, M., Estrada-Molina, O., & Pérez-Rodríguez, A. (2025). Disability, education and social media: a systematic review. *Rotura – Revista de Comunicação, Cultura e Artes*, 27-39. <https://doi.org/10.34623/2184-8661.2025.alfamed.385>

1. Digital Inclusion and Inclusive Education

It is estimated that more than 1 billion people worldwide have some kind of disability, representing approximately 15% of the world population (World Health Organization, 2020). The term disability, as well as its social conception, has evolved throughout history. It has changed since the models of exclusion/disregard (Velarde, 2012) and later biological models, which focused on intervention, treatment and rehabilitation, putting the focus on deficits and medical aspects from an excessively individualistic approach. More recent models consider disability to have a social character, whose limitations are imposed by cultural, social and economic attitudes and issues that hinder the full inclusion and participation of people with disabilities in society (Viquez *et al.*, 2020).

In the school context, there is a tendency to catalogue the difference as a “problem, deficiency or difficulty” (Contreras, 2002). In this sense, traditional educational culture tends to categorise students by focusing on their limitations, through the diagnosis and psychosocial construction of “patterns of normality”, thus pigeonholing human beings into a common and uniform rhythm and style of teaching and learning (Navas, 2021). However, according to Booth and Ainscow (2002), diversity shouldn't be perceived as a conflict to resolve, but rather a source of richness and learning for all. Based on this premise, emphasis is placed on the need to modify the planning processes regarding the elements of the curriculum and school organisation, in order to minimise exclusion in favour of increasing the participation of all learners from a Universal Design for Learning approach (Delgado, 2021). This concept of teaching is based on a framework which addresses the diversity of students and the accessibility of learning content by minimising barriers, making it a key pedagogical focus in the education systems that aim to promote inclusive and equitable education (Flood & Banks, 2021).

The importance of inclusive education is highlighted in key international frameworks, such as the Salamanca Statement (UNESCO, 1994) and the 2030 Agenda for Sustainable Development, which advocates for “inclusive and equitable quality education” (ONU, 2015). However, the presence of students with disabilities in mainstream schools is not enough; effective inclusion requires tailored pedagogical approaches, teacher training, and a supportive educational community (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, 2010).

Advances in Information and Communication Technologies (ICTs) offer new opportunities to address accessibility challenges. Concepts like “e-inclusion” emphasize reducing the digital divide by providing

accessible technologies that enable active participation in learning and society (Benigno *et al.*, 2019; Rice & Dykman, 2018). Social networks, in particular, hold potential to enhance teaching and learning processes, support collaborative environments, and foster a sense of belonging for students with disabilities (Parmigiani *et al.*, 2021). Despite these advantages, barriers such as limited accessibility and discriminatory attitudes persist, necessitating systemic changes in education and technology design (Greco, 2019).

Therefore, it is about the need to promote inclusive strategies and policies which allow us to overcome or reduce the digital divide (Cho & Kim, 2021). This disparity is evident in the barriers that hinder the opportunities for development and participation of these groups in the social, cultural, political, economic, academic and employment spheres, among which, within the digital sphere, low media accessibility stands out.

The concept of media accessibility has evolved from particularist accounts to a universalist account of access. In this sense, it has, in turn, meant a shift from reactive to proactive approaches, and a shift from manufacturer-centred to user-centred approaches (Greco, 2019). To achieve true digital inclusion, it is essential to address contextual factors that influence participation, such as technological accessibility and the availability of resources (World Health Organization, 2020). Education systems must prioritize universal access to digital platforms and ensure their usability for all students, particularly those with disabilities, to foster academic and social development equitably (UNESCO, 2012).

2. Use of Social Media for Educational Purposes in People with Disabilities

Current society, characterised by the era of digitalisation and information, allows easy and fast communication thanks to continuous and constant technological development (Acosta *et al.*, 2020). In this context, social networks are undeniably established as key and predominant resources in contemporary societies, and so not having access to this type of platform can be a major limitation in terms of social, academic, employment and leisure opportunities for people with disabilities. However, despite the widespread use of smartphones and the popularity of social media among youth, the way in which people with disabilities interact with emerging technologies has not yet been studied in depth (Anderson & Jiang, 2018; Pacheco *et al.*, 2020). Social networks have drastically changed the way that people communicate and interact, encouraging the exchange of information and the processes for sharing content in virtual environments (Alsobayel, 2016). Its purposes include promoting and

building relationships, creating professional networks, consulting information and news, and even academic and professional development (McNamara *et al.*, 2021).

Studies in this area have shown both benefits and drawbacks in the use of social networks by people with disabilities (Bonilla-del-Río & Sánchez-Calero, 2022). Regarding the advantages and in line with Miller (2017), it is worth highlighting the increased social possibilities they offer. For example, they can reduce the feeling of isolation, facilitate new contacts, make it easier to connect with other people and can sometimes be used selectively, allowing people with disabilities to decide whether to use them anonymously and avoid the stigma associated with disability, or to decide to what extent they disclose their disability, especially in cases where it is not easily visible. According to Shpigelman and Gill (2014), social networks allow people with disabilities to connect and meet other people with similar disabilities; to raise awareness, organise and participate in politics, increasing their civic participation; and to improve their self-esteem and the formation of a positive self-identity. In this sense, despite the potential uses of social networks in the empowerment of people with disabilities, their full benefits are not yet being effectively exploited (Shpigelman & Gill, 2014). More specifically, on an educational level, assistive technologies or technical aids can favour accessibility to the curriculum, interactions and relationships of students with disabilities (Pastor & Zubillaga-del-Río, 2012). Furthermore, these young people benefit from the potential that social networks offer them to stay informed, using them for educational and work-related purposes (Quainoo *et al.*, 2021). According to this study, social networks allow students with disabilities to stay in contact with members of their educational community, allowing them to feel a sense of belonging, helping them to feel valued and integrated in the group, as well as to improve their social, communication and interaction skills.

Among the disadvantages are the lack of accessibility when using social networks, as well as technical and privacy-related problems, since social networks are sometimes not adapted to the needs of people with disabilities, as they do not have functions that allow them to access the platform itself or the content and messages they offer. Caron and Light (2016) have noted drawbacks and negative experiences, such as cyberbullying, in the inappropriate use of networks, stemming from the interaction challenges of digital platforms for people with disabilities and the preference of some users to have face-to-face conversations. However, although it has been shown that the use of the internet helps people with disabilities to live an independent life (Baumgartner *et al.*, 2021) and despite the fact that there are still access problems that limit the possibilities for this group to use the devices (Hafiar *et al.*, 2019), there is still little research on how technology

can help children and young people with disabilities to acquire knowledge, attitudes, skills and behaviours to cope in virtual environments and on the moral responsibility of educational institutions towards the media education of this group (Hashizume *et al.*, 2020).

3. Related Studies

Research focusing on the educational use of technologies for people with disabilities is scarce in academic databases (Gabarron *et al.*, 2023). This is confirmed by the very few systematic reviews published in this line of research and indexed in Scopus or WoS (Table 1). An initial search identified 63 results (WoS: 32 and Scopus: 31).

Studies	Documents	Databases	Areas of interest
Gabarron <i>et al.</i> (2023)	9	PubMed; EMBASE; Biblioteca Cochrane; PsycInfo; ERIC; Education Source; Web of Science; and IEEE Xplore	Use of social media by people with autism
Leung <i>et al.</i> (2021)	10	Medline, PsycInfo, PsycArticles, Education Resources Information Centre and Social Science Citation Index	The use of mobile technology to develop cognitive and social skills in people with autism
Sánchez-Serrano <i>et al.</i> (2020)	96	Web of Science (WoS), Scopus, ERIC, SciELO and Google Scholar.	The use of ICT in students with disabilities
Saxena <i>et al.</i> (2019)	11	Medline, PsycINFO, Embase, CINAHL and Education Research Complete (ERIC)	Online peer tutoring in children and adolescents with neurodevelopment disabilities
Pandya and Ávila (2016)	14	Academic Search Complete, ERIC via EBSCO and PsycInfo	Digital literacy in special education

Table 1. Systematic reviews

These studies show that publications related to the educational use of digital technologies by people with disabilities have a low level of application, focusing on qualitative studies. Furthermore, there is a lack of studies that analyse the scientific production related to the use of social networks for educational purposes aimed at people with disabilities, as most of them focus on a specific disability or on the use of technology in a general sense.

4. Method

4.1. Objective

This study aimed to conduct a systematic review of the use of social media for educational purposes aimed at people with disabilities. The review sought to identify research trends, platforms used, and key concepts in the scientific literature from 2013 to 2023, using the PICoS framework for rigorous selection and analysis (Methley *et al.*, 2014).

Research Questions (RQs)

The study addresses the following research questions:

1. What type of research predominates (qualitative, quantitative, or mixed) in studies on the educational use of social media for people with disabilities?
2. Which social networks are used for educational purposes aimed at people with disabilities?
3. What are the key concepts and relationships represented in the scientific literature on this topic?

4.2. Inclusion and Exclusion Criteria

The selection criteria were based on the PICoS framework:

- Population: Studies focusing on people with disabilities or educators working with them.
- Interest Phenomenon: Research addressing the use of social networks for educational purposes, exploring benefits, barriers, and outcomes.
- Context: Studies situated in educational settings involving digital social networks.
- Study Design: Quantitative, qualitative, or mixed methods, including experimental, non-experimental, cross-sectional, or longitudinal designs.
- Publication Scope: Peer-reviewed articles in English or Spanish indexed in WoS or Scopus (2013–2023).

Excluded studies were those unrelated to social media or education, and non-peer-reviewed documents such as theses or conference papers.

4.3. Procedure

1. Search Process: A systematic search was conducted in WoS and Scopus using descriptors such as “Social media,” “SNS,” “Education,” and “Disability.” A total of 611 articles were retrieved after removing duplicates.
2. Screening:
 - Phase 1: Titles and abstracts were independently screened by two reviewers based on inclusion criteria.
 - Phase 2: Full-text reviews were conducted to confirm relevance. Discrepancies were resolved through discussion, achieving a Cohen’s kappa of 0.85.
3. Final Selection: Thirty-one articles meeting the criteria were included in the final review.

4.4. Data Extraction and Analysis

Quantitative data were extracted using a structured rubric to capture variables such as publication year, methodologies employed, social media platforms studied, and sample characteristics. These data were analyzed using descriptive statistics to identify research trends, methodological preferences, and the distribution of studies over time and across geographical regions.

For qualitative data, a thematic coding approach was applied to identify recurring themes, patterns, and key concepts. The analysis began with open coding, where articles were reviewed to extract relevant themes without predefined categories. This was followed by axial coding, which established relationships between the themes and refined categories to synthesize insights. Finally, the themes were grouped into overarching categories, such as barriers, opportunities, and educational outcomes of social media use for people with disabilities. To ensure consistency, two reviewers independently applied the coding framework to a pilot sample of articles, resolving discrepancies through discussion. Inter-coder reliability was maintained, and thematic saturation was achieved when no new themes emerged. Additionally, co-occurrence analysis of keywords was conducted using VosViewer 1.6.19 software to visualize conceptual relationships within the literature. This analysis identified clusters of related terms, such as “inclusive education,” “social media,” and “disability,” and highlighted their connections to other critical concepts. The co-occurrence mapping revealed dominant research trends and gaps, offering a comprehensive view of the field.

5. Results

Overall, 31 articles met the selection criteria and were included in this systematic review (Table 2).

The growing interest in studying social networks for educational purposes for people with disabilities is evident in the increasing number of publications over recent years, peaking in 2022 (N=6) (Figure 1). However, no publications related to the study’s focus were identified up to May 2023, underscoring the need to encourage further research in this area.

Regarding the first research question (Q1: What type of research predominates, and what methodological focuses and instruments are used?), most studies (Appendix: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.23781471>) employ a qualitative design (N=16), followed by quantitative (N=10) and mixed methods (N=5). The studies primarily use qualitative approaches, employing techniques such as interviews (Deliyore-Vega, 2021; Hartley *et al.*, 2016; Schaafsma *et al.*, 2017; Miller, 2017) and focus groups (Simó-Pinatella *et al.*, 2022; Buchholz *et al.*, 2020), or combining these with observation and researcher diaries (Pacheco *et al.*, 2017; 2019; 2020). Quantitative approaches include surveys (Kasperski & Blau, 2022; Cleaver & Wood, 2018), discourse analysis (Hartley *et al.*, 2016), and advanced statistical methods such as linear regressions (Gao *et al.*, 2022). Exploratory techniques like manual video categorisation (Acosta *et al.*, 2020) and social network analysis (Schuster *et al.*, 2021; Spencer *et al.*, 2021) are also notable.

However, there are also studies whose research design uses a questionnaire as the main instrument (Touloupis, 2022; Ellison *et al.*, 2019; McNamara *et al.*, 2021; Hafiar *et al.*, 2019; Bosse *et al.*, 2020; Hashizume *et al.*, 2020; Fisher & Shogren, 2016; Sharabi *et al.*, 2016). Meanwhile, the study by Raghavendra *et al.* (2018) presents a mixed approach, using a variety of quantitative and qualitative measures.

Due to the characteristics of the collective and the type of studies carried out, the research samples are small. Of the 31 articles, 20 use samples composed of individuals, of which only four have more than 100 participants. In this regard, Fisher and Shogren’s (2016) research is the one that includes the most subjects, with a total of 350 participants, followed by the publication by Sharabi *et al.* (2016) which collected the responses of 178 female students in a special education programme, the study by Almadanin *et al.* (2019) involving 176 students with hearing, visual and physical disabilities and Grace and Raghavendra’s (2019) research involving 123 students with disabilities.

Among the research with smaller samples, we find several studies that have fewer than ten participants, such as, for example, that of Hemsley *et al.* (2018), in which only three subjects participated; the study by Hartley *et al.* (2016), where eight people with disabilities

Descriptors	WoS Results	Total	Scopus Results	Total
1. Social media	82	211	332	536
2. Social Networking Sites	5		5	
3. SNS	2		4	
4. Social networks	86		155	
5. Facebook	192		22	
6. Instagram	2		4	
7. Twitter	4		6	
8. YouTube	11		8	
No duplicates per database	179		432	
No duplicates between database	611			
Total no. of articles (inclusion and exclusion criteria)	31			

Table 2. Initial and final results of the information search in WoS and Scopus (January 2013 – May 2023)

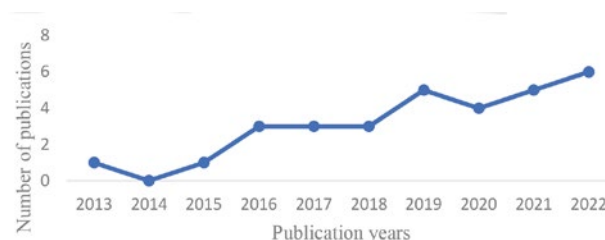


Figure 1. Scientific production (n=31)

took part or the study conducted by Raghavendra *et al.* (2019) whose sample amounts to 9 individuals. In most studies, the sample is made up of people with disabilities, with the exception of the research by Schaafsma *et al.* (2017), which involves twenty members of organisations for people with disabilities; the study by Ellison *et al.* (2019), which considers the responses of professionals from 31 programmes offering innovative internships for “young adults with serious mental health conditions”; the publication by McNamara *et al.* (2021), which includes the responses of physical educators who teach students with disabilities; the study by Buchholz *et al.* (2020) in which 21 support figures (family members or workers) of people with disabilities took part; the research by Hashizume *et al.* (2020) involving 84 support teachers, as well as those publications that do not include subject

participation, as they analyse studies (Cleaver & Wood, 2018) or YouTube videos (Acosta *et al.*, 2020).

With regards to the second research question (Q2. Which social networks are used for educational purposes aimed at people with disabilities?), the majority of the studies focus on analysing the generic use of social networks or at least two of these platforms (N=25), while those investigating the use of a specific network are more limited (6): Twitter (Schuster *et al.*, 2021; Hemsley *et al.*, 2018), Facebook (Touloupis, 2022), YouTube (Acosta *et al.*, 2020), Pinterest (Cleaver & Wood, 2018) and, Who's Here (an educational social network similar to Facebook) (Kasperski & Blau, 2022).

Thus, most of the studies refer to social networks in general, i.e., they don't focus their research on a specific platform (Hartley *et al.*, 2016; Schaafsma *et al.*, 2017; Ellison *et al.*, 2019; Almakani *et al.*, 2019; Miller, 2017; McNamara *et al.*, 2021; Raghavendra *et al.*, 2018; Grace & Raghavendra, 2019; Buchholz *et al.*, 2020; Bosse *et al.*, 2020; Hashizume *et al.*, 2020; Fisher & Shogren, 2016; Raghavendra *et al.*, 2015; Deliyore-Vega, 2021; Bonilla-del-Río & Sánchez-Calero, 2022; Spencer *et al.*, 2021; Gao *et al.*, 2022; Hatakka *et al.*, 2013; Pacheco *et al.*, 2019). Other studies focus on the generic use of social networks, but single out at least one specific platform, e.g., Heitplatz *et al.* (2022) refer to WhatsApp and Facebook, Simó-Pinatella *et al.* (2022) also specify WhatsApp and Hafiar *et al.* (2019) mention Facebook, Instagram and WhatsApp. In contrast, the study by Sharabi *et al.* (2016) discusses the use of smartphones and the Internet, while the publications by Pacheco *et al.* (2017; 2020) refer to digital technologies. Despite this more generic approach, such research looks specifically and significantly at the use of social networks by people with disabilities.

Figure 2 shows the countries in which studies have been conducted, with the United States leading the way (Gao *et al.*, 2022; McNamara *et al.*, 2021; Spencer *et al.*, 2021; Ellison *et al.*, 2019; Cleaver & Wood, 2018; Miller, 2017; Hartley *et al.*, 2016; Fisher & Shogren, 2016), and limited global representation due to the small number of localised studies.

With regards to the third research question (Q3. What are the conceptual co-occurrences of the publications and their relationships?), it should be borne in mind that the conceptual approach to the terms most frequently used in the studies is relevant for understanding the representation and relationships of each term, allowing us a first insight into the subject matter, interests and concerns of the researchers.

Through the analysis of co-occurrences of the keywords in the articles (Figure 3), 71 related items were identified, divided into a total of 10 clusters, of which five have fewer than eight related items:

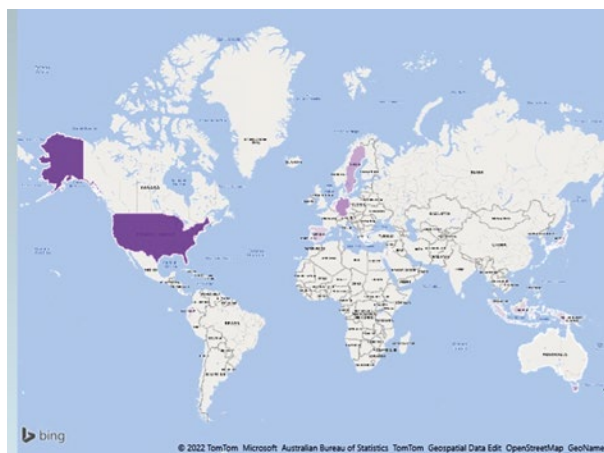


Figure 2. Geographical map of studies on social networks in the field of education for people with disabilities

1. “disability”, related to “digital technologies”, “higher education”, “ICTs”, “internet use”, “mobile devices”, “self-determination”, “transition”, “vision impairment”, “young adults” and “young people”.
2. “internet”, related to “augmentative and alternative communication”, “communication”, “communication and information technology”, “intervention strategies”, “remote communication”, “students with visually impaired”, “technology”, “teenagers”.
3. “social media use”, related to “adapted physical education”, “career networking”, “college students with disabilities”, “informal learning”, “physical education”, “professional development”, “social media addiction”.
4. “inclusive education”, related to “diversity”, “global governance”, “inclusion”, “media competence”, “policy networks”, “social networks analysis”, “special education”.
5. “social networks”, related to “academic tracking”, “adolescents”, “communication”, “information and computer technology”, “pandemic”, “social capital”, “virtual education”.

These data allowed us to identify some of the concerns in the use of social networks in relation to inclusive education and special education, highlighting the studies conducted mainly with adolescents and young people.

Furthermore, thanks to overlay visualization, we were able to verify the recent trends of our object of study. This tool allows the classification of articles using a colour-coded time scale according to the year of publication. Thus, the most recent terms in our case correspond to the year 2022 and are represented in yellow whereas those from 2017 are in blue.

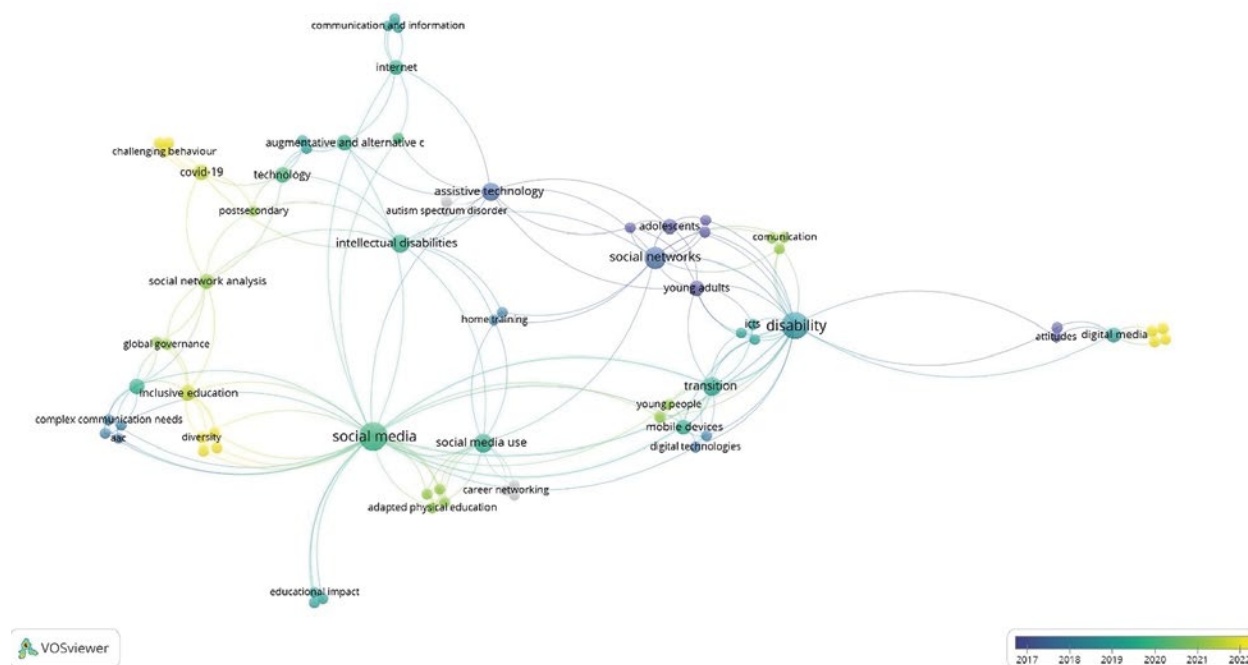


Figure 3. Conceptual co-occurrence network of publications

This allowed us to verify a temporal evolution of the research topics, since up to 2019 we identified a concern with “social networks”, “assistive technology”, “home training”, “e-mentoring social network in schools”, “social capital” and “academic tracking”, while from 2020, attention started to be focused on topics such as “social media”, “inclusive education”, “diversity”, “inclusion”, “communication”, “pandemic” or “covid-19”. This corresponds to the moment of the social and health emergency resulting from the consequences of the global spread of the coronavirus.

Studies that combine the descriptors “disability” and “education” with the different terms related to social networks have different purposes. Some publications focus on the educational possibilities of social networks. To this end, we have analysed interventions in different contexts to assess the impact of their use on variables such as the relationships of young people with disabilities (Raghavendra *et al.*, 2015; Raghavendra *et al.*, 2018); the attitudes or experiences of social network use by people with disabilities and their teachers or caregivers (Deliyore-Vega, 2021; Heitplatz *et al.*, 2022); learning how to use a particular social network effectively (Hemsley *et al.*, 2018); the increase or decrease in the opportunities they offer to students (Hatakka *et al.*, 2013); or the understanding of ableism (a form of social discrimination or prejudice against people with disabilities) (Hartley *et al.*, 2016). Other studies also

examine the development of educational materials or the use of social media to improve educational practices proposed by teachers working with students with disabilities (Cleaver & Wood, 2018; Hashizume *et al.*, 2020; McNamara *et al.*, 2021).

Furthermore, the research aims to examine the professional services that people with disabilities receive (Ellison *et al.*, 2019) and to analyse support workers’ perceptions of remote communication on the part of people with disabilities, as well as factors that promote self-determination and participation (Buchholz *et al.*, 2020) within the framework of professional services and support workers, which are more external factors than materials and learning.

We should also mention those studies which aim to uncover how students with disabilities use the Internet and digital platforms (Hafiar *et al.*, 2019) and analyse the types, frequency and duration of Internet and social media use by students with a disability, comparing their practices to students without disabilities (Bosse *et al.*, 2020).

Some studies aimed to determine the impact of social media use by people with disabilities and its repercussion in terms of variables such as the development of self-determination skills (Pacheco *et al.*, 2019); psychological and educational impacts (Almakanin *et al.*, 2019); loneliness, academic self-efficacy (ASE), virtual activities and three personal strengths (hope, optimism

Study	Variables of study	Sample characteristics
Bonilla-del-Río & Sánchez-Calero (2022)	Influences of social networks (use, benefits and barriers)	39 people (family members, education staff and users of a special education centre)
Gao <i>et al.</i> (2022)	Social media and addiction	193 university students with a disability
Heitplatz <i>et al.</i> (2022)	Social media and attitudes	24 trained caregivers and 50 people with intellectual disabilities
Kasperski & Blau (2022)	Online tutoring	58 participants (14 high-school students diagnosed with autism spectrum disorder (ASD); 11 high-school students diagnosed with intellectual disabilities (ID); 3 teachers (T); 9 mentors with special needs (M-SN, undergraduates with CP, hearing impairments, etc.); 9 undergraduates without special needs (M-US); and 12 high-school students in a community service curriculum (M-HS)).
Simó-Pinatella <i>et al.</i> (2022)	Pedagogical actions to reduce challenging behaviours	22 teachers in special education schools
Touloupis (2022)	Level of self-esteem, feelings of loneliness, use of Facebook and participation in cyberbullying	211 sixth grade students with learning problems
Deliyore-Vega (2021)	Social networks and their use during the pandemic	5 special education and occupational therapy teachers
McNamara <i>et al.</i> (2021)	Professional Development	94 physical educators who teach students with disabilities
Pacheco <i>et al.</i> (2021)	Transitioning to higher education (academic system, social connections, disability support, family involvement and their own impairment(s)).	19 students with visual disabilities
Schuster <i>et al.</i> (2021)	People with disabilities and inclusive education.	1,638 tweets
Spencer <i>et al.</i> (2021)	Resilience	10 students from a post-secondary programme for people with intellectual disabilities and their families
Acosta <i>et al.</i> (2020)	Accessibility	91,421 videos
Buchholz <i>et al.</i> (2020)	Factors enabling self-determination and participation	21 support figures of people with communicative and cognitive difficulties
Bosse <i>et al.</i> (2020)	Social Media and Internet Use Patterns	44 students with complex communication need and motor difficulties
Hashizume <i>et al.</i> (2020).	Moral education	84 support teachers
Almakanin <i>et al.</i> (2019)	Psychological effects	176 students with hearing, visual and physical disabilities
Ellison <i>et al.</i> (2019)	Professional services	31 programmes which offer innovative internships for young adults
Hafiar <i>et al.</i> (2019)	Use of the Internet	41 students at the special School for Blind
Grace & Raghavendra (2019)	Participation in online conversations with peers and social participation.	123 students using augmentative and alternative communication (AAC).
Pacheco <i>et al.</i> (2019)	ICT-enabled self-determination	19 young people with visual disabilities
Cleaver & Wood (2018)	Evidence-Based Practices	Qualitative analysis of studies
Hemsley <i>et al.</i> (2018)	Augmentative and Alternative Communication	3 participants with little or no functional speech, who used AAC systems
Raghavendra <i>et al.</i> (2018)	Development social media skills	9 young people with disabilities
Miller (2017)	Queer identity and disability	25 students with disabilities who identify as LGBTQ
Schaafsma <i>et al.</i> (2017)	Sexuality, sexual education, social networks and support.	20 members of organisations who provide services to people with disabilities
Pacheco <i>et al.</i> (2017)	Transition to university	19 students with visual disabilities
Fisher & Shogren (2016).	Academic Tracking	350 students
Hartley <i>et al.</i> (2016)	Social construction of disability in the media	8 students, of which 3 were people with disabilities
Sharabi <i>et al.</i> (2016)	Loneliness, academic self-efficacy, virtual activities and personal strengths (hope, optimism and sense of coherence).	178 female special education students
Raghavendra <i>et al.</i> (2015)	Social media online and offline	8 young people with communication disabilities
Hatakka <i>et al.</i> (2013)	Personal use of the computer in education and social media	827 student participants

Table 3. Variables and samples of each study

and sense of coherence) (Sharabi *et al.*, 2016); as well as personal and environmental factors and social activities with their peers (Fisher & Shogren, 2016).

Other studies focus on the area of sexuality. In this sense, what is noteworthy are objectives such as identifying the needs of people with disabilities and problems related to sex education, sex, relationships, the use of social networks and the role of families (Schaafsma *et al.*, 2017) or exploring queer identities in relation to disability through digital platforms such as social networks (Miller, 2017).

Some studies also aim to examine how people with disabilities use digital technologies, including social media, to transition to university (Pacheco *et al.*, 2017; Pacheco *et al.*, 2020).

Lastly, studies such as Acosta *et al.* (2020) aim to evaluate the accessibility of a specific social network, in this case YouTube, while the study by Grace and Raghavendra (2019) aims to analyse the possible benefits of online participation for young people with disabilities.

Finally, the last research question (Q4. What are the variables studied in each research study?), shows that the variables studied are diverse (Table 3), with the following occurring the most:

- Influence or effects of social networks (Bonilla-del-Río & Sánchez-Calero, 2022; Gao *et al.*, 2022; Heitplatz *et al.*, 2022; Deliyore-Vega, 2021; Bosse *et al.*, 2020; Raghavendra *et al.*, 2015).
- Professional development (McNamara *et al.*, 2021; Pacheco *et al.*, 2021; Ellison *et al.*, 2019; Pacheco *et al.*, 2017).

6. Discussion and Conclusions

The objective of this study was to systematically review the use of social media for educational purposes aimed at people with disabilities, applying the PICoS framework to analyze 31 articles indexed in WoS and Scopus. The findings highlight the role of social media in enhancing the lives of people with disabilities by facilitating expanded social networks, improved communication, decision-making, professional development, and psychological well-being (Schaafsma *et al.*, 2017; Pacheco *et al.*, 2017; Hemsley *et al.*, 2018; McNamara *et al.*, 2021; Hafiar *et al.*, 2019; Grace & Raghavendra, 2019; Buchholz *et al.*, 2020). Teachers benefit from platforms like Pinterest, which support sharing and implementing evidence-based practices (Clever & Wood, 2018).

Despite these benefits, challenges persist. Risks such as unwanted messages, online marginalization, and

concerns over cyber safety and inappropriate content remain significant barriers (Schaafsma *et al.*, 2017; Miller, 2017; Raghavendra *et al.*, 2018). Addressing accessibility and safety in digital environments is essential.

Intervention programs demonstrate the potential of ICTs, including social networks and mobile devices, to enhance skills, critical thinking, and self-representation, while promoting participatory communication (Pacheco *et al.*, 2019; Ellison *et al.*, 2019; Hartley *et al.*, 2016). Such programs combat discriminatory representations of disability in the media, empowering individuals to create content reflecting their experiences (Hartley *et al.*, 2016).

Social media use is also linked to mitigating loneliness, reducing psychological stress, and fostering social participation (Sharabi *et al.*, 2016; Almadanin *et al.*, 2019; Fisher & Shogren, 2016). However, disability type and educational context significantly influence social relationships and participation in digital activities.

The analysis emphasizes the need for educational institutions to prioritize media literacy and ensure accessible technologies (Bosse *et al.*, 2020; Acosta *et al.*, 2020). Institutions should develop materials that ethically guide technology use for individuals with disabilities and promote collaborative digital tools to foster inclusion (Hashizume *et al.*, 2020; Pacheco *et al.*, 2020). Training families and support workers is also critical to maximizing the benefits of social media while addressing ethical challenges (Raghavendra *et al.*, 2018; Buchholz *et al.*, 2020). Finally, further research is needed to deepen understanding of social media's benefits and limitations for this group and develop strategies to enhance digital participation and inclusion (Bosse *et al.*, 2020; Miller, 2017).

6.1. Summary of Findings

This study concludes that qualitative research dominates the literature analyzed, with interviews (e.g., Heitplatz *et al.*, 2022; Deliyore-Vega, 2021; Spencer *et al.*, 2021; Pacheco *et al.*, 2021, 2019, 2017; Miller, 2017; Schaafsma *et al.*, 2017; Hartley *et al.*, 2016) and focus groups (e.g., Heitplatz *et al.*, 2022; Simó-Pinatella *et al.*, 2022; Pacheco *et al.*, 2021, 2019, 2017; Buchholz *et al.*, 2020) as the most common methods. Quantitative studies primarily use questionnaires (e.g., Touloupis, 2022; Bosse *et al.*, 2020; Hashizume *et al.*, 2020; Almadanin *et al.*, 2019; Hafiar *et al.*, 2019; Fisher & Shogren, 2016; Sharabi *et al.*, 2016), while mixed-methods research combines these tools (e.g., Bonilla-del-Río & Sánchez-Calero, 2022; Ellison *et al.*, 2019; Hatakka *et al.*, 2013). This methodological diversity, found in

prestigious databases like WoS and Scopus, supports robust analysis of variables related to social media use in education for people with disabilities.

Regarding platforms, only two studies examine multiple networks, such as WhatsApp and Facebook (Heitplatz *et al.*, 2022) or Facebook, Instagram, and WhatsApp (Hafiar *et al.*, 2019). Six articles focus on a single platform, including Twitter (Schuster *et al.*, 2021; Hemsley *et al.*, 2018), Facebook (Touloupis, 2022), YouTube (Hafiar *et al.*, 2020), Pinterest (Cleaver & Wood, 2018), and Who's Here (Kasperski & Blau, 2022). However, 74.19% of the studies refer generically to digital social networks, reflecting an exploratory approach to understanding their implications for this group.

Conceptual co-occurrence analysis highlights terms such as “disability,” “Internet,” “social media use,” “inclusive education,” and “social networks,” closely linked to inclusive and special education. Most studies focus on adolescents and young adults (13–25 years), even though no age restrictions were applied in the inclusion criteria, suggesting a demographic bias in the research.

While core variables include the influence of social networks and professional development, others, such as the effectiveness of online tutoring (Kasperski & Blau, 2022), self-esteem, loneliness, cyberbullying participation (Touloupis, 2022), and factors promoting self-determination (Buchholz *et al.*, 2020) or personal strengths like hope, optimism, and academic self-efficacy (Sharabi *et al.*, 2016),

are less frequently addressed. These gaps underscore the need for further research to fully explore the educational impact of social media on people with disabilities.

6.2. Limitations and Educational Implications

This study is limited to articles written in Spanish and English indexed in WoS and Scopus. To complement these findings, future research should include other databases, such as ERIC and PsycInfo, and analyze literature in additional languages. Despite this limitation, the study provides valuable educational implications by synthesizing and analyzing existing scientific literature, offering an overview of research trends and their evolution over the last decade.

The findings highlight pedagogical practices involving social networks for people with disabilities, emphasizing the importance of designing accessible digital environments and the critical role of training and support for families and educators. These insights contribute to raising awareness of the potential benefits of social media, while also addressing the risks and challenges associated with their use. Promoting digital inclusion and equal educational opportunities for people with disabilities is essential, reinforcing the need for greater consideration of this group within educational and digital contexts.

References

- [1] Acosta, T., Acosta-Vargas, P., Zambrano-Miranda, J., & Lujan-Mora, S. (2020). Web Accessibility Evaluation of Videos Published on YouTube by Worldwide Top-Ranking Universities. *IEEE Access*, 8, 110994-111011. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.3002175>
- [2] Almakani, H.A., Alodat, A.M., & Batarseh, H.S. (2019). Psychological and educational impacts of using social media by students with disabilities in higher education. *Journal of Psychological & Educational Research*, 27(2), 111-125. <https://bit.ly/3oDgUUU>
- [3] Alsobayel, H. (2016). Use of social media for professional development by health care professionals: a cross-sectional web-based survey. *JMIR medical education*, 2(2), e6232. <https://doi.org/10.2196/mededu.6232>
- [4] Anderson, M., & Jiang, J. (2018). Teens, Social Media and Technology 2018. Pew Research Center, 31, 1673-1689. <https://pewrs.ch/3quq6Nt>
- [5] Baumgartner, A., Rohrbach, T., & Schönhagen, P. (2021). 'If the phone were broken, I'd be screwed': Media use of people with disabilities in the digital era. *Disability & Society*, 1-25. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1916884>
- [6] Benigno, V., Ferlino, L., & Trentin, G. (2019). Tecnologie abilitanti. Un nuovo paradigma per l'inclusione. In *Inclusione a 360°. Equità e valorizzazione dei talenti* (pp. 113-126). Pearson. <https://bit.ly/3tz7ltW>
- [7] Bonilla-del-Río, M., & Sánchez-Calero, M. L. (2022). Inclusión educativa en tiempos de COVID-19: Uso de redes sociales en personas con discapacidad intelectual. *RIED*, 25(1). <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30875>
- [8] Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <https://bit.ly/3NHeOBu>
- [9] Bosse, I., Renner, G., & Wilkens, L. (2020). Social Media and Internet Use Patterns by Adolescents With Complex Communication Needs. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(4), 1024-1036. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-19-00072
- [10] Buchholz, M., Ferm, U., & Holmgren, K. (2020). Support persons' views on remote communication and social media for people with communicative and cognitive disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 42(10), 1439-1447. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1529827>
- [11] Caron, J.G., & Light, J. (2016). Social media experiences of adolescents and young adults with cerebral palsy who use augmentative and alternative communication. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 19(1) 1-13. <https://doi.org/10.3109/17549507.2016.1143970>
- [12] Cho, M., & Kim, K. M. (2021). Exploring the disparity in tangible outcomes of internet use between persons with disabilities and persons without disabilities in South Korea. *Disability and Health Journal*, 14(3). <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2021.101101>
- [13] Cleaver, S.L., & Wood, C.L. (2018). Using Pinterest to Find and Share Evidence-Based Practices. *Intervention in School and Clinic*, 54(2), 111-117. <https://doi.org/10.1177/1053451218765212>
- [14] Contreras, J. (2002). Educar la mirada... y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 61-65. <https://bit.ly/3riY8sv>
- [15] Delgado, K. (2021). Diseño universal para el aprendizaje, una práctica para la educación inclusiva. Un estudio de caso. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 7(2), 14-25. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6280>
- [16] Deliyore-Vega, M.R. (2021). Redes como espacio de comunicación para la educación virtual de estudiantes con discapacidad en Costa Rica en tiempos de pandemia. *Historia y Comunicación Social*, 26(Especial), 75-85. <https://doi.org/10.5209/hics.74243>
- [17] Ellison, M. L., Huckabee, S. S., Stone, R. A., Sabella, K., & Mullen, M. G. (2019). Career services for young adults with serious mental health conditions: Innovations in the field. *The journal of behavioral health services & research*, 46(1), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11414-018-9638-3>
- [18] Fisher, K. W., & Shogren, K. A. (2016). The influence of academic tracking on adolescent social networks. *Remedial and Special Education*, 37(2), 89-100. <https://doi.org/10.1177/0741932515616758>
- [19] Flood, M., & Banks, J. (2021). Universal Design for Learning: Is It Gaining Momentum in Irish Education? *Education Sciences*, 11(7), 341. <https://doi.org/10.3390/educsci11070341>
- [20] Gabarron, E., Skafle, I., Nordahl-Hansen, A., & Wynn, R. (2023). Social media interventions for autistic individuals: Systematic review. *Frontiers in Psychiatry*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1089452>
- [21] Gao, N., Eissenstat, S. J., & DeMasi, M. (2022). A one-year follow-up study of changes in social media addiction and career networking among college students with disabilities. *Journal of American College Health*, 1-8. <https://doi.org/10.1080/07448481.2022.2047707>
- [22] Grace, E., & Raghavendra, P. (2019). Cross-Age Peer E-Mentoring to Support Social Media Use: A New Focus for Intervention Research. *Communication Disorders Quarterly*, 40(3), 167-175. <https://doi.org/10.1177/1525740118760216>
- [23] Greco, G.M. (2019). Towards a pedagogy of accessibility: The need for critical learning spaces in media accessibility education and training. *Linguistica Antverpiensia*, 18, 23-46. <https://bit.ly/3ja8Hbs>
- [24] Hafiar, H., Subekti, P., & Nugraha, A. R. (2019). Internet Utilization by the Students with Visual Impairment Disabilities. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(10), 200-207. <https://bit.ly/2YzmjBf>
- [25] Hartley, M.T., Mapes, A.C., Taylor, A., & Bourgeois, P. J. (2016). Digital Media Education and Advocacy: Addressing Attitudes toward Disability on College Campuses. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 29(3), 239-247. <https://bit.ly/2XDICFn>
- [26] Hashizume, M., Kono, T., & Shiota, S. (2020). Developing and Evaluating Teaching Material for Information Technology Moral Education for High School Students with Special Needs. *International Journal of Information and Education Technology*, 10(4), 298-303. <https://bit.ly/2MIlwLS>

- [27] Hatakka, M., Andersson, A., & Grönlund, Å. (2013). Students' use of one to one laptops: A capability approach analysis. *Information Technology & People*, 26(1), 94-112. <https://doi.org/10.1108/09593841311307169>
- [28] Heitplatz, V. N., Bühler, C., & Hastall, M. R. (2022). Usage of digital media by people with intellectual disabilities: Contrasting individuals' and formal caregivers' perspectives. *Journal of intellectual disabilities*, 26(2), 420-441. <https://doi.org/10.1177/1744629520971375>
- [29] Hemsley, B., Palmer, S., Dann, S., & Balandin, S. (2018). Using Twitter to access the human right of communication for people who use Augmentative and Alternative Communication (AAC). *International journal of speech-language pathology*, 20(1), 50-58. <https://doi.org/10.1080/17549507.2017.1413137>
- [30] Kasperski, R., & Blau, I. (2022). Can an online mentoring social network assist students with intellectual disabilities or autism in coping with special needs and accumulating social capital? *Education and Information Technologies*, 28, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11390-0>
- [31] McNamara, S., Healy, S., & Haegele, J. (2021). Use of social media for professional development by physical educators who teach students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 68(5), 1-12. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1699649>
- [32] Methley, A. M., Campbell, S., Chew-Graham, C., McNally, R., & Cheraghi-Sohi, S. (2014). PICO, PICOS and SPIDER: a comparison study of specificity and sensitivity in three search tools for qualitative systematic reviews. *BMC Health Services Research*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/s12913-014-0579-0>
- [33] Miller, R.A. (2017). "My Voice Is Definitely Strongest in Online Communities": Students Using Social Media for Queer and Disability Identity-Making. *Journal of College Student Development*, 58(4), 509–525. <https://doi.org/10.1353/csd.2017.0040>
- [34] Navas, R.E. (2021). La construcción del fracaso escolar: Pensamiento y prácticas institucionales. *UISRAEL*, 8(2), 151-161. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n2.2021.377>
- [35] ONU (2015). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Naciones Unidas. <https://bit.ly/46CG7pf>
- [36] Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (2010). *Metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. OEI/CEPAL. <https://bit.ly/3zfdtZC>
- [37] Pacheco, E., Lips, M., & Yoong, P. (2017). Transition 2.0: Digital technologies, higher education, and vision impairment. *The Internet and Higher Education*, 37, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.11.001>
- [38] Pacheco, E., Lips, M., & Yoong, P. (2019). ICT-enabled self-determination, disability and young people. *Information, Communication & Society*, 22(8), 1112-1127. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2017.1406972>
- [39] Pacheco, E., Yoong, P., & Lips, M. (2020). Transition issues in higher education and digital technologies: The experiences of students with disabilities in New Zealand. *Disability & Society*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1735305>
- [40] Pandya, J. Z., & Ávila, J. (2016). Inequitable variations: a review of research in technology, literacy studies and special education. *Literacy*, 51(3), 123-130. <https://doi.org/10.1111/lit.12099>
- [41] Parmigiani, D., Benigno, V., Giusto, M., Silvaggio, C., & Sperandio, S. (2021). E-inclusion: online special education in Italy during the Covid-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 111-124. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1856714>
- [42] Pastor, A., & Zubillaga-del-Río, A. (2012). La utilización de las TICs en la actividad académica de los estudiantes. *Revista Complutense de educación*, 23(1), 23-50. <https://bit.ly/3XKROX6>
- [43] Quainoo, M. A., Serwornoo, M. Y. W., & Hammond, C. (2021). Facebook experiences of visually impaired students: A deconstruction of the challenges and benefits. *British Journal of Visual Impairment*, 41(2), 1-14. <https://doi.org/10.1177/02646196211047731>
- [44] Raghavendra, P., Hutchinson, C., Grace, E., Wood, D., & Newman, L. (2018). "I like talking to people on the computer": Outcomes of a home-based intervention to develop social media skills in youth with disabilities living in rural communities. *Research in developmental disabilities*, 76, 110-123. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.02.012>
- [45] Raghavendra, P., Newman, L., Grace, E., & Wood, D. (2015). Enhancing social participation in young people with communication disabilities living in rural Australia: Outcomes of a home-based intervention for using social media. *Disability and Rehabilitation*, 37(17), 1576-1590. <https://doi.org/10.3109/09638288.2015.1052578>
- [46] Rice, M. F., & Dykman, B. (2018). The emerging research base for online learning and students with disabilities. In R. Ferdig & K. Kennedy (Eds.), *Handbook of research on K-12 online and blended learning* (pp. 189-206). ETC Press. <https://bit.ly/2X1o6lk>
- [47] Sánchez-Serrano, J. L. S., Jaén-Martínez, A., Rueda, M. M., & Cerero, J. F. (2020). Impact of the Information and Communication Technologies on Students with Disabilities. A Systematic Review 2009–2019. *Sustainability*, 12(20), 8603. <https://doi.org/10.3390/su12208603>
- [48] Saxena, S., Mitchell, J. J., Ehsan, A., Majnemer, A., & Shikako-Thomas, K. (2019). Online peer mentorship programmes for children and adolescents with neurodevelopmental disabilities: A systematic review. *Child Care Health and Development*, 46(1), 132-148. <https://doi.org/10.1111/cch.12726>
- [49] Schaafsma, D., Kok, G., Stoffelen, J.M.T., & Curfs, L.M.G. (2017). People with intellectual disabilities talk about sexuality: implications for the development of sex education. *Sexuality and disability*, 35(1), 21-38. <https://doi.org/10.1007/s11195-016-9466-4>
- [50] Schuster, J., Jörgens, H., & Kolleck, N. (2021). The rise of global policy networks in education: analyzing Twitter debates on inclusive education using social network analysis. *Journal of Education Policy*, 36(2), 211-231. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1664768>

- [51] Sharabi, A., Sade, S., & Margalit, M. (2016). Virtual connections, personal resources, loneliness, and academic self-efficacy among college students with and without LD. *European Journal of Special Needs Education*, 31(3), 376-390. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/08856257.2016.1141542>
- [52] Shpigelman, C.N., & Gill, C.J. (2014). Facebook use by persons with disabilities. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 19(3), 610-624. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12059>
- [53] Simó-Pinatella, D., Goei, S. L., Carvalho, M., & Nelen, M. (2022). Special education teachers' experiences of addressing challenging behaviour during the pandemic. *European Journal of Special Needs Education*, 37(6), 907-920. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1963152>
- [54] Spencer, P., Van Haneghan, J. P., Baxter, A., Chanto-Wetter, A., & Perry, L. (2021). "It's ok, mom. I got it!": Exploring the experiences of young adults with intellectual disabilities in a postsecondary program affected by the COVID-19 pandemic from their perspective and their families' perspective. *Journal of Intellectual Disabilities*, 25(3), 405-414. <https://doi.org/10.1177/17446295211002346>
- [55] Touloupis, T. (2022). Facebook use and cyberbullying by students with learning disabilities: The role of self-esteem and loneliness. *Psychological reports*, <https://doi.org/10.1177/00332941221138471>
- [56] UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. UNESCO. <https://bit.ly/3C6Fjcc>
- [57] UNESCO (2004). *Embracing diversity: Toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments*. UNESCO. <https://acortartu.link/5buqj>
- [58] Velarde, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: Un recorrido histórico. *Revista empresa y humanismo*, 15(1), 115-136. <https://bit.ly/39h4GvH>
- [59] Viquez, F., Quirós, S., Rodríguez-Méndez, D., & Solano, L. (2020). The Inclusion of People with Disabilities in a Multi-Sport School: Effect of Attitudes on Children, Youth, Parents, and Instructors Towards Disability. *MHSalud*, 17(2), 38-53. <https://doi.org/10.15359/mhs.17-2.3>
- [60] World Health Organization (2020). *Disability and health*. <https://bit.ly/2Xa2AL6>

Bio

Mónica Bonilla-del-Río is currently an Assistant Professor in the Department of Education at the Universidad de Cantabria (Spain). She holds a Ph.D. in

Communication from the University of Huelva. Her doctoral thesis received the ONCE Foundation Research Award 2023 (ex aequo), awarded by the Royal Academy of Doctors of Spain (RADE), and the Extraordinary PhD Award granted by the University of Huelva. She is graduated in Pre-School Education Teaching from the Universidad de Cantabria and holds a Master's in Emotional, Social, and Creativity Education from the same institution. Additionally, she completed a Master's in Communication and Audiovisual Education at the International University of Andalusia and the University of Huelva. She is a member of the Group of Research for Improvement of Education (GRIE) at the Universidad de Cantabria. She is a member of the Alfamed Joven network, Editor-in-chief of the MLS Communication Journal and Section Editor of Mediterranean Journal of Communication.

Odiel Estrada-Molina is an Assistant Professor in the Department of Pedagogy at the University of Valladolid, Faculty of Education-Soria. He holds a Ph.D. in Education, a Master's in Higher Education Sciences, and a Master's in Audiovisual Communication and Education, as well as a degree in Computer Science Engineering. His research focuses on educational technologies in teacher training, digital and media literacy, artificial intelligence in education, and educommunication. He is a member of the GIR Education and ICT research group at the University of Valladolid and the Ibero-American Network for Research and Training in Digital Transformation in Higher Education. Dr. Estrada-Molina has published extensively in peer-reviewed journals and serves as a member of editorial boards for academic publications.

Amor Pérez-Rodríguez is Full Professor in the Department of Philology at the University of Huelva. Member of the Agora Research Group, Comunicar Group and the Alfamed network. Her research interests are media literacy, media competence, the new communication languages and narratives, and language and literature teacher training. She has published several books, book chapters, and scientific articles (h-index, 36). She is currently working on several international and national research project about media literacy and digital narrative.

Educomunicación e Igualdad: Un Análisis Bibliométrico

Media Education and Equality: A Bibliometric Analysis

doi: [10.34623/2184-8661.2025.alfamed.387](https://doi.org/10.34623/2184-8661.2025.alfamed.387)

Fátima Martín Gómez de Carvalho
fatimamartincarvalho@gmail.com
Universidad de Valladolid
Valladolid, España
 [0000-0002-1607-8246](https://orcid.org/0000-0002-1607-8246)

Rocío Collado Alonso
rocio.collado@uva.es
Universidad de Valladolid
Valladolid, España
 [0000-0003-1009-0014](https://orcid.org/0000-0003-1009-0014)

Roberta Marília Bezerra Moraes
robertambmoraes@gmail.com
Universidad de Valladolid
Valladolid, España
 [0000-0002-0532-9142](https://orcid.org/0000-0002-0532-9142)

Susana de Andrés del Campo
susana.andres@uva.es
Universidad de Valladolid
Valladolid, España
 [0000-0003-3015-9971](https://orcid.org/0000-0003-3015-9971)

Resumen

La educomunicación siempre ha fomentado el pensamiento crítico para promover sociedades más justas, pero ¿cuánto se ha enfocado en la igualdad? El objetivo principal de esta investigación es mapear la producción científica que ha unido educación, comunicación e igualdad en los últimos 20 años. Dos décadas marcadas por una emergencia tecnológica acelerada que conlleva enormes oportunidades y retos para la educación en medios. Para alcanzarlo, se ha realizado un análisis de indicadores bibliométricos y se han extraído mapas de visualización a partir de la base de datos Scopus con el software VOSviewer. El estudio se ha completado con un análisis con palabras clave en español en la red de revistas científicas Redalyc, realizado con ATLAS.

Artigo recebido em 2025-01-27
Artigo aceite em 2025-04-30
Artigo publicado em 2025-04-30

© Fátima Martín Gómez de Carvalho, Susana de Andrés del Campo, Rocío Collado Alonso, Roberta Marília Bezerra Moraes

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

Martín Gómez de Carvalho, F., de Andrés del Campo, S., Collado Alonso, R., & Bezerra Moraes, R. M. (2025). Media education and equality: a bibliometric analysis. *Rotura – Revista de Comunicação, Cultura e Artes*, 41-55. <https://doi.org/10.34623/2184-8661.2025.alfamed.387>

ti, extrayendo un mapa de red semántica que contiene algunos de los principales códigos y vínculos del objeto de estudio. Como resultados, se observa que ni la igualdad en general ni de género en particular son los temas más investigados en el ámbito de la educomunicación, frente a los relacionados con la tecnología. Se detecta la importancia cada vez mayor que los distintos medios digitales están adquiriendo en este campo y la necesidad de abordar crítica y éticamente la igualdad, la inclusión y los derechos humanos en una educación en medios tecnológicamente compleja. Analizando específicamente la igualdad de género en educomunicación, se pone de manifiesto, en línea con la idea de la pedagogía freireana, la existencia no solo de investigaciones-diagnóstico (que analizan la cuestión), sino también de investigaciones-antídoto (que realizan propuestas para mejorar la realidad). Entre las primeras, se detectan carencias de igualdad de género en el ámbito de la educomunicación. Y entre las segundas, se aportan y analizan casos prácticos para superarlas. Todas ellas tienen en común la necesidad y el potencial de la educación mediática para construir sociedades más igualitarias.

Palabras clave

Educomunicación • Igualdad de género • AMI • Derechos humanos • Indicadores

Abstract

Media education has always encouraged critical thinking to promote more just societies, but how much has it focused on equality? The main objective of this research is to map the scientific production that has united education, communication and equality in the last 20 years. Two decades marked by an accelerated technological emergency that brings enormous opportunities and challenges for media education. To achieve this, an analysis of bibliometric indicators has been carried out and visualization maps have been extracted from the Scopus database with the VOSviewer software. The study has been completed with an analysis with keywords in Spanish in the Redalyc scientific journal network, carried out with ATLAS.ti, extracting a semantic network map that contains some of the main codes and links of the object of study. As a result, it is observed that, neither equality in general nor gender equality in particular are the most researched topics in the field of media literacy, compared to those related to

technology. The growing importance of different digital media in the field of study in question is also detected, as is the need to critically and ethically address gender equality, inclusion and human rights in a technologically complex media education. Specifically analyzing gender equality in media literacy, in line with the idea of freirean pedagogy, the existence of not only diagnostic research (which analyses the issue) but also antidote research (which makes proposals to improve reality) is evident. Among the former, gender equality deficiencies are detected in the field of educommunication. And among the latter, practical cases are provided and analysed to overcome them. All of them have in common the need and potential of media education to build more egalitarian societies.

Keywords

Media education • Gender equality • MIL • Human rights • Indicators

1. Introducción

La educomunicación siempre ha promovido el enfoque crítico de los medios y la participación activa. De hecho, se ha definido como herramienta para identificar estructuras de poder y discriminación mediática (García-Matilla, 2010; Civila *et al.*, 2024). Este enfoque aspira al empoderamiento de la ciudadanía y la soberanía mediática. Asimismo, busca articular la dimensión social, ética y política de la educomunicación, promoviendo la participación cívica, la libertad como desarrollo y la autonomía crítica. Estos objetivos son esenciales para los sistemas educativos en sociedades democráticas y pluralistas (Gozálvez & Contreras, 2014).

Otra de las características de la educomunicación es la transformación constante de la realidad a través de una acción dialógica que no invade, no manipula ni impone consignas, pero sí cuestiona el conocimiento preestablecido y promueve un cambio de concepciones. Introducir la perspectiva de género en la práctica y teoría de la educomunicación es imprescindible para que esta trabaje desde parámetros democráticos en sus transformaciones. El propio Paulo Freire subrayó su trascendencia:

La seriedad y la complejidad de la cuestión del género exigen una reflexión conjunta con un riguroso análisis del fenómeno de la opresión [...] Eso también requiere nuevas prácticas pedagógicas para alcanzar ese sueño de lucha por la liberación y por la derrota de todas las formas de opresión (Freire & Araújo, 2015, p. 141)

La educación mediática juega un papel crucial en la promoción de la igualdad de género al fomentar ciudadanías activas y críticas en su relación con los medios y cuestionar los estereotipos sociales. A través de la colaboración entre instituciones educativas, organizaciones de medios y grupos de la sociedad civil, se pueden lograr cambios significativos en las políticas y prácticas que promueven la igualdad de género (Lourenço, 2016). La integración de la educomunicación con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) también es crucial para fomentar actitudes críticas y promover el desarrollo humano (de Oro *et al.*, 2024). Se ha comprobado el potencial de la educomunicación para la igualdad en relación con la recepción crítica de las redes sociales (Tornay & Civila, 2021) y para el empoderamiento en mujeres víctimas de violencia de género (Forero *et al.*, 2021).

No solo para promover la igualdad, sino también para evitar el reduccionismo y el sesgo tecnológico, se recomienda recuperar para el desarrollo de la alfabetización mediática y de la competencia digital los enfoques más críticos de la educación para los medios (Gutiérrez & Tyner, 2012). De

hecho, para desarrollar la competencia digital y mediática y lograr una inclusión plena es necesario desarrollar acciones educativas que disminuyan las situaciones de exclusión y que garanticen la justicia social y la igualdad de oportunidades de todas las personas (Bonilla *et al.*, 2018).

Esto se hace especialmente relevante en el actual contexto de aceleración tecnológica. Con motivo de la reciente celebración de la Semana Mundial de la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) de 2024, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) subrayaba que la AMI ofrece una serie de habilidades esenciales para hacer frente a los desafíos del siglo XXI, incluyendo la desinformación y el odio, la disminución de la confianza en los medios y las innovaciones digitales, en particular la Inteligencia Artificial y animaba a “trabajar por un futuro digital más informado e inclusivo” (UNESCO, 2024).

Es precisamente la inclusión uno de los principios transversales de la versión 3 del Marco de competencias docentes en materia de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de la UNESCO (2019). Para que esta inclusión sea posible, es preciso respetar los principios de no discriminación, acceso equitativo y abierto a la información e igualdad de género en la impartición de educación con el apoyo de la tecnología. También es importante que las medidas tomadas se basen en los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Los desafíos para una comunicación con perspectiva de género necesitan interdisciplinariedad y transversalidad en su abordaje y actuación, tanto en la incidencia en políticas públicas de los medios y formación de audiencias críticas (Bustos, 2004) como en el papel de las tecnologías de la información y la comunicación en la prevención de la violencia de género (Rodríguez-Rodríguez, 2021). La eliminación de sesgos (Muñoz, 2024) infrarrepresentación en los medios (Asr *et al.*, 2021) y brechas de género (Alario & Anguita, 2004), o el análisis de nuevos marcos (Nos, 2019) pueden ayudar a cambiar desde, en y con la comunicación. La eliminación de las desigualdades mediáticas y digitales de género requiere intervenciones políticas efectivas, cambios en las normas socioculturales, y la promoción de la educomunicación digital y de la ética en el tratamiento de imágenes y contenido, especialmente en relación con la infancia (Collado *et al.*, 2024).

La educomunicación se ha identificado como un enfoque apropiado para comprender la educación en derechos humanos (Fernández-Vela *et al.*, 2023). En concreto, se han explorado las posibilidades de la alfabetización mediática como proceso para la transformación social de la comunicación para la igualdad (Nos & Farné, 2021). Naciones Unidas y otras organizaciones como la COGDE promueven una comunicación y educación con enfoque de derechos humanos (EDH). La Agenda 2030 subraya que la igualdad de género no solo es un

derecho humano fundamental, sino también uno de los fundamentos esenciales para construir un mundo pacífico, próspero y sostenible. Es un objetivo transversal que se relaciona con todos los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). La igualdad es un fundamento democrático que necesita la implicación de la educación y de los medios de comunicación (Jorge-Alonso, 2012), pero ¿cómo se ha investigado esta relación?

La educación mediática con perspectiva feminista ha sido abordada por diferentes autoras (Martín-Jiménez *et al.*, 2016; Navarro, 2016; Fueyo & de Andrés, 2017) y definida como aquella que favorece una recepción crítica de los contenidos de los medios y que incluye herramientas para empoderar a las educandas a través de espacios de creación y reflexión (Tornay & Civila, 2021). La cuestión se amplía a los estereotipos (García-Ruiz *et al.* 2014), la tecnología educativa (Fueyo & Belver, 2015), la educomunicación sexoafectiva (Estéfano & Iranzo, 2024), el compromiso ecofeminista (Barrena, 2024) o contra las violencias de género (Armas, 2018).

Los estudios feministas llevan décadas analizando el papel de los medios de comunicación en la construcción de sociedades igualitarias (Balaguer, 1985; Vera *et al.*, 2023). El mapa reciente de la mujer como objeto y sujeto de la investigación en comunicación en España ha sido analizado en el proyecto MAP-COM (Izquierdo, *et al.*, 2020) y muestra que, a pesar de ser la igualdad un principio jurídico universal, la investigación de género en comunicación solo parece haberles preocupado a las investigadoras.

El objetivo general (OG) de este estudio es encontrar las investigaciones sobre educación y comunicación que hagan también mención a la igualdad en las últimas dos décadas. Y representar los hallazgos en mapas de visualización que permitan visibilizar este peso relativo de la igualdad en la investigación educomunicativa. Los objetivos específicos (OE) marcados son los siguientes:

- OE1. Organizar la producción científica en función del año de edición, autoría, instituciones, países y revistas más productivas.
- OE2. Reconocer los principales temas y conceptos abordados por la comunidad científica en este ámbito.
- OE4. Estudiar la relevancia de los distintos tipos de medios analizados en la producción científica sobre el objeto de estudio.
- OE3. Detectar y analizar específicamente la importancia de la igualdad de género en la investigación científica sobre la educomunicación.
- OE5. Analizar los propósitos de la producción científica sobre igualdad de género en educomunicación para determinar las investigaciones-diagnóstico y las investigaciones-antídoto.

2. Metodología

Para alcanzar estos objetivos, se ha realizado un análisis bibliométrico siguiendo la lista de verificación Prisma 2020 a la hora de determinar los criterios de elegibilidad, las fuentes de información, la estrategia de búsqueda, la selección y la recopilación de datos.

Para la selección de fuentes de información y recopilación de datos, se ha utilizado la base de datos Scopus (Elsevier). La búsqueda de documentos se ha realizado en el mes de agosto de 2024, centrando la búsqueda en Título, Palabras clave y Resumen. En un principio, se intentó buscar las palabras clave “educomunicación” e “igualdad” en español, sin obtener resultados en Scopus. Así que se tradujeron las palabras clave al inglés, de modo que la estrategia de búsqueda fue la siguiente: *TITLE-ABS-KEY (media AND literacy AND equality)*. Se obtuvo una muestra de 102 documentos. Con objeto de tener una base de datos representativa pero manejable para su estudio, se decidió acotar la búsqueda con los siguientes criterios de inclusión de documentos:

1. publicados entre los años 2002 y 2023;
2. limitados a las áreas de Ciencias Sociales y Artes y Humanidades;
3. publicados como artículos en revistas científicas;
4. idiomas español e inglés.

Se obtuvo una muestra de 77 documentos que cumplen esos criterios. En aras a la transparencia, se ha incluido en la bibliografía la referencia al enlace del repositorio de *open data* Figshare con el *dataset* de la búsqueda en Scopus (Martín, 2025).

La determinación de indicadores y procesamiento de las unidades de análisis se basa en la propuesta de Barboza-Palomino (2021), utilizando el análisis de los aspectos:

1. análisis descriptivo y de la productividad, que nos permite describir las características de las publicaciones, centrándose en la distribución de las publicaciones por año y la identificación de revistas más productivas;
2. análisis temático-conceptual, que facilita la identificación de las principales tendencias temáticas o áreas de investigación; y
3. análisis de las citaciones y co-citaciones para determinar las publicaciones, fuentes y firmantes más influyentes.

Finalmente, la visualización y demostración de los resultados se ha llevado a cabo utilizando las propias herramientas de análisis descriptivo de Scopus con las que se elaboran tablas y figuras para mapear los siguientes

indicadores bibliométricos: evolución de la producción científica en el periodo de tiempo estudiado, principales revistas en el campo de estudio, países con mayor producción, firmantes con mayor número de publicaciones y su afiliación institucional. El criterio de inclusión de la horquilla temporal entre los años 2002 y 2023 se ha establecido así para no distorsionar la contabilidad del análisis cronológico. La búsqueda y posterior análisis se realizó en agosto de 2024, de modo que no era posible recoger la totalidad de la producción de ese año.

Tras la realización de la consulta en Scopus Metrics, se han descargado los registros en formato .csv para poder exportar los metadatos al *software* VOSviewer [versión 1.6.20] y así construir y visualizar redes bibliométricas.

VOSviewer ya ha sido utilizada para realizar mapeos bibliográficos científicos. Este software se utiliza para los análisis de colaboración, temático-conceptual, de citas y co-citas. Con él se construyen mapas de visualización usando el método *full counting*, tradicionalmente usado en investigación para construir redes bibliométricas. Esta herramienta también permite realizar los análisis visualizando los *clusters* (o agrupaciones) dentro de una red, dividiéndola en grupos de ítems similares o fuertemente relacionados entre sí.

Para la triangulación de la investigación se ha realizado además un análisis cualitativo sobre un objeto de estudio similar, pero en español, con palabras clave, una base de datos y una herramienta de análisis distintas. Se ha escogido realizar la investigación sobre la base de datos de la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc) a través del *software* ATLAS.ti.

Redalyc fue fundada para potenciar la calidad editorial de las revistas de Ciencias Sociales y Humanidades de la región latinoamericana. A partir de 2006, se abrió a todas las áreas del conocimiento e incluyó revistas de la península ibérica. Es por esto, que se ha considerado una base de datos apropiada para analizar el objeto de estudio. El motivo de la triangulación sobre la base de datos de Redalyc se debe a la necesidad de analizar la igualdad en relación con la palabra concreta “educación” en castellano, con toda la carga semántica que entraña. La Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal ofrece un corpus de producción muy rico en este sentido. El Informe Mundial sobre las Ciencias Sociales 2010, publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Consejo Internacional de Ciencias Sociales (CICS), reconoció la contribución de Redalyc en la democratización del acceso al conocimiento y posicionó a la red como modelo para el impulso de las ciencias sociales en Iberoamérica (CICS, 2010).

Para depurar este análisis, se han utilizado las palabras en español “educación”, “igualdad” e “indi-

cadores”, al objeto de obtener resultados mesurables y orientadores y aportar a la búsqueda el enfoque de evaluación y medición, más allá de la sola disertación (Olmedo *et al.* 2024).

Con la estrategia de búsqueda señalada, en una primera exploración aparecieron 508.277 artículos en la base Redalyc. Tras utilizar el operador booleano básico “AND”, el corpus de la investigación se redujo a 150 artículos, que es una cantidad que se ha considerado representativa y manejable para el análisis cualitativo llevado a cabo. Los datos se pueden consultar en abierto con actualización de la muestra en el enlace de Figshare (Martín, 2025)¹.

Por último, se utilizó ATLAS.ti para analizar el contenido de los artículos. Es una herramienta de las llamadas CAQDAS (*Computer Assisted/Aided Qualitative Data Analysis*), que permite realizar análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador. A medida que los conjuntos de datos aumentan, estos *softwares* ACD (análisis cualitativo de datos), son más útiles para la investigación. Con esta herramienta ha podido generarse el mapa semántico de los conceptos que concurren en este campo transdisciplinar, construido por decenas de trabajos científicos.

3. Resultados

3.1. Análisis con VOSviewer a partir de los datos de Scopus

La base de datos internacional de artículos científicos Scopus arroja 18.334 *papers* sobre alfabetización mediática (*media literacy*). De ellos, solo un 0,5% se enfoca en la igualdad (*equality*).

Aplicando un análisis longitudinal descriptivo, la figura 1 muestra el número de artículos que han sido publicados entre los años 2002 y 2023. El gráfico muestra una producción reducida desde inicios del siglo XXI, con un máximo de tres documentos en 2009, hasta llegar a 2012, con un aumento a cinco documentos. A partir de ese año se observa una ligera e irregular alza que alcanza su pico en el año 2020, cuando se producen 12 resultados. Pese a bajar a la mitad al año siguiente, se vuelve a observar un aumento hasta los nueve documentos en 2022 y los 11 en 2023. Para no distorsionar el análisis comparativo, no se ha contabilizado el año 2024, al estar aún en curso en el momento de la investigación.

En cuanto a las fuentes, destacan cinco revistas con mayor actividad de publicaciones científicas sobre el objeto de estudio:

1 Martín, F. (2025). Redalyc. Figshare. [Online resource]. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.28517978.v1>

Documents by year

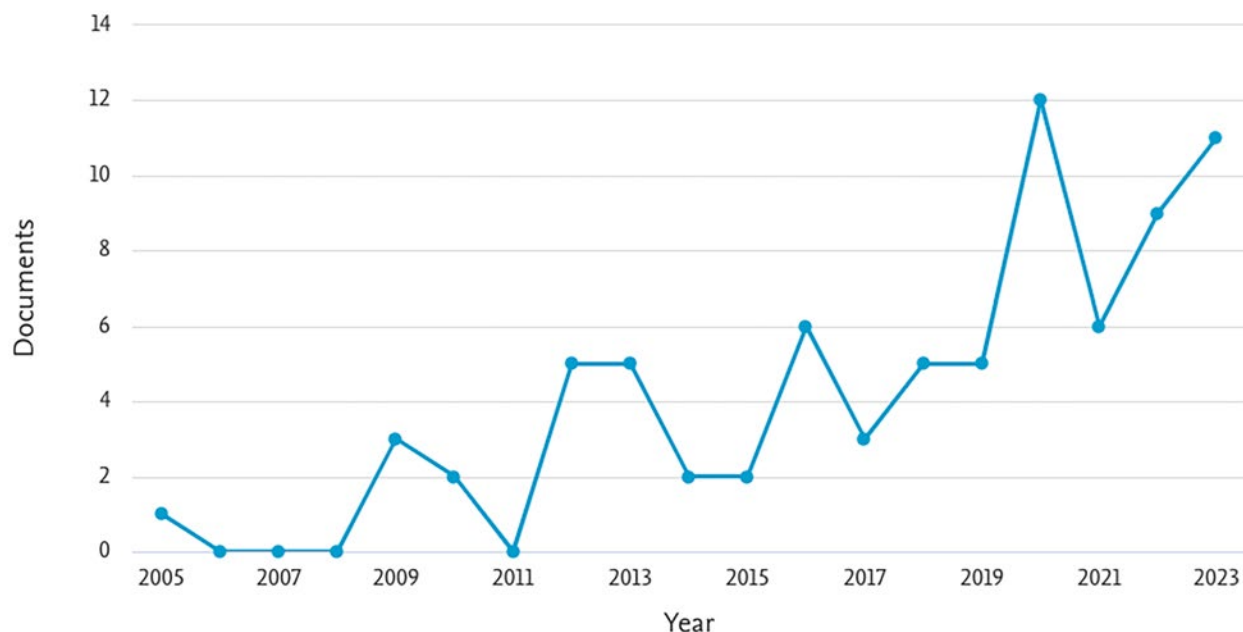


Figura 1. Evolución cronológica de la investigación. Elaboración propia con datos de Scopus

- *Revista Latina de Comunicación Social*: cuatro documentos y 23 citas
- *Reference Services Review*: dos documentos y 15 citas
- *Comunicar*: dos documentos y 12 citas
- *International Journal of Scientific and Research Publications*: dos documentos y 11 citas
- *Language, Culture and Curriculum*: dos documentos y 11 citas

Para cada una de las fuentes, VOSviewer ha calculado la fuerza total de los enlaces de citas con otros valores. Se han seleccionado las fuentes con la mayor fuerza total de enlace. Se identifican las revistas que más artículos han publicado sobre el objeto de estudio indexadas en Scopus. En el caso de las cinco primeras, se trata de revistas que versan sobre comunicación social, educación, ciencias sociales y cultura editadas en España (dos), Reino Unido (dos), e India (una).

Para el análisis temático-conceptual se ha llevado a cabo un mapa de co-ocurrencia de palabras y términos que identifica las principales tendencias. El gráfico se ha realizado con VOSviewer, teniendo en cuenta todas las palabras clave introducidas por las personas investigadoras y por Scopus en la indexación y con un mínimo de ocurrencia de términos de dos. De las 593 palabras encontradas, 79 han alcanzado el umbral.

Para cada una de estas 79 palabras clave se ha calculado la fuerza total de los vínculos de co-ocurrencia con otras

palabras clave, de forma que se seleccionan las *keywords* con la mayor fuerza total de vínculos y se determinan así cuáles son más relevantes en ese conjunto.

La figura 2 presenta el mapa de co-ocurrencia de palabras y términos que se agrupan por *clusters* (grupos). Se han identificado cuatro grupos significativos diferenciados por colores (rojo, verde, amarillo y azul), que configuran los principales temas de investigación en el campo objeto de estudio analizado:

- *Cluster rojo, “media literacy”*: agrupa un total de 12 ítems y las tres palabras clave más relevantes y pertinentes son: “*social media*”, “*gender equality*” y “*critical pedagogy*”.
- *Cluster verde, “education”*: agrupa un total de ocho ítems con palabras clave como “*digital literacy*”, “*women*” y “*literacy*”.
- *Cluster amarillo, “female”*: agrupa un total de siete ítems con palabras clave como “*human*”, “*male*” y “*young adult*”.
- *Cluster azul, “women’s empowerment”*: agrupa un total de cinco ítems con palabras clave como “*socioeconomics*”, “*socioeconomic factors*” y “*human relation*”.

El análisis de citas nos permite medir el impacto de los artículos publicados en un campo de conocimiento. Es el indicador más utilizado en la evaluación de las actividades científicas, no solo como indicador del

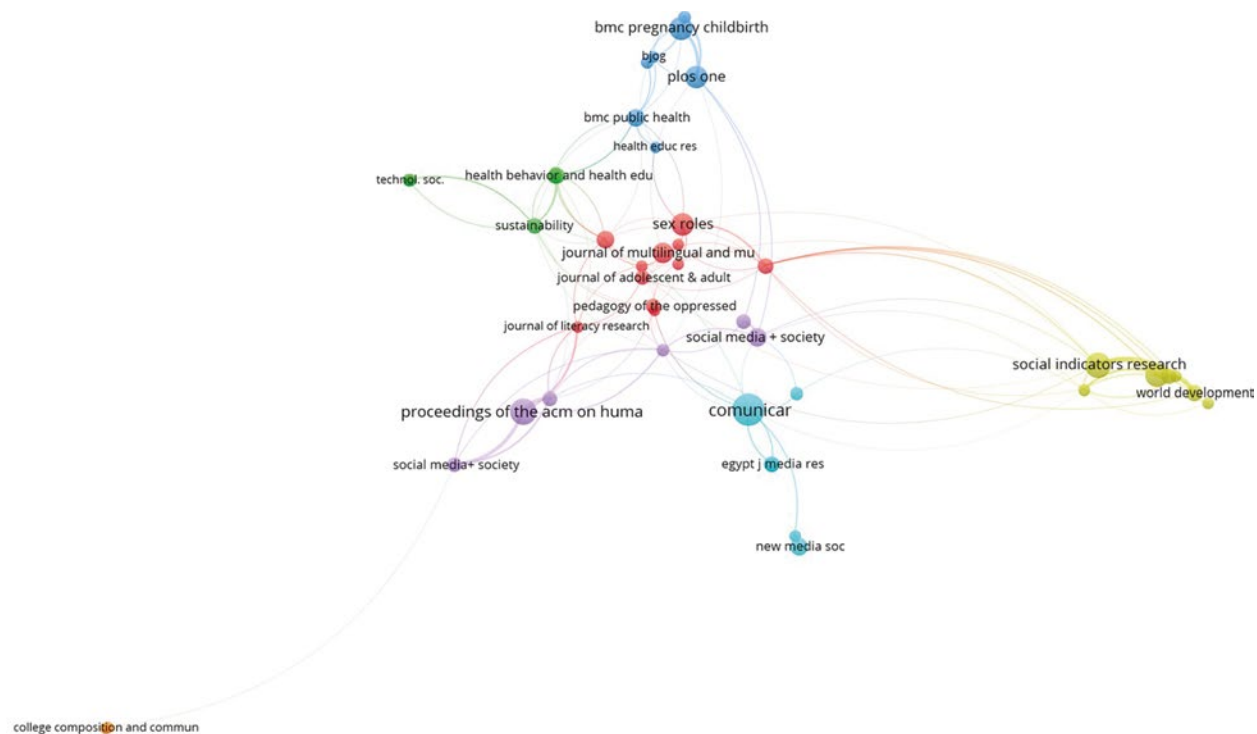


Figura 3. Mapa de co-citación de fuentes. VOSviewer con datos de Scopus

Respecto a los temas, la mayoría de los *papers* analizados aborda aspectos tecnológicos y de competencia mediática digital, por delante de los que se centran fundamentalmente en la violencia de género, la imagen de la mujer o la propia educación con perspectiva de género. En cuanto al propósito, el 75% de los artículos estudiados que abordan específicamente la igualdad de género en relación con la educomunicación, y analiza la situación, lo que el presente estudio ha denominado investigaciones-diagnóstico. Mientras que el 25% de los trabajos hacen propuestas de cambio, lo que aquí se ha denominado investigaciones-antídoto. Entre las primeras, se detectan carencias de igualdad de género en el ámbito de la educomunicación, la existencia de violencia simbólica estructural en los medios de comunicación y el potencial de los medios, utilizados crítica y éticamente, para empoderar a las mujeres, como el uso de las redes sociales y la alfabetización digital para alentar a emprendedoras rurales y urbanas. Y entre las segundas, casos prácticos para superarlas. Por ejemplo, propuestas educativas basadas en las teorías feministas en el ámbito tecnológico que fomenten una educación cívica fundamentada en la igualdad de género en el entorno digital.

La co-citación es una relación de co-ocurrencia que se produce cuando dos documentos de la literatura científica son citados juntos por un tercero, lo que evidencia una afinidad temática de tal forma que, cuanto

mayor sea la frecuencia de co-citación, mayor será la conexión entre ellos.

Para llevar a cabo este análisis se ha seguido utilizando VOSviewer, con el que se han extraído los mapas de co-citaciones. Estos ofrecen una representación visual para el análisis de las relaciones entre documentos científicos basadas en las citas que comparten. Las unidades de análisis de co-citación han sido fuentes citadas y autores/as citados/as.

La co-citación de fuentes se utiliza para explorar conexiones, identificar patrones y evaluar la influencia y relevancia de fuentes específicas en la comunidad científica. Para el análisis de co-citación se ha establecido un punto de corte de cinco (número mínimo de citas de una fuente) en las 3.086 fuentes detectadas. Se ha obtenido un resultado de 47 fuentes que cumplen el umbral.

En el mapa de la red de co-citación de fuentes citadas basado en el peso de la cita, se identifican cinco *clusters* significativos. El *cluster azul* oscuro se ha descartado, al estar especializado en medicina. (figura 3).

El *cluster rojo* está constituido por 12 enlaces (*links*) con una fortaleza total de los enlaces de 73. Su temática son los estudios de género, la educación y el feminismo. Destacan las fuentes *Sex Roles* (ocho citas), *Journal of Multilingual and Multicultural Development* y *Pedagogy of the oppressed*.

El *cluster morado* está constituido por siete enlaces con una fortaleza total de 70. Su temática es la información, la

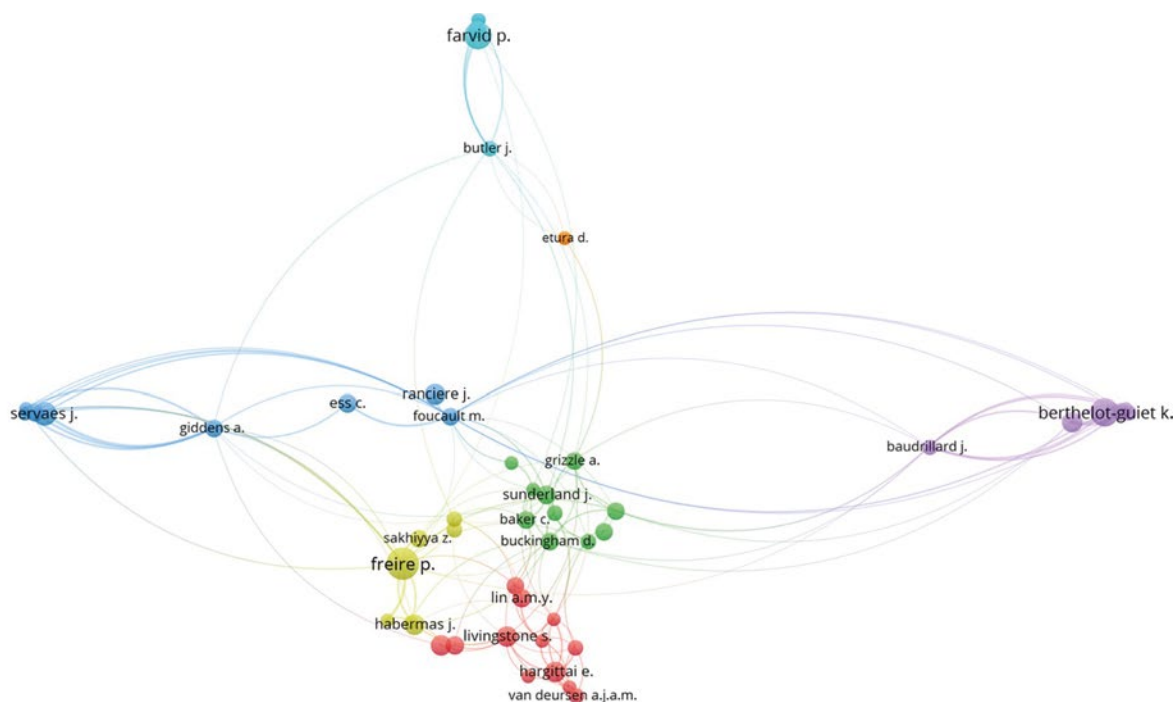


Figura 4. Mapa de co-citación de autorías. VOSviewer con datos de Scopus

comunicación y la sociedad, así como las redes sociales. Destacan las fuentes *Social Media + Society* (10 citas), *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction* y *Information, Communication & Society*.

El *cluster* turquesa está constituido por 11 *links* con una fortaleza total de los enlaces de 66. Su temática es la educomunicación, la pedagogía, la comunicación social o los nuevos medios. Destacan las fuentes *Comunicar* (21 citas), *Revista Latina de Comunicación Social* y *New Media & Society*.

El *cluster* amarillo está constituido por 11 *links* con una fortaleza total de los enlaces de 284. Su temática es el desarrollo económico y la calidad de vida. Destacan las fuentes *Social Indicators Research* (15 citas), *Journal of Human Development and Capabilities* y *World Development*.

El *cluster* verde está constituido por cinco enlaces y una fortaleza total de enlaces de 112. Su temática es la educación para la salud, la sostenibilidad y la tecnología educativa. Destacan las fuentes *Health Behavior and Health Education*, con ocho citas, *Sustainability* y *Educational Technology & Society*.

La co-citación de autorías facilita la identificación de comunidades de investigación, líderes de opinión y tendencias emergentes en un campo científico. Para su análisis se ha establecido un punto de corte de cinco (número mínimo de citas de un/a autor/a = cinco) en 6.541 personas firmantes detectadas, obteniéndose un

resultado de 52 investigadores/as que cumplen el umbral. En el mapa de la red de co-citación basado en el peso de la cita se resaltan los cuatro *clusters* más significativos para el objeto de estudio, identificados por los colores turquesa, amarillo, morado y verde (figura 4):

En el *cluster* turquesa, constituido por 10 *links*, destaca la psicóloga Pantea Farvid, con 13 citas y una fuerza total de alcance o enlace de 78, que publica sobre psicología del género. Integran este grupo también Judith Butler, con seis citas y una fuerza de 38. Su investigación gira en torno al feminismo, la teoría del género, la filosofía política y la ética; y Dunia Etura, con cinco citas y una fuerza de 19, cuyas líneas de investigación versan sobre comunicación, estudios de género y políticas de igualdad.

En el *cluster* amarillo, constituido por 19 *links*, destaca Paulo Freire, con 17 citas y una fuerza total de alcance o enlace de 127.

En el *cluster* morado, constituido por 10 *links*, destaca la investigadora Karine Berthelot-Guiet, con 14 citas y una fuerza total de alcance o enlace de 218. Su investigación gira en torno a las ciencias de la información y la comunicación.

En el *cluster* verde, constituido por 10 *links*, resalta la investigadora Jane Sunderland, con ocho citas y una fuerza total de alcance o enlace de 29. Su investigación gira en torno al lenguaje y el género. Integra este grupo también la escritora feminista bell hooks, con seis citas y una fuerza de 19.

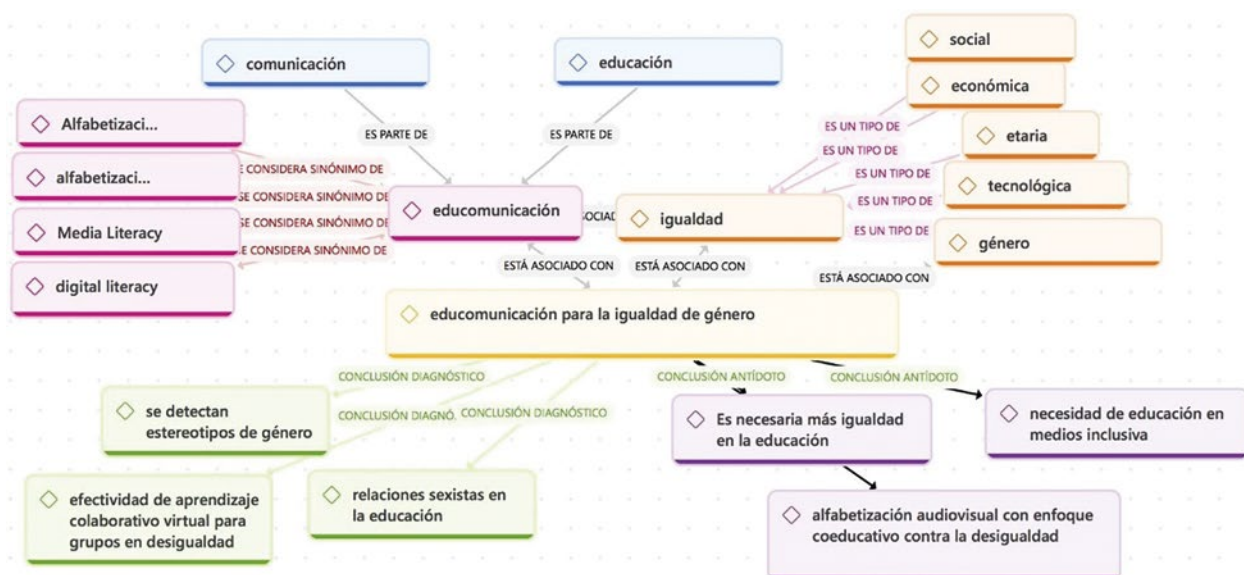


Figura 6. Mapa de red semántica. ATLAS.ti con datos de Redalyc

como son la social, la económica, la etaria o la tecnológica, que interseccionan con la de género.

En el análisis específico de los artículos que abordan la igualdad género en relación con la educomunicación, entre las investigaciones-diagnóstico, las que analizan el objeto de estudio, se detectan estereotipos de género en la comunicación, relaciones sexistas en la educación, la necesidad de educación mediática para la competencia digital en jóvenes o la diferencia de género en el uso de nuevos medios en la infancia en áreas rurales.

Por su parte, las investigaciones-antídoto, las que formulan propuestas para cambiar la realidad, tras detectar las necesidades, muestran casos para dotar de más igualdad la educación, para realizar una educación de medios más inclusiva, o para acometer un enfoque coeducativo contra la desigualdad. Es el caso de la propuesta de alfabetización mediática ante los estereotipos sexistas que aparecen en diferentes medios mediante la ludoteca virtual 'Rostros de mujer', o la acción formativa de e-learning sobre igualdad de oportunidades y liderazgo social desde el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales con mujeres gitanas.

4. Discusión y conclusiones

Ni la igualdad en general ni de género en particular son los temas más investigados en el ámbito de la educomunicación, frente a los relacionados con la tecnología. Conclusión en línea con análisis que plantean que el enfoque "tecnicista" comporta que no se haya prestado suficiente atención a la desigualdad, especialmente

de género (Aránguez, 2023), en el campo de estudio analizado.

En el análisis temático-conceptual realizado a partir de la base de datos de Scopus, la igualdad tiene un escaso peso dentro de los artículos analizados sobre "media AND literacy" (solo un 0,5%). En cambio, llama la atención que, en el análisis realizado a partir de la base de datos de Redalyc, de los 150 artículos analizados sobre "Educomunicación", el 14% sí hacen referencia explícita a la igualdad. Este dato muestra un mayor interés en lengua hispana por el tema de la igualdad en relación con la comunicación y la educación. También parece indicar que el marco teórico del término "educomunicación" propicia un enfoque sobre las desigualdades mayor que el que se propicia desde el concepto "media literacy". Obviamente, tanto educación como comunicación son conceptos más globales o menos reductivos e instrumentales que los de medios y alfabetización.

Extraña, en la extracción de las palabras clave en la base Redalyc, que no aparezca la palabra derecho, ni la palabra ética. Esto nos lleva a reflexionar sobre los marcos desde los que se aborda un tema como la igualdad. No son claramente un marco ético ni un marco de derechos humanos.

El 33% de los documentos analizados en Scopus aborda aspectos tecnológicos y de competencia mediática y digital; el 23% se fija en la imagen de la mujer, especialmente en los medios; el 19% se preocupa por la violencia de género; y el 9,5% se centra en los estereotipos y en la propia educación con perspectiva de género.

Tanto en Scopus como en Redalyc se observa que, de la totalidad de los documentos, los medios más investigados

son los digitales, entre los que se incluyen *new media*, *emerging media* y *social media*. El uso de estos medios online sobrepasa por encima de otros más usados en el pasado, como la radio o la televisión. Esto da idea de la evolución mediática y la importancia cada vez mayor que los distintos medios online están adquiriendo en el campo de estudio que nos ocupa y la necesidad de abordar crítica y éticamente la igualdad, la inclusión y los derechos humanos en una educación en medios tecnológicamente compleja.

A pesar de que la igualdad no es un tema prioritario en los estudios sobre alfabetización mediática, se observa una tendencia creciente en estudios científicos que relacionan la alfabetización mediática o la educomunicación con la igualdad. Un dato de transición positiva hacia la igualdad es la paridad en la autoría encontrada en los artículos, algo que marca un punto de inflexión respecto de estadísticas anteriores que indicaban que casi solo las mujeres publicaban sobre igualdad y comunicación (Izquierdo *et al.*, 2020).

En cuanto a las fuentes, se ha detectado una coincidencia entre los dos análisis realizados, el de Scopus y el de Redalyc, y es la importancia de revistas en español como *Comunicar* y *Revista Latina de Comunicación Social* en el objeto de estudio analizado. No obstante, se observa la brecha geolingüística con el sesgo hacia producciones en inglés en el caso de Scopus y un sesgo hacia producciones en español en el caso de Redalyc. Precisamente, los países que destacan en Scopus son EEUU, Reino Unido, España, Indonesia y Canadá, mientras que, en Redalyc, los más activos son: España (48%), Colombia (14%), México (9%), Perú (8%), y Ecuador (6%).

Sobre el propósito, en ambos análisis realizados, la gran mayoría, entre el 80% y el 75% de los documentos estudiados, analizan la situación con balances, miradas críticas, análisis bibliométricos, etc. Algo que el presente estudio ha caracterizado como investigaciones-diagnóstico. Mientras que entre el 20% y el 25% de los trabajos hacen propuestas de cambio en el ámbito de

la educomunicación para la igualdad en una suerte de investigación-acción muy propia del ámbito educativo y que aquí se ha denominado documentos-antídoto.

En el análisis específico de los artículos que abordan la igualdad género en relación con la educomunicación, las investigaciones diagnósticas detectan carencias de igualdad de género en el ámbito de la educomunicación, estereotipos y violencia estructural en los medios o relaciones sexistas en la educación. Mientras que en las investigaciones que llamamos antídoto o basadas en soluciones se observan casos prácticos para superarlas, como propuestas educativas basadas en las teorías feministas en el ámbito tecnológico por una educación cívica fundamentada en la igualdad de género en el entorno digital, ludotecas virtuales frente a los estereotipos sexistas de los medios, o acciones formativas de *e-learning* colaborativo en entornos virtuales sobre igualdad de oportunidades. Todas ellas tienen en común la necesidad y el potencial de la educación mediática para la competencia digital para fomentar la inclusión y la igualdad.

Respecto a las limitaciones de esta investigación, cabe mencionar la complejidad de la nomenclatura del objeto de estudio y las herramientas tecnológicas, que no permiten analizar por igual en todas las bases de datos; que a menudo están a merced del devenir del mercado, cambiando o desapareciendo; y que necesitan obligatoriamente la supervisión humana para poder dotar de sentido los datos. Como plantea Roszack, existe una importante diferencia entre lo que hacen las máquinas al procesar información y lo que hace la mente al pensar (1988, p. 258). El resultado podría enriquecerse analizando otras bases de datos internacionales como Web of Science o buscando en otros idiomas.

El trabajo merece ser ampliado con un contraste del contenido, conclusiones y propuestas del corpus de estudio, en aras de ofrecer luz y orientación científica en diálogo sobre la necesaria alianza entre comunicación, educación y tecnología en el proyecto de la construcción de sociedades más igualitarias.

Referencias

- [1] Alario, A. & Anguita, R. (2004). Mujeres y educación en la era digital. ¿Nuevas oportunidades para la igualdad? *Red digital: revista de tecnologías de la información y comunicación educativas*, 5. <https://cutt.ly/8euucAg>
- [2] Aránguez, T., & Olariu, O. (coords.).(2023). *Ciberviolencia machista y participación paritaria en la sociedad digital*. Egregius.
- [3] Armas, D.M. (2018). *La educomunicación como alternativa para visibilizar la naturalización de la violencia de género*. [Tesis doctoral]. Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador. <http://bit.ly/4iFum7C>
- [4] Asr, F., Mazraeh, M., Lopes, A., Gautam, V., Gonzales, J., Rao, P., & Taboada, M. (2021). The Gender Gap Tracker: Using Natural Language Processing to measure gender bias in media. *PLOS ONE*, 16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245533>
- [5] Balaguer, M.L. (1985). *La mujer y los medios de comunicación*. Arguval.
- [6] Barboza, M. (2021). Una guía para desarrollar estudios bibliométricos en Psicología. *Revista Peruana de Historia de la Psicología*, 7, 37-43
- [7] Barrena, P. (2024). *Adolescencia y belleza tóxica. Un proyecto de educomunicación desde una perspectiva ecofeminista*. Trabajo de fin de Máster. UVA. <https://bit.ly/3OYa1g1>
- [8] Bonilla, M., García-Ruiz, R., & Pérez-Rodríguez, M. (2018). La educomunicación como reto para la educación inclusiva. *EDMETIC*, 7(1), 66–86. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10029>
- [9] Bustos, O. (2004). Políticas públicas, medios de comunicación y la formación de audiencias críticas con enfoque de género. En Á. Rebollo & I. Mercado (Coords.). *Mujer y desarrollo en el siglo XXI: voces para la igualdad* (pp. 23-38). McGraw-Hill.
- [10] Chen, D.-T., Lin, T.-B., Li, J.-Y., & Lee, L. (2018). Establishing the norm of new media literacy of Singaporean students: Implications to policy and pedagogy. *Computers & Education*, 124, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.04.010>
- [11] Civila, S., García-Rojas, A. D., & Hernando, Á. (2024). La alfabetización mediática como herramienta de prevención de la discriminación en las aulas. *Encuentros: Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 20, 309-324. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10073741>
- [12] Consejo Internacional de Ciencias Sociales. (2010). *Informe mundial sobre las ciencias sociales*. Ediciones UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188395_spa
- [13] Collado, R., de Andrés, S., Martín, F., & Bezerra, R. M. (2024). Representación mediática de la migración. Mapas y análisis bibliométrico de la producción científica en torno al tema. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 30(2), 411-423. <https://doi.org/10.5209/esmp.95389>
- [14] Collado, R., Alvarado, M. C., de Andrés, S., & Pereira, S. (2024). Ética de la imagen y menores. Un análisis de las publicaciones en Facebook de Organizaciones No Gubernamentales (ONG) dedicadas a la infancia. *Revista de Comunicación*, 23(1), 175. <https://doi.org/10.26441/RC23.1-2024-3443>
- [15] De Oro, C., Jabba, D., Erazo-Coronado, A., Aguaded, I., & Carrillo, R. (2024). Educommunication and ICT: from a corpus to a model of educational intervention for critical attitude. *Technology, Pedagogy and Education*, 33, 235-254. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2024.2309950>
- [16] Estéfano, M., & Iranzo, M. (2024). La Educomunicación sexual en medios españoles: Análisis de la cobertura mediática del consentimiento en Instagram y TikTok. *Icono 14*, 22(2). <https://doi.org/10.7195/ri14.v22i2.2155>
- [17] Etura D., Martín-Jiménez V., & Ballesteros, C. A. (2019). La comunidad universitaria, frente a la igualdad de género un estudio cuantitativo. *Revista Latina de Comunicación Social*, (74), 1781-1800. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1410>
- [18] Espinosa, M.A.; García-Matilla, A.; García-Matilla, L. y Lara, T. (2006) *¿Autorregulación?...y más. La protección y defensa de los derechos de la Infancia en Internet*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, IUNDIA, Universidad Carlos III y UNICEF.
- [19] Fernández-Vela, M. A., Mantilla, D., & García-Cáceres, D. (2023). Metodología de sistematización de producción educacional en programas de educación en derechos humanos en Ecuador. *Chasqui*, 153, 193-208.
- [20] Floris, C. y Landivar, T. (2016). Educación con medios en la Educación para la comunicación: ¿Hay algo nuevo bajo el sol? *Espacios en Blanco. Serie indagaciones*, 26, 13-34.
- [21] Forero, L. M., Gadea, W. F., & Buevas, T. (2021). La educomunicación como herramienta de empoderamiento de mujeres víctimas de violencia de género en Cartagena. En G. J. García, J. A. Nicoletti, & W. F. Gadea (Coords.), *Educación y participación para una sociedad inclusiva* (pp. 79-102). Universidad Nacional de Rosario.
- [22] Freire, P., & Araújo, A. M. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles: por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo Veintiuno.
- [23] Fueyo, A., & Belver, J. L. (2015). *Educación mediática con enfoque de género en el ámbito de la tecnología educativa*. En A. Fueyo, C. Rodríguez-Hoyos, & J. M. Pérez-Tornero (Eds.), *Los territorios de la educación mediática: Experiencias en contextos educativos* (pp. 163-172). Universidad de Oviedo.
- [24] Fueyo, A., & de Andrés, S. (2017). Educación mediática: un enfoque feminista para deconstruir la violencia simbólica de los medios. *Revista Fuentes*, 19(2), 81–93. <https://bit.ly/4fjVrdA>
- [25] García-Matilla, A. (2001) *Educación y comunicación en Escuela y Sociedad 2001*. [Ponencia inaugural. Jornadas de Formación del Profesorado “Lenguajes, comunicación y técnicas”]. Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación y Juventud. Dirección General de Juventud.
- [26] García-Matilla, A. (2010). Publicitar la educomunicación en la universidad del siglo XXI. En R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. (pp. 151-168). Gedisa.
- [27] García-Ruiz, R., Aguaded, I., & Rodríguez-Vázquez, A.I. (2014). Propuesta de alfabetización mediática ante los estereotipos de género en los medios de comunicación. *Prisma Social*, 576-609.
- [28] Gozálviz-Pérez, V., & Contreras, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación. *Comunicar*, 22(42), 129-136. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-12>

- [29] Gutiérrez-Martín, A., & Tyner, K. (2012). Media education, media literacy and digital competence. *Comunicar*, 38, 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- [30] Heywood, E. (2020). Radio Journalism and Women's Empowerment in Niger. *Journalism Studies*, 21(10), 1344-1362. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2020.1745668>
- [31] Izquierdo, P., Gaitán, J. A., & Caffarel, C. (2020). Mapa de la mujer como sujeto y objeto de la investigación en Comunicación en España. *Comunicació: Revista de Recerca i d'Anàlisi*, 37(1), 31-52.
- [32] Jorge-Alonso, A. (2012). *La igualdad como fundamento de la democracia: Medios de comunicación y cultura de paz*. In A. Cortés & M. García-López (Eds.), *Comunicación y cultura de paz* (pp. 55-68). Universidad de Salamanca.
- [33] Lourenço, M. (2016). Gender equality in media content and operations: articulating academic studies and policy – a presentation. *Studies in Higher Education*, 41, 927-931. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1147726>
- [34] Martín-Jiménez, V., Ballesteros, C., & Etura, D. (2016). Igualdad de género y alfabetización mediática. *Revista Prisma Social*, 16, 322-347. <https://bit.ly/3ZFFJU9>
- [35] Martín, F. (2025). *Scopus.csv*. Figshare. [Dataset]. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.28517444.v1>
- [36] Muñoz, A. M., & Salido, J. (2024). Sesgos de género en las redes sociales de los medios públicos autonómicos: el caso del Twitter de @CSurNoticias. *Revista Latina de Comunicación Social*, 82, 01-16. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2024-2061>
- [37] Navarro, E. (2016). Educación mediática con perspectiva de género. En M. Oller & M.C. Tornay (Eds.), *Comunicación, periodismo y género. Una mirada desde Iberoamérica*, (pp. 99-126). Egregius.
- [38] Nos, E. (2019). *Comunicación transgresora de cambio social*. Universitat Jaume I.
- [39] Nos, E., & Farné, A. (2021). Alfabetización mediática para la igualdad: formación en comunicación transgresora a través de un festival de eficacia cultural. A M. Alcañiz Moscardó (Coord.), *Investigació i gènere a la Universitat Jaume I*, 2020 (pp. 33-41). Universitat Jaume I.
- [40] Olmedo, S., Monedero, C. del R., & Chaparro, M. (2024). Indicadores mediáticos, ciudadanía y gobernanza. Oportunidades para las políticas públicas y ecologizar el sistema de medios. *Textual & Visual Media*, 18(1), 1-3. <https://doi.org/10.56418/txt.18.1.2024.0>
- [41] Rodríguez-Rodríguez, I. (2021). *Transversality of information and communication technologies in the prevention of gender-based violence from a multilevel approach: proposals of application* [Tesis doctoral] Universitat d'Alacant.
- [42] Roszak, T. (1998). *El culto a la información. El folklore de los orderadores y el verdadero arte de pensar*. Grijalbo.
- [43] Tornay, M. C., & Civilá, S. (2021). Educomunicación para la igualdad: recepción crítica y empoderamiento mediático en redes sociales. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, 331-332.
- [44] UNESCO. (2024). *Celebración de la Semana Mundial de la Alfabetización Mediática e Informativa 2024*. <http://bit.ly/3WviKua>
- [45] Vera, T., Postigo, I., & Hernández-Ruiz, A. (2023). La investigación en feminismo y comunicación en España: criterios de evaluación, asignación de recursos y proyectos. *Espejo de Monografías de Comunicación Social*, (16), 23-47. <https://doi.org/10.52495/c1.emcs.16.cyg1>

Agradecimientos

Esta investigación se encuentra inserta en los Proyectos “PID2022-140281OB-I00, Indicador de Responsabilidad Mediática para la comunicación de las transiciones eco-sociales” y “Grupo de Investigación en Comunicación Audiovisual e Hipermedia”.

Bio

Fátima Martín Gómez de Carvallo es Licenciada en Ciencias de la Información, en Periodismo, por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora de Comunicación Audiovisual y Publicidad en la Universidad de Valladolid (UVA). Periodista *online* desde el año 2000. Experiencia en medios como www.elconfidencial.com o www.segoviadirecto.com. Fundadora del digital www.femeninorural.com, que desarrolla en la actualidad.

Susana de Andrés del Campo es Doctora en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid (2002). Profesora titular de Ética de la Comunicación y directora del Grupo de Investigación en Comunicación Audiovisual e Hipermedia GIR GICAVH en la Universidad de Valladolid. Ha coordinado el Máster en Comunicación con Fines Sociales, Estrategias y Campañas y la Sección Departamental de Comunicación Audiovisual y Publicidad en la Universidad de Valladolid. Su ámbito investigador se centra en la comunicación feminista, inclusiva, responsable, con fines sociales y solidarios, así como en las implicaciones éticas de la publicidad en relación con el estatus simbólico de grupos sociales minorizados. Ha sido vocal de la junta directiva de la asociación Clásicas y Modernas para la igualdad entre mujeres y hombres en la cultura (2017-2022). Forma parte del consejo de la Cátedra de Estudios de Género y del comité de título del Máster en Estudios Feministas e Intervención para la Igualdad de la Universidad de Valladolid. Entre sus publicaciones destaca el libro *Comunicación radical. Despatriarcalizar, decolonizar y ecologizar la cultura mediática* escrito junto al prof. Manuel Chaparro (Gedisa, 2022)..

Rocío Collado Alonso es Profesora permanente laboral. Licenciada en Publicidad y RR.PP. y experta

en artes gráficas aplicadas a la comunicación publicitaria por la Universidad Complutense de Madrid. Doctora en Ciencias de la Información con Premio Extraordinario de Doctorado por la UCM. Miembro de la cátedra de Estudios de Género y de la cátedra de Educomunicación y Tecnologías Disruptivas de la Universidad de Valladolid. Su ámbito investigador se centra en la comunicación gráfica publicitaria, la comunicación con fines sociales y solidarios, así como en la educomunicación.

Roberta Marilia Bezerra Moraes es Doctora en Educación por el Programa de Investigación Transdisciplinar en Educación (2020) por la Universidad de Valladolid. Publicista por la Universidad Católica de Pernambuco (Brasil – 2013), con Máster en Comunicación con fines sociales por la Universidad de Valladolid (2015). Colaboradora del GIR GICAVH e investigadora en los ámbitos de la competencia mediática de la ciudadanía desde la dimensión ética, e, intervenciones políticas para romper la brecha digital.

Percepción del Riesgo de los Menores ante el Uso de las Tecnologías: Influencia de Diferentes Variables

Risk's Perception of the Minors Regarding the Use of Technologies: Influence of Different Variables

doi: [10.34623/2184-8661.2025.alfamed.342](https://doi.org/10.34623/2184-8661.2025.alfamed.342)

María del Pilar Gutiérrez Arenas
pilar.gutierrez@uco.es
Facultad de Ciencias de la
Educación, Universidad de Córdoba
Córdoba, España
 [0000-0002-886-5550](https://orcid.org/0000-0002-886-5550)

Angel Hernando Gómez
angel.hernando@dpsi.uhu.es
Facultad de Educación, Psicología
y Ciencias del Deporte, Universidad
de Huelva
Huelva, España
 [0000-0002-6414-5415](https://orcid.org/0000-0002-6414-5415)

Cinta Prieto Medel
cinta.prieto@dpee.uhu.es
Facultad de Educación, Psicología
y Ciencias del Deporte, Universidad
de Huelva
Huelva, España
 [0000-0002-1116-2449](https://orcid.org/0000-0002-1116-2449)

Antonio Daniel García-Rojas
antonio.garcia@dedu.uhu.es
Facultad de Educación, Psicología
y Ciencias del Deporte, Universidad
de Huelva
Huelva, España
 [0000-0003-2997-1065](https://orcid.org/0000-0003-2997-1065)

Resumen

En la era de la sociedad y el conocimiento, las herramientas digitales nos acompañan desde una corta edad con las consecuencias que puedan conllevar para el desarrollo infantil y el impacto que pueda suponer en la etapa de la adolescencia. El objetivo de esta investigación es conocer la percepción de los riesgos relacionados con el uso problemático de las TIC por parte de los menores escolarizados, así como la influencia que pueden tener los mismos con las distintas variables sociodemográficas de los progenitores y la posesión o la frecuencia de uso de los dispositivos móviles. Empleando una metodología cuantitativa, se utilizó un cuestionario sobre una muestra de 273 escolares de tres provincias diferentes

de la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). Los resultados muestran una percepción de los riesgos medio-baja, una relación significativa con la formación de los cuidadores principales e interesantes asociaciones como la relación entre la tenencia de teléfonos móviles con el sexting o el tiempo de uso diario con los problemas de adicción. En relación a los datos obtenidos, se concluye con la importancia de formar tanto a los escolares como a las madres y los padres o tutores sobre los peligros que existen y cómo prevenirlos a través de la mediación parental y la competencia mediática.

Palabras clave

Menores • TIC • Mediación parental • Percepción de riesgos • Familias

Abstract

In today's knowledge-based society, digital tools are integrated into our lives from an early age, with the potential consequences that they may have on child development and the impact they can have during adolescence. The aim of this research is to examine the perception of risks related to the problematic use of ICTs by school-aged minors, as well as the influence that various sociodemographic

Artigo recebido em 2024-10-16
Artigo aceite em 2025-04-30
Artigo publicado em 2025-04-30

© María del Pilar Gutiérrez Arenas, Antonio Daniel García-Rojas, Ángel Hernando Gómez, Cinta Prieto Medel

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

Gutiérrez Arenas, M. del P., García-Rojas, A. D., Hernando Gómez, Ángel, & Prieto Medel, C. (2025). Risk's perception of the minors regarding the use of technologies: influence of different variables. *Rotura – Revista de Comunicação, Cultura e Artes*, 57-67. <https://doi.org/10.34623/2184-8661.2025.alfamed.342>

variables of the parents and the ownership or frequency of mobile device use may have. A quantitative methodology was employed, with a questionnaire was administered to a sample of 273 students from three different provinces of the Autonomous Community of Andalusia (Spain). The results reveal a medium-low perception of risks, a significant relationship with the educational level of the primary caregivers, and interesting associations, such as the connection between owning mobile phones and sexting, or the amount of daily usage with addiction-re-

lated issues. Based on the findings, it is concluded that it is crucial to educate both schoolchildren and parents/guardians about the existing dangers and how to prevent them through parental mediation and media literacy.

Keywords

Minors • ICT • Parental mediation • Perception of risks
• Family

1. Introducción

El contacto con la tecnología es una realidad que debemos afrontar desde que nacemos pues en la actualidad resulta prácticamente imposible escapar del mundo digitalizado y quien lo hace, como afirma Oliveros Fortiche (2017), puede obtener desigualdades en cuanto a las oportunidades que ofrecen las TIC y resultar invisible en el ámbito social.

Esta investigación se dirige a un escenario pavoroso a nivel global con el fin de indagar sobre las variables que potencian los riesgos relacionados con la tenencia e interacción con los dispositivos digitales, con ánimos de difundirlos para actuar a favor y conseguir prevenirlos, centrándonos en la población que debe estar más protegida, los menores de edad.

Como señalan Sartori *et al.* (2024), la unión entre las pantallas y la infancia es cada más mayor. De acuerdo con Ruiz de Miguel *et al.* (2021), los diez años ya resultan suficientes para proporcionar y poder utilizar dispositivos móviles propios según algunas familias, cuando aún no se ha desarrollado totalmente el sistema cognitivo y existe inmadurez.

Por ello, en el presente estudio se analiza la relación entre la percepción de los peligros por parte de 273 escolares y sus variables sociodemográficas, por si éstas pueden actuar como factores de protección o de riesgo.

1.1. Riesgos relacionados con el uso de las TIC

La utilización y tenencia de las TIC cuenta con múltiples ventajas (Quiroga *et al.* 2019; Quiroz-Albán *et al.* 2021), sin embargo, estas se complementan con riesgos para la salud humana en general (Pérez Ramírez *et al.* 2022), pero si nos ceñimos a la etapa infantil, de acuerdo con Vázquez Carrión (2023), el uso excesivo de las herramientas digitales puede impactar de forma negativa en el desarrollo psicosocial, cognitivo, motor y conductual.

La literatura científica su nutre cada vez más de estos usos problemáticos y sus innumerables peligros. Desde problemas relacionados con un menor rendimiento académico, una falta y baja calidad del sueño, la baja autoestima y la obesidad (Ochoa-Brezmes *et al.* 2023) hasta el aislamiento social, la reducción del tiempo de ocio (Castillo *et al.* 2019) y alteraciones alimenticias y problemas en las relaciones interpersonales (Ruiz-Olivares *et al.* 2024).

Por su parte, Sánchez *et al.* (2018) aportan también una alarmante lista: *malware*, *spam*, engaños o estafas, robo de datos personales, *ciberbullying*, *grooming*, *sexting*, adicción, exclusión social, racismo y homofobia (p.153), que se acompañan de actitudes perniciosas y problemas

de salud mental, ya que sumergirse en el entorno virtual también puede acarrear trastornos en la personalidad y afectar al bienestar emocional de los usuarios, llegando a experimentar la ansiedad o la depresión (González *et al.* 2017).

Es por eso que autores como Pedrouzo *et al.* (2023) recomiendan ya que los niños y las niñas que están hiperconectados acudan a la consulta de pediatría para valorar sus conductas, aconsejar hacia el buen uso de las TIC y evitar así que problemas de memoria, atención o sedentarismo alcancen niveles más preocupantes. Desde el seno educativo, Picazo Sánchez y Tomás Fernández (2024) señalan la importancia de intervenir desde la etapa de Educación Primaria con proyectos de alfabetización mediática en los que se faciliten espacios seguros para el debate y la reflexión con el objetivo de fomentar la actitud crítica desde las edades en las que comienzan a interactuar con los medios de la comunicación y la información.

De lo contrario, se llega a la etapa de la adolescencia – en la cual se haya mayor foco de investigación – con problemas de autocontrol y una decadencia de los hábitos comunicativos presenciales, normalizando el fenómeno del *phubbing* estudiado por Álvarez Menéndez *et al.* (2020), donde la atención se sitúa sobre el teléfono móvil mientras se ignora todo lo que sucede alrededor debido a la gran dependencia que tienen, generando así un impacto negativo en la dimensión socio-relacional, como ya indicaron Díaz-Vicario *et al.* (2019).

¿Pero son los menores conscientes de estos riesgos? Según García-Rojas *et al.* (2023), no poseen un gran conocimiento sobre los mencionados, lo que les convierte en un colectivo vulnerable teniendo en cuenta su etapa madurativa y por lo que necesitarán apoyo familiar para solventarlos en el caso de caer en alguno de ellos.

1.2. La familia como factor de protección

No debemos olvidar que el núcleo familiar en sí es el primer ambiente de desarrollo social y crecimiento (Martínez Mejía *et al.* 2019) y que, como bien apuntan López y Guiamaro (2016), esta puede tomar un rol protector o, por el contrario, adoptar un papel peligroso.

Así, las consecuencias positivas o negativas a las que se exponen los menores que utilizan herramientas digitales dependerán notablemente de la mediación que realicen sus cuidadores principales y de sus propias percepciones (Ruedas-Caletrio *et al.* 2023).

Pero, ¿los cuidadores principales están realmente preparados para implementar técnicas preventivas? ¿Cuentan con el nivel de concienciación necesaria para poder alejar a sus menores de los riesgos y usos problemáticos asociados a las TIC?

Sobre esto, son muchas las estrategias que pueden emplear los familiares adultos, siendo las restrictivas y las activas las más comunes (Gervilla-García *et al.* 2023). Para Pérez Sánchez (2022), las formas de mediar sobre la tecnología e internet están ligadas a las habilidades digitales de los progenitores y de los menores, y, por tanto, éstas actuarían como destrezas protectoras.

Además, también se precisan habilidades socioemocionales para poner en práctica algunas de las estrategias mencionadas por Urbano (2024), como la sensibilización, la potenciación de la capacidad dialógica, la guía hacia los contenidos seguros y enriquecedores de conocimientos o el acompañamiento psicológico.

Para mejorar en esta nueva labor parental y actuar con conciencia, los familiares ya cuentan con valiosos recursos como guías y manuales elaborados por profesionales, como el “Plan Digital Familiar” de la Asociación Española de Pediatría, la “Guía para padres y educadores sobre el uso seguro de internet, móviles y videojuegos” de Labrador *et al.* (2015) y la “Guía Educomunicativa para Familias sobre la mediación y la supervisión de los dispositivos electrónicos en el hogar” de Ramírez García *et al.* (2023) publicada por la Junta de Andalucía.

Estos recursos se encuentran disponibles para cualquier tipo de familia en un solo clic, pero... ¿influyen de alguna manera los perfiles de los padres y las madres a la hora de preocuparse y atender este problemático asunto?

Contreras *et al.* (2023) asumen que existen una serie de factores sociodemográficos que influyen en el uso de las TIC por parte de los niños y niñas y que generan una brecha sobre sus ventajas, mencionando el nivel socioeconómico y la localización geográfica de sus entornos. Como se contempla en la producción científica, hay características familiares que pueden marcar la diferencia, como la preparación académica de ellos, siendo un factor de protección un nivel de estudios alto (Jiménez-Morales *et al.* 2020) o el tipo de vínculo que mantienen con sus descendientes, siendo el más favorable el apego seguro (Malo-Cerrato *et al.* 2023).

Como antecedente clave, podemos destacar el estudio de Ramos-Soler *et al.* (2018) quienes encontraron una relación significativa entre las variables familiares y la percepción de los riesgos: más conciencia y conocimiento acerca de los peligros a mayor intervención educativa por parte de las familias, afirmando el papel esencial que juegan los adultos responsables frente a las problemáticas que se abordan a continuación.

Ante el panorama planteado, se proponen los siguientes objetivos:

- O1: Conocer cuál es la percepción de riesgo de los menores ante el uso de las tecnologías.
- O2: Descubrir si variables sociodemográficas como el sexo, curso, edad y nivel de estudios de los padres

y madres, influyen en la percepción de riesgo por parte de los menores.

- O3: Determinar las posibles influencias entre la tenencia y frecuencia de uso de los dispositivos móviles y la percepción de riesgo por parte de los menores.

2. Metodología

Para abordar los objetivos planteados se opta por un diseño metodológico de corte cuantitativo, de tipo descriptivo y no experimental donde no existe manipulación de las variables.

El muestreo llevado a cabo ha sido de tipo no probabilístico casual y por conveniencia. La muestra está formada por 273 estudiantes de último ciclo de Educación Primaria de la provincia de Cádiz, Córdoba y Huelva. La selección de este ciclo como población de estudio se justifica por coincidir con la edad en la que los menores comienzan a tener mayor manejo de las herramientas digitales (Ruiz de Miguel *et al.* 2021) e incluso tenencia de dispositivos móviles propios con conexión a internet (Solera-Gómez *et al.* 2022). Las variables descriptivas de la muestra se muestran en la Tabla 1.

La técnica empleada en la investigación ha sido la encuesta y el instrumento utilizado en la recogida de datos el cuestionario en el que se incluyeron variables sociodemográficas como el sexo, curso, edad y nivel de estudios del padre y de la madre. Junto a estas características sociodemográficas de la muestra, se han tenido en consideración otra serie de variables vinculadas a la tenencia o no de móvil propio y frecuencia de uso de los dispositivos móviles, que también definen a los participantes.

Por último, se ha utilizado una escala elaborada ad hoc en la que se ha preguntado por la percepción ante posibles riesgos por el uso del móvil y relacionada con la adicción, el grooming, el ciberbullying y el sexting.

La fiabilidad de esta escala se sitúa en 0.734, lo que indica que presenta una buena consistencia interna (González-Alonso y Pazmiño-Santacruz, 2015). Recordar que en ciencias sociales el coeficiente del Alfa de Cronbach por encima de 0.6 es considerado como aceptable (Thondrike, 2003), debido a la naturaleza propia de este tipo de ciencias.

El cuestionario se envió en formato digital a los centros participantes. Los datos obtenidos fueron procesados con el programa estadístico SPSS v.29 y el nivel de validez estadística se situó en $p < 0.05$. La no normalidad de las respuestas aconsejó el empleo de pruebas no paramétricas en el análisis de datos.

Para realizar esta investigación, se han tenido en cuenta las consideraciones éticas del estudio con meno-

Variables		Frecuencia	%	
Sexo	Masculino	144	52.7	
	Femenino	128	46.9	
	Otro	1	0.4	
Curso	5º Primaria	110	40.3	
	6º primaria	163	59.7	
Edad	9 años o menos	1	0.4	
	10 años	66	24.2	
	11 años	154	56.4	
		52	19	
Nivel de estudios	Primarios	Padre	9	3.3
		Madre	3	1.1
	Secundaria Obligatoria (ESO)	Padre	17	6.2
		Madre	19	7
	Bachillerato	Padre	17	6.2
		Madre	17	6.2
	FP Grado Medio	Padre	13	4.8
		Madre	10	3.7
	FP Grado Superior	Padre	21	7.7
		Madre	22	8.1
	Universitarios	Padre	83	30.4
		Madre	98	35.9
	No sé	Padre	113	41.4
		Madre	104	38.1

Tabla 1. Variables descriptivas de la muestra. Fuente: Elaboración propia

res, por lo que se ha solicitado el consentimiento de las familias y se han protegido los datos de las mismas durante todo el proceso.

3. Resultados

A la pregunta si tenían móvil propio, el 77.3% contestó que sí y el 22.7% que no.

Cuando usan el móvil, suelen utilizar el suyo propio el 75.1%, el de sus padres el 23.8%, el de sus amigos 0.4% y el de otras personas el 0.7%.

Al preguntarles sobre la edad a la que empezaron a utilizar el móvil el 30% reconoce que a los 8 años o antes, el 20.2% a los 9 años, el 27.7% a los 10 años y el 22.1% a los 11 años o más.

Normalmente suelen utilizar el móvil entre 0 y 30 minutos al día el 24.5%, entre 30 minutos y una hora

	Media	Desv. estándar
1. ¿Crees que podrías desarrollar una adicción al teléfono móvil?	2.15	1.200
2. ¿Crees que algún adulto podría engañarte con fotos falsas para intentar verte y hacerte daño?	2.48	1.508
3. ¿Crees que puedes recibir insultos, amenazas o bromas de mal gusto a través del móvil?	2.86	1.508
4. ¿Crees que puedes recibir mensajes, fotos o vídeos provocativos o sexuales a través del móvil?	2.40	1.502

Tabla 2. Media y desviación estándar de la percepción de riesgo ante el uso del móvil. Fuente: Elaboración propia

el 29.3%, entre una y tres horas el 33% y más de tres horas el 13.2%.

Se les preguntó cada cuánto tiempo miran el móvil, el 36.6% alegó que cada 30 minutos o menos, el 19.8% cada hora, 16.4% cada 2 horas y el 27.2% cada tres horas o más.

Con respecto a la escala, se realizó un análisis descriptivo de la misma (Tabla 2). El ítem que ha obtenido un mayor valor, por encima de la media de la escala, es el relacionado con el ciberbullying ($\bar{x}=2.86$) y el que ha obtenido el menor valor ha sido el relacionado con la adicción ($\bar{x}=2.15$). En general, todos los ítems están por debajo de la media de la escala, lo que indica que ellos no perciben un excesivo riesgo en cuanto a los principales problemas ante el uso de los móviles, aun teniendo la mayor parte de ellos móvil propio.

Las pruebas no paramétricas aplicadas fueron U-Mann-Whitney y Kruskal-Wallis (para el contraste de medias) según cada caso.

Teniendo en cuenta las variables sociodemográficas consideradas en este estudio (sexo, curso, edad y nivel de estudios del padre y de la madre), no hemos encontrado diferencias significativas con respecto al sexo, curso y edad, sin embargo, si se han encontrado diferencias en cuanto al nivel de estudios del padre y de la madre (Tabla 3).

Podemos observar que el nivel de estudios de ambos progenitores influye sobre la percepción de riesgo que tienen los menores ante la adicción que puede generar el uso del móvil, no siendo así con el resto de percepciones ($p=.003$ en el caso del padre y $p=.006$ para la madre).

Al realizar la comparación por pares, se evidencian diferencias entre los padres con estudios primarios y universitarios ($p<.001$) obteniendo una media inferior en estos últimos ($\bar{x}=2.13$, $dt=1.187$) frente a los que tienen estudios primarios ($\bar{x}=3.78$, $dt=1.481$), la g de Hedges se sitúa en 1.226, lo que indica un tamaño del efecto muy grande. También existen diferencias entre los padres con estudios primarios y ESO ($\bar{x}=1.94$, $dt=1.391$; $p=.002$; g

Variables	Estadísticos	Adicción	Grooming	Ciberbullying	Sexting
Nivel estudios padre	H de Kruskal-Wallis	19.780	12.515	6.796	3.648
	gl	6	6	6	6
	Sig.	.003	.051	.340	.724
Nivel estudios madre	H de Kruskal-Wallis	17.946	7.184	4.213	7.069
	gl	6	6	6	6
	Sig.	.006	.304	.648	.314

Tabla 3. Pruebas de contraste entre nivel de estudios del padre y madre con la percepción de riesgo. Fuente: Elaboración propia

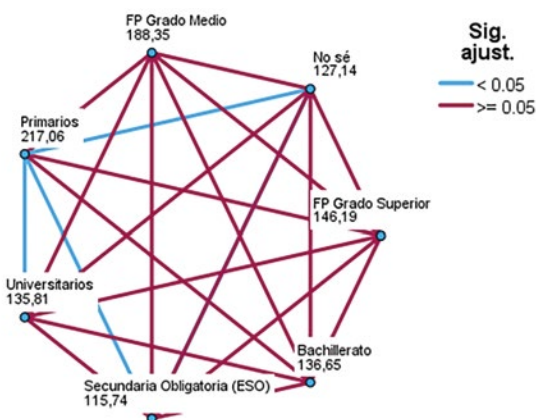


Figura 1. Comparación por parejas entre nivel estudios padre y percepción adicción. Fuente: Elaboración propia

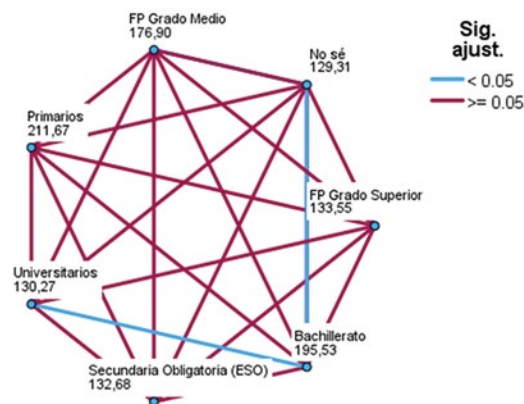


Figura 2. Comparación por parejas entre nivel estudios madre y percepción adicción. Fuente: Elaboración propia

de Hedges=1.468) y los que tienen estudios primarios y los que no saben los estudios que tiene su padre ($\bar{x}=1.96$, $dt=1.043$; $p<.001$; g de Hedges=1.085). En definitiva, el alumnado cuyos padres tienen estudios primarios tienen más probabilidad de caer en la adicción al móvil que aquello con estudios superiores a este (Figura 1).

Del mismo modo procedemos con el nivel de estudios de la madre (Figura 2). En este caso, el alumnado cuyas madres tienen nivel de estudios de bachillerato ($\bar{x}=3.24$, $dt=1.437$) obtienen mayor media que los que tienen madres con estudios universitarios ($\bar{x}=2.02$, $dt=1.084$), con diferencias significativas ($p<.001$) y tamaño del efecto muy grande (g de Hedges=1.148). De igual forma se han encontrado diferencias significativas entre el alumnado que no sabe los estudios de su madre ($\bar{x}=2.01$, $dt=1.093$) y las madres con estudios de bachillerato ($p<.001$; g de Hedges=1.152).

Veamos a continuación la influencia de la tenencia de móvil y su frecuencia de uso. No se han encontrado diferencias con respecto a la propiedad del móvil que utilizan, la edad a la que empezaron a utilizar el móvil, ni cada cuanto tiempo miran el móvil. Sin embargo, se han encontrado las diferencias significativas que se muestran en la Tabla 4.

Tener móvil propio influye sobre la percepción de riesgo que tiene que ver con el sexting ($p=.034$) y el tiempo de uso al día con la percepción del riesgo de adicción ($p=.038$).

En el primero de los casos y al realizar la comparación por pares (Figura 3), podemos apreciar que el alumnado que tiene móvil propio ($\bar{x}=2.30$, $dt=1.468$) tiene una media inferior que el alumnado que no lo tiene ($\bar{x}=2.74$, $dt=1.578$) con una $p=.022$ y un tamaño del efecto g de Hedges muy grande que se sitúa en 1.498. Podemos pensar que el alumnado que no tiene móvil propio siente que puede estar más en peligro ante el sexting que aquel alumnado que lo tiene, quizás porque sienten que tienen más conocimiento de a lo que se pueden exponer (o eso piensan).

En el caso del tiempo de uso del móvil al día y su percepción sobre la posible adicción que puede generar (Figura 4), se comprueba que el alumnado que lo utiliza más de 3 horas al día ($\bar{x}=2.50$, $dt=1.231$) tiene una media superior que el alumnado que solo lo utiliza entre 0 y 30 minutos ($\bar{x}=1.99$, $dt=1.387$) con una $p=.032$ y un tamaño del efecto g de Hedges muy grande que se sitúa en 1.345.

Ante estos datos, se puede deducir que el alumnado que más uso hace del móvil siente que puede estar más en riesgo de caer en la adicción al mismo.

Variables	Estadísticos	Adicción	Grooming	Ciberbullying	Sexting
Móvil propio	U de Mann-Whitney	6162.000	5893.500	5566.500	5439.000
	W de Wilcoxon	8115.000	28259.500	27932.500	27805.000
	Z	-.726	-1.234	-1.828	-2.123
	Sig. asin. (bilateral)	.468	.217	.068	.034
Tiempo uso día	H de Kruskal-Wallis	8.440	1.006	.616	3.058
	gl	3	3	3	3
	Sig.	.038	.800	.893	.383

Tabla 4. Pruebas de contraste entre tenencia y frecuencia de uso del móvil con la percepción de riesgo. Fuente: Elaboración propia

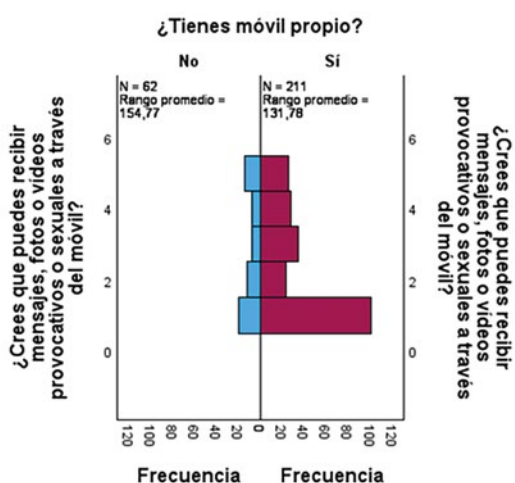


Figura 3. Comparación de tenencia de móvil propio y percepción sexting. Fuente: Elaboración propia

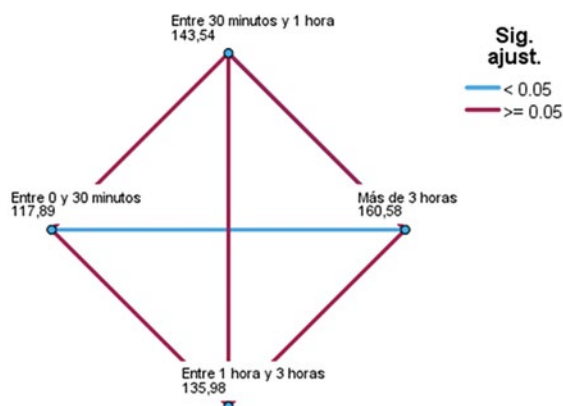


Figura 4. Comparación por parejas entre tiempo de uso al día y percepción adicción. Fuente: Elaboración propia

4. Discusión y conclusiones

Ante la pregunta clave de esta investigación, podemos concluir que la percepción de los diferentes riesgos por parte de los menores ante el uso de las tecnologías no es elevada ya que se han obtenido marcas casi intermedias.

Es de destacar que el riesgo más percibido es el *ciberbullying*, quizás porque lo asocian con el acoso escolar y su correspondiente impacto emocional, tal y como señalan Rosario Quiroz *et al.* (2024).

Por otro lado, el riesgo con menos percepción es la adicción al dispositivo y a internet. Esta negación por parte de los menores puede estar relacionado con el deseo de poseer dispositivos digitales propios y poder pasar más tiempo con ellos, manifestando que no creen que puedan llegar a sentir dependencia para así conseguir una mayor interacción con los mismos.

Por tanto, sobre el primer objetivo planteado se puede asumir que los sujetos en general no son conscientes de los peligros que acompañan a la tecnología que sostienen a diario en sus manos, como ya se señaló en García-Rojas *et al.* (2023). Respecto a este asunto, hay que destacar que los menores de edad han presentado un porcentaje elevado en cuanto a la disposición de teléfono móvil propio, como también obtuvieron Ruiz de Miguel *et al.* (2021) en su investigación y quienes mencionaron la inmadurez propia de la edad escolar.

No obstante, al igual que Castillo *et al.* (2019), se ha podido determinar que la tenencia y la frecuencia de uso del móvil influye sobre la percepción de los riesgos, acentuando dos asociaciones realizadas por los niños y las niñas: Por un lado, el *sexting* se ha vinculado con poseer un dispositivo propio, y, por otro lado, la adicción se ha identificado con el tiempo de uso al día, apoyando de esta forma la negación mencionada anteriormente, ya que según García de Ribera *et al.* (2023, p.259) esto es señal de consciencia de este uso problemático.

Las características de los familiares, como agentes claves en la gestión de los dispositivos en el hogar, han

demostrado ser también significativas para la percepción de los riesgos por parte de los colegiales. Aunque en este estudio, el sexo y la edad no marcan tanto la diferencia, sí que resulta importante el nivel formativo de los padres y de las madres, como anteriormente apuntó Jiménez-Morales *et al.* 2020.

Ante la revelación de la influencia entre el nivel de estudios de los progenitores y la percepción de los riesgos de los menores y como principal contribución al conocimiento científico en esta investigación, podemos apuntar hacia la necesidad de formar sobre los peligros que van ligados a las TIC – y cómo detectarlos y prevenirlos –, tanto a menores como a las familias para que estas actúen como un factor de protección determinante.

En base al estudio de Pérez Sánchez (2022), la presencia de unas buenas habilidades digitales en ambas figuras familiares hará que el tipo de uso y su frecuencia sea más cuidado a través de las diferentes estrategias de mediación parental, por lo que podríamos deducir que un programa formativo sobre los aspectos mencionados resultaría especialmente beneficioso para los cuidadores con corta trayectoria académica.

Sin embargo, estas formaciones no deberían centrarse únicamente en las familias con bajos niveles de estudios, pues de acuerdo con Barrezueta Cabrera *et al.* (2023), toda la ciudadanía digital debería de contar con suficiente

competencia mediática para apoderarse de mayor seguridad personal y navegar por internet aprovechando la parte beneficiosa de las TIC siendo conscientes de los peligros que existen en el entorno virtual.

La principal limitación de la investigación es la falta de accesibilidad a una mayor muestra por cuestiones relacionadas con la edad y la protección del menor, que requieren de sus debidos consentimientos. En este mismo sentido, la falta de permisos concedidos junto a los tiempos ajustados para el cumplimiento del horario escolar no ha permitido desarrollar otras técnicas cualitativas de investigación, como entrevistas en profundidad o grupos de discusión, que podrían aportar mayor comprensión del fenómeno analizado.

Para finalizar, se proponen investigaciones que profundicen en las variables sociodemográficas de los menores, haciendo hincapié en la percepción de riesgos por parte de los progenitores en relación a sus áreas de formación académicas o sus categorías y puestos profesionales, con el objetivo de conocer si hay colectivos más protectores que otros. También, siguiendo la línea marcada por Contreras *et al.* (2023), se propone un cambio de perspectiva hacia la percepción de las ventajas por parte de los menores y sus familias, para estudiar los factores sociodemográficos que también puedan influir en la visión positiva y uso de las TIC.

Referencias

- [1] Álvarez Menéndez, M., y Moral Jiménez, M. de la V. (2020). Phubbing, uso problemático de teléfonos móviles y de redes sociales en adolescentes y déficits en autocontrol. *Health and Addictions/Salud y Drogas*, 20(1), 113-125. <https://doi.org/10.21134/haaj.v20i1.487>
- [2] Barrezueta Cabrera, T., Renés-Arellano, P., y Hernando-Gómez, Á. (2023). ¿Están seguros los jóvenes en redes sociales? Diseño de un instrumento para medir la competencia mediática frente a los riesgos de redes sociales. *Contratexto*, (040), 29-54. <https://doi.org/10.26439/contratexto2023.n40.6448>
- [3] Castillo, M., y Ruiz-Olivares, R. (2019). La percepción de riesgo y su relación con el uso problemático del teléfono móvil en adolescentes. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 168, 21–33. <https://www.jstor.org/stable/26897742>
- [4] Contreras, C., Rivas, J., Franco, R., Gómez-Plata, M., y Luengo Kanacri, B.P. (2023). Medios digitales y participación cívica escolar: Un modelo de mediación paralela. *Comunicar*, 75, 91-102. <https://doi.org/10.3916/C75-2023-07>
- [5] Díaz-Vicario, A., Mercader, C. y Gairín, J. (2019). Uso problemático de las TIC en adolescentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e07, 1-11. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e07.1882>
- [6] García de Ribera, M.C., Alfaro González, M., Tríguez García, M., Fierro Urturi, A., Vázquez Fernández, M.E., Sorge, F., et al. (2023). ¿Cómo usan el teléfono móvil los niños de Castilla y León? *Rev Pediatr Aten Primaria*, 25, 251-60. <https://doi.org/10.60147/d3636814>
- [7] García-Rojas, A. D., Hernando-Gómez, Á., Gutiérrez-Arenas, M. P., y Prieto-Medel, C. (2023). The use of mobile devices by 5th and 6th graders: parental supervision and risks. *Psychology, Society & Education*, 15(3), 48-56. <https://doi.org/10.21071/pse.v15i3.16081>
- [8] Gervilla-García, E., Lloret-Irles, D., Cabrera-Perona, V., Fernández-Martínez, I., & Anupol, J. (2023). Online risks at adolescence. Design and validation of a Parental Mediation Scale for Information and Communication Technologies. *Journal for the Study of Education and Development*, 46(3), 492–528. <https://doi.org/10.1080/02103702.2023.2191428>
- [9] González-Alonso, J.A., y Pazmiño-Santacruz, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando*, 2(1), 62-67. <https://bit.ly/36jLlID>
- [10] González, M. T., Espada, J. P., y Tejeiro, R. (2017). El uso problemático de videojuegos está relacionado con problemas emocionales en adolescentes. *Adicciones*, 29(3), 180–185. <https://doi.org/10.20882/adicciones.745>
- [11] Jiménez-Morales, M., Montaña, M., y Medina-Bravo, P. (2020). Uso infantil de dispositivos móviles: Influencia del nivel socioeducativo materno. *Comunicar*, 64, 21-28. <https://doi.org/10.3916/C64-2020-02>
- [12] Labrador, F., Requesens, A, y Helguera, M. (2015). *Guía para padres y educadores sobre el uso seguro de Internet, móviles y videojuegos*. Fundación Gaudium.
- [13] López, G., y Guiamaro, Y. (2016). El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas. *Ixaya. Revista Universitaria de desarrollo social*, (10), 31-55.
- [14] Malo-Cerrato, S., Martín-Perpiñá, M., y Cornellà-Font, M. (2023). Factores psicosociales y comportamiento de bajo riesgo de uso de TIC en adolescentes. *Comunicar*, 75, 103-113. <https://doi.org/10.3916/C75-2023-08>
- [15] Martínez Mejía, D., Amaya Builes, D., y Calle Montoya, P. A. (2019). Prácticas de crianza y comunicación familiar: una estrategia para la socialización primaria. *Poiésis*, (36), 111–125. <https://doi.org/10.21501/16920945.3193>
- [16] Ochoa-Brezmes, J., Blanco-Ocampo, D., Ruiz-Hernández, A., García-Lara, G. M., y Garach-Gómez, A. (2023). Uso de móviles, problemas de sueño y obesidad en una zona de exclusión social. *Anales de Pediatría*, 98(5), 344-352. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2022.12.008>
- [17] Oliveros Fortiche, D. E. (2017). El precio de acceder a lo digital: conflictos de centralidad entre el capital cultural y el capital TIC en clases medias y bajas de Bogotá, Colombia. *Contratexto*, 28(028), 45-69. <https://doi.org/10.26439/contratexto2017.n028.1552>
- [18] Pedrouzo, S.B., y Krynski, L. (2023). Hiperconectados: las niñas, los niños y los adolescentes en las redes sociales. El fenómeno de TikTok. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 121(4). <http://dx.doi.org/10.5546/aap.2022-02674>
- [19] Pérez Ramírez, L., Rodríguez Rodríguez, D., & Ramírez Pacheco, É. (2022). Adicciones a la tecnología y riesgos para la salud humana. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 38(4).
- [20] Pérez Sánchez, R. (2022). Predictores de la mediación parental del uso de la Internet de niños y adolescentes y su asociación con las oportunidades y riesgos de dicho uso. *Signo y Pensamiento*, 41. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp41.pmpu>
- [21] Picazo Sánchez, L., & Tomás Fernández, E. (2024). Educación mediática en Primaria: Intervención contra el odio en redes. *Rotura – Revista de Comunicação, Cultura e Artes*, 4(1), 14-29. <https://doi.org/10.34623/dj7r-qr76>
- [22] Quiroga, L. P., Jaramillo, S., y Vanegas, O. L. (2019). Ventajas y desventajas de las TICc en la educación “Desde la primera infancia hasta la educación superior”. *Revista Educación y Pensamiento*, 26(26), 77-85.
- [23] Quiroz-Albán, A., y Tubay-Zambrano, F. (2021). Las TIC’s como teoría y herramienta transversal en la educación. Perspectivas y realidades. *Polo del Conocimiento*, 6(1), 156-186. <https://doi.org/10.34623/dj7r-qr76>
- [24] Ramírez García, A., Gutiérrez Arenas, M. P., García-Rojas, A.D., Salcines Talledo, I., González Fernández, N. (2023). *Mediación y supervisión de los dispositivos electrónicos en el hogar*. Guías Educomunicativas para Familias. Junta de Andalucía.
- [25] Ramos-Soler, I., López-Sánchez, C., y Torrecillas-Lacave, T. (2018). Percepción de riesgo online en jóvenes y su efecto en el comportamiento digital. *Comunicar*, 56, 71-79. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-07>

- [26] Rosario Quiroz, F. J., Calla Vásquez, K. M., Ochoa Tataje, F. A., Morí Holguín, J. Y., & Villanueva-Batallanos, M. (2024). Systemic review of studies of cyberbullying in Hispanic American adolescents. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 4, 800. <https://doi.org/10.56294/saludcyt2024800>
- [27] Ruedas-Caletrio, J., Serrate-González, S., Muñoz-Rodríguez, J.-M., y Torrijos-Fincias, P. (2023). Adolescencia y Educación. Control parental y percepción de las familias sobre los riesgos en Internet. *Estudios Sobre Educación*, 45, 123-144. <https://doi.org/10.15581/004.45.006>
- [28] Ruiz de Miguel, C., Domínguez, D., & Rodríguez, G. (2021). Perception of the use of the mobile phone in students from primary education to university degree. *Digital Education Review*, 39(2021), 23-41. <https://doi.org/10.1344/der.2021.39.23-41>
- [29] Ruiz-Olivares, R., Casas, J. A., Lucena, V., y Aguilar-Yamuza, B. (2024). Propiedades psicométricas de la “Escala de percepción del riesgo para el uso de la tecnología” en niños y adolescentes. *Behavioral Psychology*, 32(1), 203-219 <https://doi.org/10.51668/bp.8324110s>
- [30] Sánchez, C., & Álvarez, E. (2018). Harmful attitudes and risks for young children through mobile devices. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2(3), 147-161. https://doi.org/10.21703/rexe.especial3_201814716113
- [31] Sartori, M., Raynaudo, G., y Peralta, O. (2024). Infancia y pantallas: un estudio sobre tenencia, hábitos y percepción en el uso de tecnologías en una muestra de hogares argentinos. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 14(27), 35-50.
- [32] Solera-Gómez, S., Soler-Torró, J. M., Sancho-Cantus, D., Rodríguez, R. G., De la Rubia-Ortí, J. E., y Pelegrí, X. C. (2022). Patrón de uso del teléfono móvil e Internet en adolescentes de entre 11 y 15 años. *Enfermería Clínica*, 32(4), 270-278. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2021.12.007>
- [33] Thondrike, R.L. (2003). *Medición y evaluación psicológica en Educación*. Trillas.
- [34] Urbano, R. (2024). Estrategias para proteger a los niños de la violencia en la inteligencia artificial. *Rotura – Revista de Comunicação, Cultura e Artes*, 4(1), 40-49. <https://doi.org/10.34623/8jry-ws91>
- [35] Vázquez Carrión, S. (2023). Impacto de las TICS en el desarrollo infantil (0-6). *Revista Internacional Interdisciplinar de Divulgación Científica*, 2(1), 1-15. <https://riidici.com/index.php/home/article/view/20>

Agradecimientos

Este trabajo se ha elaborado en el marco de Alfamed (Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación en Competencias Mediáticas para la Ciudadanía), con el apoyo del Proyecto I+D “Investigación, diseño e implementación de una propuesta curricular de formación de profesorado en alfabetización mediática en el ámbito euroamericano” de la Convocatoria Proyectos de Generación de Conocimiento 2023 (código PID2023-146288NB-I00) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España.

Bio

Pilar Gutiérrez Arenas es Doctora en Educación por la Universidad de Córdoba. Licenciada en Psicopedagogía y diplomada en Profesorado de Educación General Básica. Profesora Contratada Doctora del departamento de Educación, en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Córdoba. Directora de UCOdigital de la Universidad de Córdoba. Es especialista en Tecnologías Aplicadas a la Educación e imparte clase en el Grado de Educación Infantil, el Máster en Educación Inclusiva y en el de Educación Secundaria y Máster en Supervisión, evaluación y dirección de centros y programas educativos.

Antonio Daniel García Rojas es Doctor por la Universidad de Huelva. Profesor Titular y director del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva. Presidente de la Comisión de Convivencia de la Universidad de Huelva. Director Académico del Máster en Sexología y Educación Sexual y Subdirector del Título de Experto/a en Violencia de Género e Igualdad desde una perspectiva multidisciplinar, ambos de la Universidad de Huelva. Miembro del Grupo Ágora y Comunicar, de la Red ALFAMED y EDUTEC. Sus principales líneas de investigación están centradas en la prevención de la violencia en las relaciones de pareja, el género, la diversidad sexual, las emociones, la educación sexual, la igualdad y la educomunicación. En esas líneas, ha dirigido tesis doctorales, investigaciones, programas de intervención e impartido conferencias en distintas universidades y países.

Ángel Hernando Gómez es Doctor en Psicología por la Universidad de Huelva, y Profesor Titular en el departamento de Psicología Social, Evolutiva y de la Educación de dicha universidad. Editor Adjunto de la revista Comunicar (Sección Psicología). Miembro del Grupo de Investigación «ÁGORA, Grupo de estudios e investigaciones educativas en tecnologías de la comunicación, Orientación» dentro del Plan Andaluz de Investigación (HUM-648). Sus intereses como investigador están centrados en la prevención de la violencia en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes, la intervención sobre conductas de riesgo, la promoción del desarrollo positivo adolescente y la educomunicación. En esas líneas, ha dirigido diversas investigaciones, tesis doctorales y programas de intervención.

Cinta Prieto Medel es Doctoranda del Programa de Doctorado Interuniversitario en Comunicación de las Universidades de Cádiz, Huelva, Málaga y Sevilla en la línea de Educomunicación y Alfabetización mediática (UHU). Graduada en Educación Primaria con doble mención (Educación Especial y Lengua Extranjera

Inglés) por la UHU, Graduada en Educación Infantil (VIU), Máster Oficial en Comunicación y Educación Audiovisual (UNIA/UHU), Máster Oficial en Memoria y Crítica de la Educación (UNED/UAH) y Máster Oficial en Artes Visuales y Educación desde un enfoque

construccionista (UGR/UB/UdG). Experiencia como Técnico de Apoyo a la Investigación (UGR). Investigadora del Grupo de Investigación Ágora (HUM-648). Actualmente, cuenta con un contrato predoctoral FPU (Ref. FPU21/03782).

Liberdade de Expressão na Perspetiva dos Jovens: Entre o Direito Reconhecido e a Voz Ignorada

Freedom of Expression from the Perspective of Young People: Between the Recognized Right and the Ignored Voice

doi: [10.34623/2184-8661.2025.alfamed.392](https://doi.org/10.34623/2184-8661.2025.alfamed.392)

Sara Pereira
sarapereira@ics.uminho.pt
Universidade do Minho, Centro
de Estudos de Comunicação e
Sociedade
Braga, Portugal
 [0000-0002-9978-3847](https://orcid.org/0000-0002-9978-3847)

Marisa Mourão
marisavmourao@gmail.com
Universidade do Minho, Centro
de Estudos de Comunicação e
Sociedade
Braga, Portugal
 [0000-0001-5662-3168](https://orcid.org/0000-0001-5662-3168)

Daniel Brandão
danielbrandao@ics.uminho.pt
Universidade do Minho, Centro
de Estudos de Comunicação e
Sociedade
Braga, Portugal
 [0000-0001-6331-0354](https://orcid.org/0000-0001-6331-0354)

Resumo

A liberdade de expressão é um direito humano fundamental, sendo considerado por diversas convenções internacionais, nomeadamente a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), que reconhece, no artigo 12.º, que a criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração. Por seu lado, a UNESCO (Grizzle *et al.*, 2021) reconhece-a como um valor e uma atitude que podem ser desenvolvidos e encorajados pelo trabalho da Literacia Mediática e da Informação. Estamos perante um direito essencial para o desenvolvimento pessoal e para a autodeterminação coletiva (Garton Ash, 2017).

Neste artigo, analisamos a liberdade de expressão à luz das perspetivas de crianças e jovens, procurando conhecer como concetualizam e que valor atribuem a este direito fundamental. A análise baseia-se em dados provenientes de

31 grupos de foco, com um total de 206 estudantes do 6.º, 9.º e 12.º anos a frequentar escolas de Portugal continental. Os resultados indicam que os inquiridos reconhecem a importância da liberdade de expressão para si próprios e para a sociedade. No entanto, consideram que, no que diz respeito à expressão das suas opiniões, são livres de o fazer, mas muito frequentemente essas opiniões não são ouvidas nem consideradas pelos adultos e pelas instituições, com as maiores críticas a incidirem sobre a escola. Identifica-se uma disparidade entre o reconhecimento da importância da liberdade de expressão e a sua valorização e aplicação no quotidiano dos jovens.

Palavras-chave

Liberdade de expressão • Crianças • Jovens • Direitos humanos • Direitos das crianças • Literacia mediática

Abstract

Freedom of expression is a fundamental human right and is recognised by various international conventions, including the Convention on the Rights of the Child (1989), which states in Article 12 that children have the right to freely express their opinion on matters that concern them and to have that opinion taken into account. For its part, UNESCO (Grizzle *et al.*, 2021) recognises this as a value and attitude that can be developed and encouraged through the work of Media and Information Literacy.

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

© Sara Pereira, Marisa Mourão, Daniel Brandão

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

Pereira, S., Mourão, M., & Brandão, D. (2025). Liberdade de expressão na perspetiva dos jovens: entre o direito reconhecido e a voz ignorada. *Rotura – Revista de Comunicação, Cultura e Artes*, 69-81. <https://doi.org/10.34623/2184-8661.2025.alfamed.392>

This is an essential right for personal development and collective self-determination (Garton Ash, 2017).

In this article, we analyse freedom of expression from the perspective of children and young people, seeking to understand how they conceptualize and value this fundamental right. The analysis is based on data from 31 focus groups with a total of 206 6th, 9th and 12th grade students attending schools in mainland Portugal. The results indicate that the respondents recognize the importance of freedom of expression for themselves and for society. However, they consider that, when it comes to expressing their opinions, they

are free to do so, but very often these opinions are not heard or considered by adults and institutions, with the greatest criticism falling on the school. There is a disparity between recognizing the importance of freedom of expression and valuing and applying it in young people's daily lives.

Keywords

Freedom of Expression • Children • Young People • Human Rights • Children's Rights • Media Literacy

1. Introdução

A liberdade de expressão é um direito essencial não apenas para o desenvolvimento pessoal, mas também para a cidadania e para a participação ativa na sociedade. No caso das crianças e dos jovens, a capacidade de se expressarem livremente é crucial para que possam construir uma compreensão de si mesmos e do mundo em que vivem (Livingstone, 2009).

Este é um direito fundamental considerado por diversas convenções internacionais, incluindo a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC, 1989), que reconhece a importância de assegurar que as crianças e os jovens se expressem livremente. A consagração deste direito não é, todavia, uma garantia da sua concretização. Com efeito, parece existir uma certa disparidade entre a sua aquisição e a sua materialização.

Apesar da CDC significar um salto significativo ao nível do reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, a consagração desses direitos está longe de ser suficiente. Como refere Gran (2021),

um tratado ou uma constituição podem articular direitos, mas um indivíduo pode não estar consciente desses direitos ou pode não acreditar que os pode exercer. Se um indivíduo não pode ou não exerce os seus direitos quando esses direitos podem ajudar, devemos interrogar-nos e perguntar porquê. (p. 111)

Olhando especificamente para o caso português e concentrando-nos na expressão da opinião, os resultados de um inquérito a 11.834 crianças e jovens (UNICEF Portugal, 2023) são especialmente preocupantes:

- 28% afirma que nunca deu a sua opinião;
- 70% diz que os adultos nunca ou raramente perguntam a sua opinião quando tomam decisões;
- 70% acha que nunca ou raramente a sua opinião influenciou o que foi decidido;
- 18% não sente confiança para partilhar as suas ideias e opiniões por medo de ser “gozado” e 15% não sente que estas sejam importantes.

Estes dados indiciam a tal diferença entre ter direito à livre expressão e a sua concretização. Evidenciam também a necessidade de sensibilização, mas sobretudo de capacitação para o exercício deste direito.

É a este nível que o trabalho de Literacia Mediática pode exercer um papel importante, não só de reconhecimento da importância da liberdade de expressão e do seu valor para a democracia, mas também de preparação das crianças e dos jovens para aprenderem a expressar-se, a formularem uma opinião e a respeitarem as opiniões dos outros e formas diferentes de pensar.

Partindo deste princípio, quisemos, neste estudo, debater com uma amostra de 206 crianças e jovens a liberdade de expressão, com o objetivo de conhecer como a conceitualizam, que valor lhe atribuem e como o exercem no seu dia-a-dia.

Pretende-se, com estes resultados, produzir conhecimento sobre o modo como as crianças e os jovens refletem sobre os direitos humanos e em particular sobre os direitos das crianças. Centrando-nos especificamente no direito à liberdade de expressão, procuramos contribuir para uma temática ainda pouco estudada a partir do ponto de vista dos mais jovens.

Este estudo integra o projeto de investigação *bYou – Estudo das vivências e expressões de crianças e jovens sobre os media*, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

2. Liberdade de expressão: do direito aos limites

A liberdade de expressão é um direito fundamental de liberdade que consiste na faculdade de todos os cidadãos poderem exprimir e divulgar livremente, sem impedimentos e discriminações, o seu pensamento, ou seja, as suas ideias, convicções, pontos de vista, críticas ou valorações pela palavra, imagem, pelo som ou por qualquer outro meio. (Imprensa Nacional-Casa da Moeda, s.d., para. 1)

A liberdade de expressão é um direito consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos¹, na Convenção Europeia dos Direitos Humanos² e na Constituição da República Portuguesa³. A liberdade de expressão encontra-se frequentemente associada à liberdade de opinião e à liberdade de informação, sendo um direito transposto para o ambiente digital (Carta Portuguesa de Direitos Humanos na Era Digital, 2021; Declaração Europeia Sobre os Direitos e Princípios Digitais Para a

1 “Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; esse direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras” (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, Art. 19.º).

2 “Qualquer pessoa tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de opinião e a liberdade de receber ou de transmitir informações ou ideias sem que possa haver ingerência de quaisquer autoridades públicas e sem considerações de fronteiras” (Convenção Europeia dos Direitos do Homem, Art. 10.º).

3 “1. Todos têm o direito de exprimir e divulgar livremente o seu pensamento pela palavra, pela imagem ou por qualquer outro meio, bem como o direito de informar, de se informar e de ser informados, sem impedimentos nem discriminações” (Constituição da República Portuguesa, 1976, Art. 37.º)

Década Digital, 2023). O tipo de discurso protegido não se limita às palavras, estendendo-se às imagens, às ações, ao património cultural e até, em certas circunstâncias, ao vestuário (Bychawska-Siniarska⁴, 2017).

Especificamente no que diz respeito às crianças, este direito está consagrado na CDC (Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989) das Nações Unidas e é também contemplado no Comentário Geral N.º 25 intitulado “Children’s rights in relation to the digital environment” (General comment No. 25, 2021), que tem como objetivo atualizar a CDC para atender aos desafios da era digital.

De acordo com a CDC, a criança tem o direito de exprimir a sua opinião em assuntos que lhe digam respeito, devendo essa opinião ser tomada em consideração (artigo 12.º). O direito da criança à liberdade de expressão inclui também a liberdade de procurar, receber e difundir informações de todo o tipo (artigo 13.º).

A liberdade de expressão é vista como um elemento essencial para o desenvolvimento pleno da pessoa e para qualquer sociedade livre e democrática (General comment No. 34, 2011). Os argumentos em sua defesa colocam-se quer do ponto de vista individual, quer coletivo. Esta questão é discutida por Garton Ash (2017), que entende que a expressão deveria ser livre para (1) nos apercebermos da nossa humanidade individual, porque, se não exercermos o poder da fala livremente, não podemos ser nós mesmos; para (2) descobrirmos ou, pelo menos, procurarmos a verdade; para (3) um bom governo, colocando-se em jogo a liberdade de expressão, a de informação e o direito de saber; e para (4) conviver na diversidade.

Perante um efeito coletivo, poderá considerar-se que a limitação da liberdade de expressão é mais do que uma ofensa pessoal. Nesta linha de pensamento, colocando a tónica na verdade, Mill (1976) aponta para efeitos na humanidade de um modo geral:

se a opinião fosse uma propriedade pessoal, apenas de valor para o seu proprietário; se a impossibilidade de desfrutar o prazer dessa opinião constituísse simplesmente uma ofensa pessoal, faria alguma diferença se a ofensa apenas fosse infligida a algumas pessoas ou a muitas. Mas o estranho mal de silenciar a expressão dum opinião está a defraudar a raça humana; a posteridade assim como a presente geração; os que divergem da opinião e ainda mais os que a mantêm. Se a opinião está certa, ficam privados da oportunidade de trocar o erro pela verdade; se está errada, perdem, o que quase constitui um benefício, a compreensão mais nítida e a ideia mais viva da verdade, produzida pela sua colisão com o erro. (p. 12)

Os debates clássicos em torno da limitação desta liberdade colocam a questão em torno do dano. Retomando

4 A autora refere-se em particular à Convenção Europeia dos Direitos Humanos.

Mill (1997), a limitação da liberdade de ação de qualquer pessoa apenas deve estar baseada num princípio: o do dano, o de evitar danos a outrem⁵. Ou seja, a questão não é o mal do próprio, mas antes dos outros, sendo apenas legítima a interferência que tem como objetivo evitar que outros sejam prejudicados⁶.

Apesar desta única exceção teórica, ao longo dos séculos, a liberdade de expressão tem estado sempre sob ameaça. O paternalismo e o moralismo tiveram e têm um importante papel na restrição da liberdade de expressão (Garton Ash, 2017). Com efeito, são diversos os fatores que podem condicionar a liberdade. No século passado, Mill (1997) recordava que a liberdade individual podia ser invadida quer pelo governo, quer pela opinião pública, não se podendo, assim, ignorar também a pressão social.

Ao longo do tempo, a tónica colocou-se sobretudo na censura do Estado e da Igreja e, hoje, apesar do suposto potencial da internet a favor da liberdade de expressão, confrontamo-nos com novos mecanismos de controlo privados (Gosztonyi, 2023). Podemos, por exemplo, falar de (a) censura política, exercida pelo Estado; de (b) censura económica ou privada, motivada sobretudo por interesses económicos privados; e ainda (c) autocensura, exercida (conscientemente ou não) por nós mesmos com receio de algum tipo de consequência (Gosztonyi, 2023).

3. Metodologia

As perceções das crianças e dos jovens sobre a liberdade de expressão estão no centro deste artigo, através do qual procuramos responder às seguintes questões: *O que é para as crianças e jovens a liberdade de expressão? Consideram importante expressar a sua opinião? Parece-lhes que esta é valorizada? Que problemas e receios identificam na expressão da opinião? Reconhecem a liberdade de expressão como um direito?*

Este estudo segue uma metodologia qualitativa e tem por base a realização de 31 grupos de foco (GF) em oito

5 “Muitos liberais contemporâneos pretendem traçar a fronteira aí. A liberdade de expressão, dizem eles, não deve ser limitada por motivos de mera ofensa. Ninguém tem o direito de não ser ofendido. No entanto, como destaca Feinberg, os liberais modernos sérios – incluído o próprio Mill – na verdade vão além dessa fronteira aparentemente luminosa, e concedem alguma validade às limitações que tenham por base algo que é ofensivo em vez de inteiramente danoso” (Garton Ash, 2017, p. 108).

6 Mill (1997) apontava como exceção os seres humanos cujas faculdades ainda não atingiram a maturidade, entre os quais incluía as crianças e os jovens com idade inferior à estipulada na lei como idade adulta, considerando que estes precisavam de ser protegidos dos seus próprios atos e de agressões exteriores. Como se percebe, no quadro do presente artigo, as crianças e os jovens são vistos como cidadãos de pleno direito.

agrupamentos de escolas (AE) de cinco unidades territoriais (NUTS II)⁷, no primeiro semestre de 2022. Os oito AE, bem como as turmas e os alunos, participantes nos GF foram selecionados a partir de uma amostra mais alargada constituída na primeira fase do projeto que consistiu na aplicação de um questionário a nível nacional em 26 AE. Os critérios de seleção dos AE tiveram em consideração as NUTS II, tendo-se incluído adicionalmente mais três AE: um da cidade de Braga, por ser o local onde se desenvolve o projeto; um da área metropolitana do Porto e outro da área metropolitana de Lisboa, com o objetivo de contemplar os centros urbanos das duas principais cidades portuguesas.

Previamente à realização dos GF foi enviado aos pais e encarregados de educação um consentimento informado com indicações sobre o projeto e sobre a dinâmica dos GF. Foi também entregue às crianças e aos jovens um consentimento informado com a mesma informação. Para a participação nos GF era necessário devolver os consentimentos assinados. Nesse documento era também solicitada a gravação áudio e eram explicados os procedimentos para garantir o anonimato e a privacidade dos participantes: a gravação seria usada somente para fins de transcrição e ficaria apenas na posse dos investigadores; os nomes dos alunos nunca seriam revelados, usando-se nomes fictícios para efeitos de análise dos dados. Com efeito, foi conduzido um processo de anonimização, fazendo-se corresponder ao nome de cada participante um nome fictício, sendo estes os nomes usados na análise dos dados.

Os GF foram realizados presencialmente em cada AE, com uma duração variável entre 90 e 120 minutos, num tempo específico disponibilizado pelos AE, e foram dinamizados por dois investigadores da equipa, sem a presença dos professores das turmas.

O projeto de investigação *bYou – Estudo das vivências e expressões de crianças e jovens sobre os media* recebeu parecer positivo da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho (CEICSH 041/2022).

No total do projeto, foram realizados 59 GF que se orientaram em torno de quatro tópicos principais: (a) usos dos *media*; (b) participação; (c) interesses e preocupações; (d) informação/desinformação e liberdade de expressão. Para a discussão do quarto tema, o grupo dos 59 foi dividido em dois: uma parte discutiu a informação/desinformação e outra parte discutiu a liberdade de expressão. Assim, foram 31 os GF que discutiram esta última temática, que está aqui em análise, totalizando-se uma amostra de 206 crianças e jovens com as seguintes características:

- 97 rapazes e 109 raparigas;
- 69 alunos do 6.º ano (maioritariamente entre os 11 e os 13 anos), 70 do 9.º ano (14 a 16 anos) e 67 do 12.º ano (17 a 19 anos).

Após a transcrição integral dos GF, procedeu-se à elaboração de categorias temáticas de análise (Tabela 1). Para garantir a validade e a fiabilidade das categorias, as mesmas foram discutidas e validadas por três elementos da equipa, num processo de codificação e verificação inter pares. A análise de conteúdo dos GF foi auxiliada pelo software MAXQDA.

Na leitura dos resultados, é considerada a (a) frequência com que as temáticas foram abordadas, sendo a percentagem apresentada em função do número de participantes que se pronunciaram a propósito categoria, bem como (b) a frequência das palavras no seu discurso⁸.

Categorias
Perceções sobre a liberdade de expressão
Limitações
Países onde não há liberdade de expressão
Importância da expressão de opinião
Valorização da opinião das crianças e dos jovens pela sociedade
Conhecimento sobre a CDC

Tabela 1. Categorias de análise. Fonte: elaboração própria

4. Resultados

4.1. O que é a liberdade de expressão? E o que a pode inibir?

4.1.1. Perceções sobre a liberdade de expressão

As crianças e os jovens inquiridos associam a liberdade de expressão essencialmente a dois aspetos: (a) falar/ agir livremente; (b) expressar-se com respeito. Não se identificam diferenças especialmente significativas entre os rapazes e as raparigas. No que se refere ao ano de escolaridade, apesar de a diferença não ser muito sig-

⁷ Considerou-se a Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins Estatísticos vigente à data de execução do estudo.

⁸ Os critérios de criação das nuvens de palavras são os seguintes: (a) frequência mínima de cinco, (b) inclusão de 20 palavras mais frequentes, (c) aplicação da lista de exclusão fornecida pelo MAXQDA para a língua portuguesa (que exclui palavras como artigos) e (d) tamanho das palavras apresentado em função do número de participantes que referem a palavra.



Figura 1. Palavras usadas para definir liberdade de expressão (n = 123). Fonte: elaboração própria com recurso ao software MAXQDA

nificativa, a ideia de “expressar-se com respeito” ganha mais terreno entre os alunos mais velhos.

Centrando-nos nas palavras usadas pelas crianças e pelos jovens (ver Figura 1⁹) para definir liberdade de expressão, é visível uma definição muito próxima do que está explícito nas convenções. Desde logo, destaca-se associação estabelecida entre liberdade de expressão e de liberdade de opinião. Aliás, o artigo 10.º da Convenção Europeia dos Direitos humanos refere inclusivamente e explicitamente que o direito à liberdade de expressão compreende a liberdade de opinião.

O conceito não é estranho às crianças e aos jovens da amostra, que mostram um grande à-vontade na sua discussão, parecendo familiarizados com o seu significado, o seu valor e a sua importância, nomeadamente para as suas vidas.

Vejam algumas das expressões utilizadas:

- “É conseguir exprimirmo-nos sem ninguém criticar, sem ninguém não nos deixar falar” (Jonas, 11 anos, 6.º ano);
- “Liberdade de expressão é ter o direito de opinar sem que alguém nos diga que não devemos fazer ou nos oprimir” (Guilherme, 14 anos, 9.º ano);
- “Poder dizer a nossa opinião sem sermos julgados” (Bruno, 16 anos, 9º ano);
- “É poder expressarmos-nos, sem opressão” (Leonor, 19 anos, 12.º ano).

A ideia de não serem julgados está especialmente presente nos discursos dos participantes. Estabelecem também uma

9 Como referido, o tamanho das palavras é apresentado em função do número de participantes que as referem e não do número de excertos. Assim, na legenda de cada figura, apresenta-se o número de crianças e de jovens (n) que abordou cada uma das questões ilustradas.

oposição clara entre a liberdade de expressão e a opressão, sendo claro para as crianças e os jovens que a segunda condiciona e impede a primeira. Dão como exemplo o regime opressivo que caracterizou Portugal no passado: “ter o direito de dar a nossa opinião, porque nós já saímos de uma ditadura há muito tempo” (Rebeca, 12 anos, 6.º ano).

4.1.2. Limites à liberdade de expressão

A liberdade de expressão é considerada um direito, mas os limites também estão presentes, colocando-se a tónica no respeito:

- “Partilhar a nossa opinião com o devido respeito aos outros” (Sofia, 15 anos, 9.º ano);
- “O único limite da liberdade de expressão é o respeito” (André, 18 anos, 12.º ano).

De acordo com os inquiridos, os problemas e os receios associados à expressão da opinião são essencialmente três: (a) desrespeito, intolerância, discursos ofensivos; (b) julgamento dos outros; (c) cultura de cancelamento. O debate em torno destas questões desenvolve-se sobretudo à volta do ambiente digital, principalmente das redes sociais.

Em “desrespeito, intolerância, discursos ofensivos”, encontramos a ideia de que nem sempre há respeito pela opinião do outro, quer seja presencialmente ou online. Há quem mencione a falta de tolerância entre eles, jovens, e quem se refira especificamente à relação com os adultos, salientando a dificuldade destes últimos em respeitar a sua opinião, como refere esta jovem: “eu sinto que os adultos não respeitam tanto a nossa opinião e têm mais dificuldade em aceitá-la” (Inês, 14 anos, 9.º ano).

O espaço digital é visto como amplificador do desrespeito, da intolerância e de discursos ofensivos, quando as pessoas se escondem atrás de um ecrã. É o que testemunha esta jovem: “acho que, na internet, as pessoas, por terem opiniões tão diferentes, não se respeitam e começam a ofender-se umas às outras. E isso ocorre mais facilmente online, porque as pessoas não dão a cara...” (Tomás, 17 anos, 12.º ano). A denúncia deste tipo de atitudes e comportamentos nem sempre funciona, na opinião desta estudante:

no Twitter, às vezes, dou a minha opinião e as pessoas demonstram uma enorme falta de respeito. Para que exista mais respeito na internet, podemos denunciar um comentário porque é ofensivo. Podiam ter mais atenção às denúncias para ver se ela tem algum fundamento, porque nas redes sociais as denúncias parece que não alteram nada. (Alice, 17 anos, 12.º ano)

O receio do julgamento dos outros surge como um grande entrave à liberdade de expressão e, consequentemente, à participação das crianças e dos jovens da

amostra. O que os outros possam pensar, os comentários jocosos e a ridicularização levam-nos a optar pelo silêncio, por não se pronunciarem. Os testemunhos abaixo são bastante ilustrativos deste receio e deste entrave:

- “Temos medo de ser criticados, medo que os outros digam: ‘ah eu sei e tu não! és burro!’... Eu tenho medo porque as pessoas ficam a falar de mim, olhar para mim e a falar mal de mim, por isso é que por vezes prefiro não expressar a minha opinião” (Luís, 11 anos, 6.º ano);
- “Eu acho que por um lado é bom expressarmos-nos online, mas por outro lado, há pessoas que só por terem uma opinião diferente da nossa podem logo começar a julgar-nos nas redes sociais” (Iris, 14 anos, 9.º ano);
- “Acho que hoje em dia estou longe de não ter medo de me expressar. Tenho que pensar duas vezes antes de dizer o que penso, quer nas redes sociais quer no dia-a-dia. Na escola também sinto isso. Tenho medo de ser julgada pelo que digo, mesmo pelos próprios professores. Prefiro às vezes nem comentar ou comentário com os meus colegas. Eu estive numa turma em que tinha medo de falar com os meus colegas, porque sabia que se fizesse um comentário que se não estivesse de acordo com a ideologia ou o pensamento deles, à noite já estava no Twitter e já estariam lá os amigos todos a comentar” (Bruna, 19 anos, 12.º ano).

Estes receios surgem associados a um outro: o cancelamento, especialmente no ambiente digital, que é descrito da seguinte forma: “é quando um grande número de pessoas se vira contra uma pessoa” (Claúdio, 18 anos, 12.º ano).

Os impactos deste cancelamento nas vidas pessoais e profissionais são objeto de uma discussão bastante participada, evidenciando a sua capacidade de reflexão crítica sobre fenómenos como a cultura de cancelamento, como ilustra este testemunho:

para além de cancelarem as pessoas na internet por terem opiniões diferentes, há pessoas que podem perder as suas carreiras profissionais, como acontece com os famosos. Uma pessoa pode dizer alguma coisa que alguns acham certo ou não têm opinião, são neutros, mas que outros acham mal. E um que acha mal, diz a outro e isso desencadeia uma bola de neve gigante contra um, que é cancelado... Também se podem perder amigos com amizades fortes, amizades fracas, amizades falsas, etc. (Isaque, 14 anos, 9.º ano)

4.1.3. Países onde não há liberdade de expressão

Por último, será de mencionar que uma boa parte dos participantes foi capaz de identificar países onde não há liberdade de expressão, sendo os mais referidos a Coreia

do Norte e a Rússia, mas havendo também alusões à China e a países árabes, entre outros.

4.2. A expressão de opinião: reconhecida mas não ouvida

4.2.1. Importância da expressão de opinião

Debater a liberdade de expressão implica falar da liberdade e da expressão de opinião, bem como da expressão de ideias e sentimentos. Nesta discussão, é desde logo enfatizada a importância da opinião das crianças e dos jovens e de esta ser ouvida em contextos como a família, a escola e a comunidade. Como refere Jorge, 14 anos, 9.º ano, “qualquer jovem devia ter liberdade de expressão e uma opinião como um adulto”.

Nos discursos dos participantes, a importância de expressão de opinião sobre um determinado assunto, embora seja anotada para o tempo presente das suas vidas, é por muitos apontada para o tempo futuro: “é importante que as crianças expressem a sua opinião porque elas são o futuro” (António, 14 anos, 9.º ano).

4.2.2. Valorização da opinião das crianças e dos jovens pela sociedade

De algum modo, esta visão centrada no futuro é contraditória com o que debatem sobre a valorização das suas opiniões. A grande maioria dos participantes, sem diferenças no que diz respeito ao sexo ou ano de escolaridade, embora reconheça que a sua opinião é escutada, denuncia a falta da sua valorização, ou seja, a inconstância das suas vozes. A escola aparece em destaque a este nível, sendo a mais apontada, e a mais criticada, por não valorizar a opinião das crianças e dos jovens, seguida pelos professores. A família surge como o contexto onde a sua opinião é mais ouvida e reconhecida.

As figuras seguintes (Figura 2 e Figura 3) mostram as palavras que surgem mais frequentemente nos discursos dos participantes quando falam da valorização e da não valorização das suas vozes.

De modo geral, identifica-se uma perceção, por parte das crianças e dos jovens, de que os adultos desvalorizam e não reconhecem as suas opiniões. Os dois excertos abaixo ilustram esta ideia:

- “A opinião dos jovens não é valorizada porque os adultos pensam: ela está só a dizer isso porque é criança” (Rute, 11 anos, 6.º ano);
- “Há muitos adultos que nos dão valor, porque dizem que aprendem muito connosco, mas no geral acho que nos desvalorizam bastante” (Elsa, 17 anos, 12.º ano).



Figura 2. Palavras que os participantes usam quando falam da valorização das suas vozes (n = 69). Fonte: elaboração própria com recurso ao software MAXQDA



Figura 3. Palavras que os participantes usam quando falam da não valorização das suas vozes (n = 94). Fonte: elaboração própria com recurso ao software MAXQDA

Ou seja, sentem que têm liberdade de expressão, mas que as suas vozes, atendendo à sua idade, não são consideradas, como ilustra a fala da Sofia, 15 anos, 9.º ano:

eu acho que nós temos liberdade de expressão, mas nem sempre somos ouvidos por todos. Somos crianças e acham que ainda temos muito por aprender e então nem sempre estamos certos muitas vezes... A questão é que irracionalmente a pessoa acaba por nos ignorar, ou não nos ouve muito... Há uma falta de legitimação da nossa voz.

Há um sentimento generalizado de que os pesos das opiniões dos jovens e dos adultos são diferentes, com as dos segundos a pesarem mais:

há situações em que a opinião que damos não conta tanto como a opinião de uma pessoa mais velha. Às vezes não dão muitos ouvidos aos jovens, os mais velhos. Quando nós dizemos alguma coisa a uma pessoa mais velha podem dizer: porque é que te vou dar ouvidos, sabes lá o que estás a dizer? (Marta, 18 anos, 12.º ano)

Quando se fala em expressão de opinião, há dois contextos da vida dos participantes que são destacados: a casa/família e a escola/professores. A este último são tecidas várias críticas, não ficando de fora dessa crítica os concelhos de turma e as associações de estudantes. A opinião generalizada é que os alunos não são ouvidos e que a sua opinião não conta:

- “Nunca nos pedem opinião na escola” (André, 15 anos, 9.º ano);
- “Eu não sei de que forma é que eu podia falar na escola para a minha opinião ser valorizada” (Raquel, 16 anos, 9.º ano);
- “Nós damos a nossa opinião na escola e a escola não nos ouve... Para a escola a nossa obrigação é estudar e fazer os testes e eles não querem saber da nossa opinião, não querem saber se estamos bem ou se estamos mal” (Alice, 17 anos, 12.º ano);
- “Sinto que há muitos debates cá na escola e muitas iniciativas e muitos assuntos em cima da mesa, mas o que é verdade é que.... fica tudo igual” (Cristiana, 18 anos, 12.º ano).

No que se refere aos professores, estes aparecem como a “voz da razão” e como a “autoridade da palavra”:

sempre me foi dito: “tens que ouvir o professor, o professor é que está correto”, e o que me chateia agora, principalmente por já estar mais velha e ter a minha capacidade de argumentar, o que me chateia, é quando estou na sala de aula, tento dar a minha própria opinião, sem faltar ao respeito como é óbvio, e mesmo assim os professores ainda olham para nós como “tens que estar calada, eu é que sou a autoridade”. Não acho correto, porque estão a tentar formar-nos para sabermos argumentar, para vivermos a vida... E depois somos tratados assim na sala. (Carolina, 17 anos, 12.º ano)

O professor de Economia ou de Filosofia não querem proporcionar uma discussão. Tem que ser o que eles pensam. (...) Há professores que nós nem chegamos a falar sobre os assuntos porque sabemos que vai haver uma discussão ou vão pensar “ah, eles são mais novos, não é importante a opinião deles”. (Carlota, 17 anos, 12.º ano)

Ainda assim, as críticas aos professores não são tão contundentes como as que são dirigidas à escola, percebendo-se que os professores não agem todos da mesma forma, como diz o Luís, 11 anos, 6.º ano “aqui na escola não temos oportunidade de expressarmos o que pensamos, porque há muitas pessoas que não querem saber do que nós podemos dizer. Alguns professores têm interesse, outros não”.

No que diz respeito ao contexto casa/família, este surge com uma visão mais positiva do que a escola. Embora

alguns também teçam críticas ao contexto casa/família, a perceção da maioria é a de que o contexto familiar está mais aberto às suas opiniões:

- “A nossa opinião é valorizada consoante o sítio. Em casa, é, na escola, às vezes não, porque eu dou a minha opinião e outras pessoas discordam de mim e ainda discutem comigo” (Flávio, 12 anos, 6.º ano);
- “Em casa, falo por mim, a minha opinião conta mais do que na escola. Na escola, normalmente, perguntam e já nos dão opções a escolher; em casa posso eu fazer as opções” (Filipe, 14 anos, 9.º ano).

Há uma perceção de que, em casa, são mais ouvidos sobre questões que lhe dizem diretamente respeito, mas a ideia de que a opinião dos adultos acaba por prevalecer, é também apontada por alguns: “em casa, a minha opinião é valorizada, mas no final quem manda são os mais velhos. A decisão é sempre dos mais velhos” (Afonso, 17 anos, 12.º ano).

Indo além destes dois contextos mais próximos e mais presentes nas suas vidas, são ainda apresentadas críticas aos que governam as suas cidades e o país:

- “Muitas vezes há projetos que vem cá à escola e pedem-nos para dizer alguma coisa para melhorar a cidade, nós damos ideias e não ligam” (Jonas, 11 anos, 6.º ano);
- “O Ministério da Educação fala do nosso futuro e não nos pergunta nada. Eu acho que os adultos ao tomarem decisões sobre uma realidade que eles não conhecem só nos prejudica” (Carolina, 17 anos, 12.º ano);
- “Eu acho que devemos tentar dar a nossa opinião, mas muitas vezes o governo acredita que podem decidir por nós e não levam em consideração as nossas ideias e opiniões e consideram que que são mais velhos podem decidir por nós. Eles deviam-nos ouvir mais” (Diogo, 18 anos, 12.º ano).

Como se percebe por estes excertos, as crianças e os jovens têm noção que lhes é reconhecido o direito à livre expressão das suas opiniões, mas criticam o facto de estas não serem verdadeiramente escutadas, sendo por isso inconsequentes.

4.3. O que sabem sobre a CDC

Cabe aos Estados que assinaram a CDC da Organização das Nações Unidas dar a conhecer amplamente os princípios da Convenção, quer junto dos adultos, quer junto das crianças (Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989, Art. 42.º). Contudo, esta não é a realidade que

encontramos nos GF. Poucos são os participantes que dizem conhecer o documento universal que estabelece os seus direitos – são apenas 25, sem diferenças a assinalar no que se refere ao ano de escolaridade e ao sexo. Entre estes, o direito que mais salientam é o direito à educação, sem esquecer ainda a liberdade de expressão, provavelmente influenciados pela discussão em curso nos GF.

Entre aqueles que dizem conhecer o documento, o discurso revela, ainda assim, e independentemente do ano de escolaridade, um conhecimento pouco aprofundado:

- “Eu já ouvi falar na escola...Por exemplo, nós vimos um vídeo de um menino que trabalhava na plantação de café e não ia para a escola, não tinha direitos” (Carolina, 11 anos, 6.º ano);
- “Sim, conhecia a Convenção. Tem o direito à participação, mas há mais” (Frederico, 15 anos, 9.º ano)
- “Eu já ouvi falar, mas não me lembro...Sei que as crianças têm o direito a ter escolaridade, o direito à educação” (Mónica, 17 anos, 12.º ano);
- “São os direitos que as crianças devem ter” (Artur, 18 anos, 12.º ano).

Uma lista mais ampla dos direitos é encontrada apenas num dos excertos dos GF: “a criança tem que ter direito a uma casa, alimentação, saúde, aprendizagem” (Flávio, 12 anos, 6.º ano).

Foi sobretudo na escola, principalmente no âmbito da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, que as crianças e os jovens dizem ter tomado conhecimento da CDC.

5. Discussão e conclusão

As crianças e os jovens participantes nos grupos focais mostraram particular à-vontade na discussão sobre liberdade de expressão, tendo desenvolvido uma interessante conversa em torno da livre expressão e da livre opinião. Como seria expectável, os jovens mais velhos (12.º ano) foram capazes de argumentar e de fundamentar mais e melhor as suas ideias. No entanto, foram mais as aproximações do que as diferenças entre os três anos de escolaridade no que diz respeito ao conceito partilhado, bem como à importância e ao valor deste direito fundamental.

A liberdade de expressão é associada, pelas crianças e pelos jovens, à ideia de falar/agir livremente e expressar-se com respeito. Os participantes nos GF reconhecem-na como um direito, mas discutem também o quão livre pode ser a expressão, salientando o respeito, e nomeadamente o respeito pelo outro, e pela sua opinião, como aquele que lhes parece ser um limite necessário. Destacam o que consideram ser, de modo global, os problemas e os receios

que se colocam na expressão da opinião: desrespeito, intolerância, discursos ofensivos; julgamento dos outros e cancelamento. São estes simultaneamente os receios que os levam a não usar da palavra, a prescindirem de dar a sua opinião sobre um determinado assunto, a não participarem e a considerarem que, em vários momentos e contextos, sabem que têm liberdade de expressão, mas a sua expressão não é totalmente livre.

A internet, onde qualquer pessoa pode publicar praticamente o que quiser, é apresentada como um espaço onde se colocam vários problemas à liberdade de expressão, quando as pessoas escondidas atrás de um ecrã ou sob a capa do anonimato, insultam, intimidam, agridem, cancelam os outros. Garton Ash (2017), no seu livro *Liberdade de Expressão. 10 Princípios Para um Mundo Interligado*, chama precisamente a atenção para o facto de, hoje, fluírem facilmente, através das fronteiras, o que chama de males da livre expressão ilimitada — intimidação violenta, violação da privacidade e vagas de insultos —, questões que não são ignoradas nos discursos dos mais novos.

A liberdade de expressão — direito humano, próprio das sociedades democráticas — é vista como fundamental, para si próprios e para a sociedade. Consideram importante expressar a sua opinião. Porém, maioritariamente, denunciam a falta de valorização das suas vozes.

Dois contextos dos seus quotidianos são destacados nos seus discursos: a família e a escola. Ao segundo são apontadas várias críticas, mostrando como as crianças e os jovens são capazes de refletir sobre o que as envolvem e os assuntos que lhes dizem respeito. Perpassa uma ideia generalizada de que a escola reconhece o seu direito à expressão, mas que as suas opiniões, mesmo sendo ouvidas, não são consideradas. Ou seja, percebem que há uma diferença grande entre serem ouvidos e sortir algum efeito a partir do que dizem ou propõem. E são capazes de dar exemplos do seu dia-a-dia escolar.

A família surge como o contexto onde as suas opiniões são mais escutadas e levadas em conta, confirmando o que outros estudos já tinham explicitado (Kosher & Gross-Manos, 2024). Contudo, tanto em casa como na escola¹⁰, está instalada a perceção de que a opinião dos adultos é mais valorizada e considerada do que a das crianças e dos jovens.

10A este propósito, interessa citar o estudo de Torres e Qin (2017). Centrando-se nas perceções dos estudantes chineses do ensino secundário, os resultados mostram que os alunos de meios urbanos têm uma perceção mais positiva face à tolerância em relação à liberdade de expressão no ambiente escolar. Pela abordagem metodológica do presente estudo, no qual a temática da liberdade de expressão não foi abordada em todos os grupos de foco do projeto, a diferença entre crianças e jovens de contextos rurais e urbanos não é uma questão aqui analisada, mas será certamente uma questão que interessará considerar no futuro.

Os resultados deste estudo são muito reveladores sobre a dificuldade de acolher a voz dos jovens. Esta realidade não será certamente única do contexto português. Aliás, os estudos têm vindo a mostrar que há uma falta de reconhecimento dos direitos de participação das crianças em escolas de vários países (Smith, 2016). Considerando a centralidade da escola na vida dos alunos e o papel que deveria assumir na sua formação enquanto cidadãos, estes dados mostram a necessidade de políticas e de práticas que valorizem e promovam uma cultura de participação no espaço escolar. A Recomendação n.º 2/2021 de 14 de julho, do Conselho Nacional de Educação, intitulada “A voz das crianças e dos jovens na educação escolar”, dá orientações para que as vozes das crianças e dos jovens possam ser consideradas nos processos de aprendizagem e de socialização. Mas pelos testemunhos recolhidos neste estudo, é preciso fazer mais. Como refere Jenkins (2009), “todos os que estão envolvidos em preparar os jovens para o mundo têm contributos valiosos para ajudar os estudantes a adquirir as capacidades necessárias para se tornarem participantes plenos na sociedade” (p. xiv). É a este nível que um trabalho de Literacia Mediática pode fazer a diferença, ao contribuir para criar uma cultura de participação. Refere Garton Ash (2017) que para se debater a importância e a necessidade da liberdade de expressão “cada um de nós tem de decidir por si próprio quais os argumentos que considera mais persuasivos – e elaborar os seus próprios argumentos” (p. 95). É importante que a escola proporcione este debate, porque é essencial para o desenvolvimento humano dos alunos que estes pensem, debatam e se expressem sobre estas questões e participem nas decisões sobre os assuntos que lhes dizem respeito. A liberdade de expressão é uma dimensão primordial da Literacia Mediática, associada à liberdade de informação e à participação. É fundamental, como lembra a UNESCO (Grizzle, 2021), que no desenvolvimento de competências de Literacia para os Media e a Informação, os estudantes demonstrem compreensão de conceitos-chave como a liberdade de expressão, o acesso à informação e os direitos fundamentais consagrados no artigo 19.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Este estudo representa uma pequena parte de um projeto mais amplo, de quatro anos de duração, pelo que os seus resultados devem ser interpretados em articulação com as restantes frentes do projeto. Apesar do seu âmbito geograficamente limitado a Portugal continental e da natureza qualitativa que impede generalizações estatísticas dos resultados, o estudo aqui apresentado oferece contribuições valiosas ao dar voz às crianças e jovens sobre um direito que lhes é fundamental: a liberdade de expressão. A metodologia qualitativa, com recurso a grupos focais analisados através de um processo de categorização e com o recurso a software especializado, revelou preo-

cupações dos participantes particularmente atuais, tais como o receio do cancelamento sobretudo no ambiente digital, a importância do respeito mútuo no debate de ideias e, sobretudo, a frustração perante a ausência de consequências reais quando expressam as suas opiniões. Estas perceções confirmam que a mera possibilidade de se manifestarem não é suficiente. É essencial que as suas vozes sejam verdadeiramente consideradas pelos adultos e instituições que moldam o seu presente e futuro.

Os resultados evidenciam a urgência de aprofundar mecanismos concretos para efetivar a participação das crianças e dos jovens na sociedade. Para tal, este estudo beneficiaria do cruzamento com investigações futuras de abordagem etnográfica e de investigação-ação, que trabalhem diretamente com comunidades locais para desenvolver e testar práticas que transformem a escuta das vozes das crianças e jovens em decisões

tangíveis. O estudo atual já demonstrou que os jovens compreendem profundamente o valor da liberdade de expressão, mas também as suas limitações quando se apercebem que as suas opiniões não são levadas a sério. A próxima fase da investigação poderia focar-se em: 1) criar modelos de participação dos jovens onde as suas opiniões tenham um peso real nas decisões de uma comunidade; 2) desenvolver ferramentas digitais que protejam contra o cancelamento enquanto promovem o respeito mútuo em situações de debate de ideias; e 3) comparar diferentes contextos culturais para identificar e disseminar boas práticas. Esta evolução metodológica permitiria não apenas diagnosticar problemas, mas também intervir ativamente para resolvê-los, alinhando-se com o objetivo maior de transformar o reconhecimento formal dos direitos das crianças em práticas sociais e culturais efetivas.

Referências

- [1] Bychawska-Siniarska, D. (2017). *Protecting the right to freedom of expression under the European Convention on Human Rights: A handbook for legal practitioners*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/handbook-freedom-of-expression-eng/1680732814>
- [2] Carta Portuguesa de Direitos Humanos na Era Digital. Lei n.º 27/2021. Diário da República n.º 95/2021, Série I de 2021-05-17. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/2021-164870244>
- [3] Constituição da República Portuguesa - CRP - Título II. Diário da República n.º 86/1976, Série I de 1976-04-10. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775-43895475>
- [4] Convenção Europeia dos Direitos Humanos, https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/Convention_POR
- [5] Convenção sobre os direitos da criança das Nações Unidas, 20 de novembro de 1989, https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- [6] Declaração Europeia sobre os direitos e princípios digitais para a década digital (2023/C 23/01). Jornal Oficial da União Europeia C 23 de 23.1.2023. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32023C0123\(01\)&from=PT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32023C0123(01)&from=PT)
- [7] Declaração Universal dos Direitos Humanos, 10 de dezembro de 1948, <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- [8] Garton Ash, T. (2017). *Liberdade de expressão: Dez princípios para um mundo interligado* (J. P. Pires, Trad.). Tema e Debates – Círculo de Leitores.
- [9] General comment No. 34 de 12 de Setembro 2011, <https://www2.ohchr.org/english/bodies/hrc/docs/gc34.pdf>
- [10] General comment No. 25 (2021) on children’s rights in relation to the digital environment, 2 de março de 2021, https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?TreatyID=5&DocTypeID=11
- [11] Gosztonyi, G. (2023). *Censorship from Plato to social media: The complexity of social media’s content regulation and moderation practices*. Springer.
- [12] Gran, B. (2021). *The sociology of children’s rights*. Polity.
- [13] Grizzle, A., Wilson, C. & Gordon, D. (eds.) (2021). *Media and Information Literate Citizens. Think Critically, Click Wisely! Media & Information Literacy Curriculum for Educators & Learners*. UNESCO.
- [14] Imprensa Nacional-Casa da Moeda (s.d.). *Liberdade de expressão*. Retirado a 24 de setembro de 2024 de <https://diariodarepublica.pt/dr/lexionario/termo/liberdade-expressao>
- [15] Kosher, H., & Gross-Manos, D. (2024). Children’s participation in everyday life: An international overview. *Children & Society*, 00, 1-21. <https://doi.org/10.1111/chso.12852>
- [16] Jenkins, H. (com Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J.). (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MIT Press. <https://mitpress.mit.edu/books/confronting-challenges-participatory-culture>
- [17] Livingstone, S. (2009). *Children and the internet: Great expectations, challenging realities*. Polity.
- [18] Mill, J. S. (1976). *Da liberdade de pensamento e de expressão* (M. H. Garcia, Trad.). Dom Quixote.
- [19] Mill, J. S. (1997). *Sobre a liberdade* (I. Sequeira, Trad.). Publicações Europa-América.
- [20] Recomendação n.º 2/2021, de 14 de julho, 2021. Diário da República n.º 135/2021, Série II de 2021-07-14. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/recomendacao/2-2021-167281062>
- [21] Smith, A. B. (2016). *Children’s rights: Towards social justice*. Momentum Press.
- [22] Torres, M. S., & Qin, L. (2017). Chinese high school students’ perceptions of freedom of expression: Implications for researching emerging civil liberties in global educational contexts. *Asia Pacific Education Review*, 18, 53-64. <https://doi.org/10.1007/s12564-017-9470-0>
- [23] UNICEF Portugal. (2023). *Tenho voto na matéria*. UNICEF Portugal. <https://www.unicef.pt/tenhovotonamateria>

Financiamento

Este artigo tem por base o projeto *bYou – Estudo das vivências e expressões de crianças e jovens sobre os media*, financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I. P. (<https://doi.org/10.54499/PTDC/COM-OUT/3004/2020>).

Bio

Sara Pereira é Professora Associada com Agregação do Departamento de Ciências da Comunicação e investigadora do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho, Portugal. Em 2004 doutorou-se em Estudos da Criança, área de especialização de Educação para os Media, na Universidade do Minho, e em 2020 realizou provas de Agregação em Ciências da Comunicação. É IR do projeto *bYou – Estudo das vivências e expressões de crianças e jovens sobre os media*, financiado pela FCT (PTDC/COM-OUT/3004/2020). É coordenadora do MILObs – Observatório sobre Media, Informação e Literacia. É coautora do Referencial de Educação para os Media para o Pré-Escolar, o Ensino Básico e Secundário, da Direção-Geral da Educação. Presidiu à secção *Media Education Research* da International Association for Media and Communication Research (IAMCR) entre 2019 e 2023. Tem como áreas de investigação a Literacia Mediática; os estudos das crianças, jovens e media e os seus direitos de expressão e de participação; e públicos e práticas mediáticas.

Marisa Mourão é Assistente Convidada no Departamento de Letras, Artes e Comunicação da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal). É doutoranda em

Ciências da Comunicação (Universidade do Minho, Portugal) e investigadora colaboradora no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho, onde exerceu também funções de gestão de ciência e tecnologia entre 2018 e 2022. É coordenadora do Grupo de Trabalho de Jovens Investigadores da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação (Sopcom), diretora da Revista *Comunicando* e Communication Officer da Secção Children, Youth and Media da European Communication Research and Education Association (ECREA). É ainda membro do Observatório sobre *Media*, Informação e Literacia e do *think thank* Communitas, tendo estado diretamente envolvida na conceção e desenvolvimento deste último. Os seus principais interesses de investigação incidem sobre os *media* e a cidadania, particularmente educação para os *media*/literacia mediática e crianças e *media*.

Daniel Brandão é Professor Auxiliar do Departamento de Ciências da Comunicação e investigador do Cen-

tro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho, Portugal. É licenciado em Design de Comunicação (2004), mestre em Arte Multimédia (2008) e doutorado em Media Digitais, especialização em Criação de Conteúdos Audiovisuais e Interactivos, pela Universidade do Porto (2014). No âmbito do seu doutoramento desenvolveu o projeto Museu do Resgate (www.museudoresgate.org), um website participativo que reúne vídeos realizados por cidadãos sobre o quotidiano da cidade. É também um dos coordenadores do Citadocs, um projeto colaborativo de mini-documentários, nascido no Futureplaces Medialab for Citizenship. Atualmente é Co-PI do projeto *bYou – Estudo das vivências e expressões de crianças e jovens sobre os media*, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (PTDC/COM-OUT/3004/2020). As suas principais áreas de investigação são Design de Comunicação, Audiovisual e Digital; Vídeo Participativo, Documentário e Etnográfico.

Proposta de Definição em Educação Midiática com Abordagem no Capitalismo Digital

Proposal for Definition in Media Education with an Approach to Digital Capitalism

doi: [10.34623/2184-8661.2025.alfamed.380](https://doi.org/10.34623/2184-8661.2025.alfamed.380)

Cristiane Sales Pires
cristianep@ifsp.edu.br
Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de São Paulo
São Paulo, Brasil
 [0000-0002-4521-1106](https://orcid.org/0000-0002-4521-1106)

Maria Alzira de Almeida Pimenta
alzira.pimenta@gmail.com
Universidade de Sorocaba
Sorocaba, Brasil
 [0000-0002-5775-5856](https://orcid.org/0000-0002-5775-5856)

Resumo

A Educação Midiática (EM) é tema amplo, o que gera abordagens educacionais díspares. Este trabalho procurou refletir sobre a EM a partir do capitalismo digital. O objetivo foi refletir sobre a pertinência de contemplar a dinâmica de negócios da mídia em propostas de EM. A metodologia utilizada foi uma combinação do estado da questão e pesquisa telematizada com estudo de campo. O estado da questão permitiu esclarecer a originalidade da contribuição do trabalho no campo de conhecimento. A pesquisa telematizada complementou com a identificação, acesso e análise das propostas de EM disponibilizadas em ambiente de aprendizagem do Ministério da Educação do Brasil. O estudo de campo diagnosticou o entendimento dos estudantes universitários quanto ao capitalismo digital. A combinação de diferentes métodos de coleta e análise de dados trouxe novas perspectivas sobre o tema. Destacamos dois resultados: a) no processo de Alfabeti-

zação Midiática é desenvolvida a Competência Midiática. Essa dinâmica é denominada EM; b) a abordagem de EM centrada no capitalismo digital desperta e foca a atenção dos estudantes sobre o funcionamento da mídia e os interesses envolvidos. A contribuição desta pesquisa está em demonstrar que a combinação de EM ancorada no capitalismo digital, com a abordagem de valores, pode recuperar o projeto humanístico de educação.

Palavras-chave

Educação midiática • Alfabetização midiática • Competência midiática • Capitalismo digital • Estado da questão

Abstract

Media Education (ME) is a broad topic, which generates disparate educational approaches. This paper sought to reflect on ME from the perspective of digital capitalism. The objective was to reflect on the relevance of considering the dynamics of media business in ME proposals. The methodology used was a combination of the state of the art and telematic research with field study. The state of the art allowed us to clarify the originality of the work's contribution to the field of knowledge. The telematic research was complemented by the identification, access and analysis of ME proposals made available in the learning environment of the Brazilian Ministry of Education. The field study diagnosed the understanding

Artigo recebido em 2025-01-20
Artigo aceite em 2025-04-05
Artigo publicado em 2025-04-30

© Cristiane Sales Pires, Maria Alzira de Almeida Pimenta

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

Sales Pires, C., & de Almeida Pimenta, M. A. (2025). Proposta de definição em Educação Midiática com abordagem no capitalismo digital. *Rotura – Revista de Comunicação, Cultura e Artes*, 83-95. <https://doi.org/10.34623/2184-8661.2025.alfamed.380>

of university students regarding digital capitalism. The combination of different methods of data collection and analysis brought new perspectives on the topic. We highlight two results: a) in the process of Media Literacy, Media Competence is developed. This dynamic is called ME; b) the ME approach centered on digital capitalism awakens and focuses students' attention on the functioning of the media and the interests involved. The contribution of this research is to demonstrate that

the combination of EM anchored in digital capitalism, with the values approach, can recover the humanistic education project.

Keywords

Media Education • Media Literacy • Media Competence
• Digital Capitalism • State of the Matter

1. Introdução

Vários pesquisadores (Aguaded *et al.*, 2021; Buckingham, 2022; Fantim, 2011) concordam que a Educação Midiática (EM) é um tema amplo, o que gera abordagens educacionais díspares e, por vezes, contraproducentes. Além da denominação EM, expressões como alfabetização digital, literacia midiática, alfabetização informacional, alfabetização midiática e informacional, dentre outros, são usados, algumas vezes, como se fossem sinônimos. Essa imprecisão em relação aos conceitos, fruto, talvez, de produções com pesquisas pouco estruturadas, dificultam o esforço coletivo, na área acadêmica, para compreensão dos fenômenos ligados à mídia e à educação. Essa condição se reflete, nas instituições de educação, na elaboração de materiais didáticos e programas escolares que tateiam no esforço de enfrentar os desafios colocados pelo protagonismo da mídia na atual sociedade. Esses recursos pedagógicos possuem, de maneira geral, propostas de uso das mídias numa perspectiva, instrumental ou expressivo-produtiva, desfavorecendo as abordagens crítico-reflexivas (Fantin, 2011)¹.

O trabalho que se apresenta é um desdobramento dos resultados parciais de uma pesquisa de doutorado em andamento e discussões realizadas pelo GPESTI – Grupo de Pesquisa em Educação Superior, Tecnologia e Inovação² sobre a noção de competência a partir da dissertação de Mota (2021) e suas implicações na abordagem da Competência Midiática (CM). As investigações levaram ao entendimento de que a Alfabetização Midiática (AM) consiste em oferecer recursos para compreender o que é mídia; seus elementos e variáveis; como é produzida; com quais objetivos; servindo a quais interesses, dentre outros. Se a AM for pensada como um processo sistêmico, o que é imprescindível na educação formal, precisará envolver o planejamento de objetivos, conteúdo, estratégias e avaliação. A AM é condição necessária para o desenvolvimento da CM, a capacidade específica para lidar com os diversos problemas relacionados à midiática da vida moderna: participação nas redes sociais, recepção e produção de conteúdo; excesso de exposição; entendimento mais amplo dos aspectos envolvidos na segurança de dados pessoais no contexto midiático atual etc.. Neste trabalho, entende-se que durante o processo de AM desenvolve-se a CM. Essa dinâmica implementada intencionalmente a partir de fundamentos, objetivos e estratégias precisaria ser denominada EM.

Buckingham (2022) sugere uma abordagem crítico-reflexiva da EM a partir da compreensão das mídias em diversos âmbitos – e não apenas a perspectiva do internauta – o que inclui o ponto de vista dos produtores de conteúdo ou proprietários. Ou seja, essa proposta envolve abordar o modelo de negócio desses serviços que depende da captura e comercialização de dados sobre seus usuários. Para isso, fundamenta-se em sistema caça-cliques que não incentiva, em termos econômicos, que as empresas cuidem da fidedignidade ou qualidade do conteúdo que veicula, se é fraudulento ou se foi obtido de maneira ilícita. Abordar o modelo de negócios envolve compreender os algoritmos de recomendação, que são meticulosamente delineados para aumentar o tráfego, por vezes, baseados em combinação de mensagens de conteúdo negativo ou que produzem reações emocionais como medo e raiva. Tais estratégias são concebidas para aumentar a receita e, conseqüentemente, gerar o lucro de tais corporações.

Essa abordagem pode levar os estudantes a refletirem sobre questões mais amplas, por exemplo: quem é o pequeno número de corporações globais que controla o ambiente midiático e quais são as consequências desta realidade? Que práticas possuem em relação a crescimento, monopólio e concorrência? É conhecida a tendência de crescimento rápido rumo ao monopólio por meio da eliminação implacável da concorrência e incorporação de diferentes aspectos às suas operações.

Além disso, abordar aspectos como: as justificativas dos governos para a relutância em regular as novas mídias e quem se beneficia em atribuir ao indivíduo a responsabilidade de lidar com os desafios do ambiente digital, também ajuda a compor um panorama mais amplo.

Esse conjunto de perspectivas propostas para EM elaborado por Buckingham permite uma compreensão mais abrangente de um cenário midiático a serviço de uma complexa teia de relações econômicas e será denominado, nesse trabalho, de capitalismo digital³.

3 Cabe esclarecer que o autor não define diretamente o termo capitalismo digital em seu livro “Manifesto pela Educação Midiática”. Tampouco há essa definição em seu blog ou mesmo em entrevistas. Ou seja, o autor circunda o tema como cenário a ser compreendido pelo estudo da mídia, sem, no entanto, o definir.

Por exemplo, na versão brasileira do livro, há 5 menções sobre o termo: 1 – Na contracapa; 2 – Na ficha catalográfica; 3 – Na nota à edição brasileira, 4 – No prefácio escrito por Januária Cristina Alves, mestre em Comunicação Social pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, (p. 14); e, 5 – finalmente, no único trecho em que o autor menciona o termo, no capítulo denominado Introdução: “Entender a mídia hoje exige o reconhecimento da complexidade de formas modernas de *capitalismo digital* [grifo nosso] (Buckingham, 2022, p. 19).

Vale complementar também que, ao longo do livro, o autor ainda cita outras denominações como “capitalismo de plataforma” ou capitalismo “comunicacional” ou “em rede” (Buckingham, 2022, p. 60).

1 Fantin (2011) distingue propostas educativas de uso da mídia a partir de três perspectivas: com os meios (perspectiva instrumental), através dos meios (perspectiva expressivo-produtiva) e sobre/para os meios (perspectiva crítica).

2 GPESTI – Grupo de Pesquisa em Educação Superior, Tecnologia e Inovação (GPESTI) do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba – PPGE-UNISO.

Assim, o presente trabalho se propõe a responder a seguinte pergunta de pesquisa: como pensar a EM a partir do capitalismo digital? Dessa forma, o objetivo final foi refletir sobre a pertinência de contemplar a dinâmica de negócios presente na mídia (Buckingham, 2022), em propostas de EM.

A justificativa é que as abordagens que desconsideram o funcionamento da mídia e sua dinâmica de negócios podem incorrer em orientações simplistas, baseadas em identificação e enfrentamento de comportamentos de risco e de efeitos da mídia – como *bullying*, sexualização, violência, substâncias ilícitas, consumismo, discurso de ódio – que pouco contribuem para uma estratégia educacional mais ampla e coerente. Além disso, conceitos de EM com limites melhor definidos e livre de ambiguidades favorecem o alinhamento de políticas públicas e as iniciativas estatais para a elaboração de programas escolares e de materiais didáticos.

2. Metodologia

Este trabalho apresenta o estado da questão, uma parte do estudo de campo e pesquisa telematizada que fazem parte da investigação de doutorado, na linha de pesquisa Cotidiano Escolar, Práticas Educativas e Formação de Professores, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade de Sorocaba. A coleta de dados foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos em 13 de março de 2024, com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 7785524.9.0000.5500.

A decisão de realizar um estudo da questão deve-se ao fato dessa técnica ter o intuito de ir além da revisão minuciosa de literatura. A análise dos trabalhos selecionados permite aos pesquisadores ter clareza quanto à originalidade de seu desenho de estudo. Desse modo, é possível reestruturar a pesquisa para que, efetivamente, possa oferecer uma contribuição epistêmica em seu campo de conhecimento (Therrien & Therrien, 2004). As pesquisas sobre EM possuem perspectivas oriundas de diferentes campos. Essa multirreferencialidade se manifesta em linguagens e vocabulários específicos, buscando a interpretação de uma mesma realidade. A pluralidade acontece devido à especialização dos campos de conhecimento, o que é reflexo da crescente fragmentação da ciência (Therrien & Therrien, 2004).

A finalidade do estado da questão é permitir que o pesquisador compreenda a condição de seu objeto, tema ou desenho de estudo, no contexto da ciência atual. A seleção cuidadosa e analítica de fontes de produção científica foca em estudos e critérios compatíveis com o interesse do pesquisador, o que demanda consulta a documentos significativos e essenciais como teses,

dissertações, relatórios de pesquisa e estudos teóricos. No caso deste trabalho, foi realizada, em janeiro de 2023, uma pesquisa *online* no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, uma plataforma do governo brasileiro vinculada ao Ministério da Educação que permite identificar teses e dissertações defendidas no Brasil. Os repositórios Dialnet, Google Acadêmico, Redalyc, Scopus e Web of Science também foram consultados para identificar publicações de 2008 a 2024. Devido à imprecisão do termo, os *strings* utilizados incluíam as expressões “Alfabetização Midiática”, “Competência Midiática” e “Educação Midiática”. Os resultados ajudaram a delimitar e definir a perspectiva das pesquisadoras, a partir do campo de estudo da educação e de seus desafios.

Para confirmar e complementar a seleção, um novo levantamento foi realizado em julho de 2023 com o intuito de conhecer os trabalhos com foco em metodologias de diagnóstico de CM a partir do entendimento de Ferrés e Piscitelli (2012). A quantidade de trabalhos localizados por repositório foi: Google Acadêmico (879), Web of Science (190), Scopus (173), Dialnet (274) e Periódico CAPES (27), totalizando 1.543. Foram lidos os títulos e os resumos e selecionados 29 para leitura e análise posterior. Os textos mais aderentes ao objetivo deste trabalho são apresentados na seção Resultados.

Para identificar as propostas de EM no Brasil, foi realizado o segundo procedimento: uma pesquisa telematizada. Esta consiste de um método de investigação que combina o uso de computador e de telecomunicações (Internet) na busca de informações na *World Wide Web* (Moresi, 2023). Durante o mês de novembro de 2024, foram analisados oito cursos disponibilizados, gratuitamente, por meio da plataforma AVAMEC, ambiente virtual colaborativo de aprendizagem do Ministério da Educação (Avamec, 2024). Essa seleção se justifica por dois motivos. Primeiro, pelo fato de serem cursos sobre EM, disponibilizados para a formação de 300 mil profissionais da educação e 400 mil da saúde pelo Ministério da Educação e o Ministério da Saúde do Brasil. Segundo, porque esses cursos são o contato inicial com a EM, configurando-se, portanto, como a porta de entrada oficial sobre o assunto para diversos multiplicadores do tema no país.

Para compor a triangulação, um estudo de campo foi realizado entre os meses de maio e agosto de 2024, na cidade de Sorocaba (Brasil), com estudantes de uma universidade e uma instituição de ensino superior. Um questionário de perguntas abertas, validado por especialistas em EM, foi aplicado com o objetivo de diagnosticar o grau de entendimento dos participantes sobre a relação entre mídia e o capitalismo digital. Portanto, trata-se de um estudo de natureza qualitativa e regional, que teve como intenção conhecer a comuni-

dade em que está inserida. Neste sentido, as análises e as interpretações dos dados coletados, não pretendem ser generalizáveis nem, tampouco, produzir conclusões universalmente aplicáveis. Embora apresente limitações, este tipo de trabalho tem seu valor por oferecer compreensão contextualizada que pode contribuir para formulação de hipóteses ou construção de estratégias aplicáveis a contextos semelhantes, embasando intervenções mais adequadas a uma dada realidade, como é requerida numa prática pedagógica em sala de aula.

As pesquisadoras escolheram combinar diferentes métodos de coleta e de análise de dados para obterem uma visão mais completa do fenômeno estudado, trazendo detalhes além de novas perspectivas sobre o tema.

3. Referencial Teórico

3.1. Definição de educação

Charlot (2006, 2007) chama atenção para a centralidade do estudante no processo de ensino-aprendizagem e defende que a legitimidade da prática docente reside na efetiva construção do conhecimento. Nesse contexto, o professor atua como mediador entre o discente e os saberes. Existem dois elementos-chave que emergem nesse processo: o estudante, ao atribuir sentido aos conteúdos, desenvolve uma postura de sujeito ativo na construção dos significados que o conduzirá ao trabalho intelectual. O segundo elemento-chave é o prazer que consegue extrair desse processo de aprendizagem (Charlot, 2006, 2007).

É dessa relação do aluno com o saber que o pesquisador se baseia para elaborar o seu conceito de educação como um triplo processo que se desenvolve no contexto escolar. O primeiro, a humanização, origina-se da relação do estudante com o saber construído pelas gerações anteriores, um patrimônio cultural e intelectual que precisa ser apropriado. O segundo, a socialização, ocorre em espaços de vida coletiva, onde crianças e jovens são submetidos nos primeiros anos de vida, e que vão moldar o modo como se colocam e atuam como membro de uma comunidade. O terceiro processo, a singularização, refere-se a integração que cada sujeito faz dos saberes assimilados e as interações sociais vividas, produzindo sentidos e significados para si e para o mundo, resultando no desenvolvimento de um ser único, irrepetível e original. Para Charlot, esse triplo processo de humanização, socialização e singularização é indissociável e só acontece por meio do processo educacional (Charlot, 2006, 2007).

As relações dos estudantes com o saber, com o professor e com os colegas se constroem em um lugar-tempo único, a sala de aula, onde a prática pedagógica se materializa.

3.2. Práticas pedagógicas

Se a centralidade do processo educativo está no estudante, então o professor atua como mediador entre ele e o saber. Para isso, é necessário considerar uma série de fatores que compõem a sua prática pedagógica. Para Zabala (1998), essa mediação está condicionada a certas especificidades como as concepções do professor sobre a educação e que envolvem como ele entende a função social do ensino, em termos ideológicos; a epistemologia do conhecimento a ser trabalhado; as concepções de psicologia da aprendizagem – o que vai impactar a forma como lida com os diferentes processos dos estudantes; e as concepções de didática, que envolvem quais estratégias de ensino ele intenciona utilizar. Todas essas considerações são premissas para realizar o planejamento da ação docente, que, por sua vez, está sujeita à imprevisibilidade. A prática educativa⁴ acontece entre o que foi planejado e o que efetivamente aconteceu em sala de aula.

Franco (2015) amplia a gama de condicionamentos que deve ser observada: aspirações, formação, conhecimento do conteúdo, metodologias utilizadas, contexto institucional, práticas de gestão escolar, clima e metas da equipe pedagógica, organização do tempo e espaço das atividades, infraestrutura física, recursos disponíveis, quantidade de estudantes por turma, por instituição escolar, organização e interesse dos estudantes, além dos conhecimentos prévios trazidos por eles. No entanto, a autora ressalta que a prática pedagógica ocorre quando o professor observa tais circunstâncias e as integra na intencionalidade de sua ação, exercendo o planejamento, o acompanhamento, a reflexão crítica e a responsabilidade social.

Dessa forma, o docente compreende o sentido de sua aula dentro de um contexto maior que é a formação do estudante, conecta cada encontro educativo ao objetivo de formação, cria um ambiente de aprendizado por meio do diálogo para entender a necessidade de cada aluno, acompanhando os interesses e produzindo o aprendizado significativo (Franco, 2016, p. 541). É a partir da dialogicidade que as práticas pedagógicas se desenvolvem. O diálogo fecundo, analítico e reflexivo impulsiona, por sua vez, ajustes contínuos de rotas e de meios para se chegar à aprendizagem – fim desejado. A falta de reflexão crítica e de integração entre intencionalidades e ações proporcionadas pelo diálogo pode implicar no empobrecimento de sentido desta prática (Franco, 2015).

4 Na tradução do espanhol para o português, o termo utilizado é “prática educativa”. Contudo, a leitura de Zabala (1998) deixa claro que ele o conceito utilizado por ele é mais comumente conhecido no português do Brasil como “prática pedagógica”.

Franco (2015, 2016) acrescenta três princípios de organização da prática pedagógica. O primeiro é que esta é estruturada a partir de intenções definidas previamente e que serão perseguidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, por meio de diferentes estratégias. O segundo princípio, as práticas pedagógicas são marcadas por avanços e recuos devido às múltiplas variáveis que a influenciam. Esse constante movimento de construção e desconstrução ocorre tanto por parte do docente como dos alunos. Portanto, não se trata de um caminho linear. A reflexão crítica desse processo promove a transformação de todas as partes envolvidas numa sala de aula. Por fim, o último princípio afirma que as práticas pedagógicas trabalham com e na historicidade, são uma expressão do momento e das circunstâncias atuais. Precisam dar espaço para o emergente, para as interferências culturais e para o novo. Não podem ser reproduzidas de fazeres e de ações externas aos sujeitos. Precisam se adaptar a partir das transformações dos estudantes e das circunstâncias do processo. Para atingir esse objetivo, o professor precisa ouvir, insistir, refazer, selecionar outra forma de realizar o trabalho pedagógico e acompanhar a lógica do estudante. Esses princípios induzem à uma interação produtiva entre docente e aluno.

A dialética da prática pedagógica, conforme entendida por Franco (2015, 2016) e Moretto (2007), é fundamental porque o estudante elabora suas representações sobre os fenômenos a partir de experiências anteriores. Uma mesma informação é recebida pelos estudantes de diversas formas, já que cada pessoa possui uma estrutura cognitiva distinta em função de sua história, o que o leva a interpretar de modo diferente as mensagens. Assim, o docente precisa ancorar o processo de ensino a partir das concepções prévias dos estudantes. Isso significa que é necessário realizar ações que vão ajudá-lo a entender os conhecimentos e vivências que os discentes trazem para a sala de aula, para se conectar ao contexto de cada um. A partir das concepções prévias, a prática pedagógica pode ser delineada. A ação empreendida pelo professor para entender os saberes que os estudantes trazem antes do processo educacional é chamada de avaliação diagnóstica (Luckesi, 1999; Moretto, 2007; Zabala, 1998).

3.3. Educação Midiática e Alfabetização Midiática

O termo “Educação Midiática” parece ser suscetível à confusão. A primeira palavra “educação” vem sendo substituída por alfabetização, literacia ou competência, passando, por vezes, como sinônimos. Provavelmente isso se deve ao fato de a EM ser um conceito em construção, permeado por disputas de natureza institucional, política

e epistemológica de âmbito internacional e, portanto, sujeita a diferentes interpretações (Souza de Souza, 2020). Houve um aumento de publicações nas últimas décadas, o que atraiu acadêmicos de diferentes áreas, educadores, ativistas e público em geral (Potter, 2010), cada um trazendo referências e interesses distintos.

Duas premissas são fundamentais para entender o segundo termo, mídia. A primeira é que ela pode ser entendida como qualquer forma de compartilhamento de informações (Potter, 2010, p. 679), e a segunda refere-se ao conceito central da representação – um sistema de sinais simbólicos que precisa ser decodificado. Compreender a mídia como mediadora, e não como reflexo do mundo, implica analisar como os assuntos são representados, simbolizados, “embalados” e entregues por ela (Masterman, 1985, 1989, 2010). Estas duas perspectivas ajudam a esclarecer que o termo vem sendo erroneamente substituído por outras palavras como informacional, audiovisual, digital ou tecnológico, fazendo com que o suporte seja confundido, por vezes, com própria mídia. Além disso, essas perspectivas aumentam o espectro dos objetos de estudo, os tipos de mídias, incluindo as tradicionais e as digitais, como, por exemplo, o cinema, rádio, televisão, música, filmes, livros, ebooks, histórias em quadrinho, periódicos, publicidade, videogames, e formas distintas encontradas na internet como sites, blogs, podcasts, redes sociais, dentre outros.

Portanto, para elucidar os contornos das expressões “Educação Midiática” e “Alfabetização Midiática” as palavras são tomadas em sua raiz: a educação é *processo* (Charlot, 2006, 2007) enquanto a alfabetização, inicialmente, era associada somente à prática de ler e escrever. Atualmente, é compreendida de forma mais ampla como codificar e decodificar, neste caso específico, os meios.

Existem inúmeras nuances de entendimentos sobre as duas expressões. Este trabalho se alinha com as premissas de Buckingham (2022) que observa que a AM é frequentemente uma proposta de solução individualizada para problemas sociais mais amplos. Para o autor, essa lógica de AM mais comumente encontrada visa maximizar benefícios e minimizar riscos no uso da mídia. O problema é que a análise binária – entre oportunidades e ameaças – ignora a complexidade da vida cotidiana e leva a respostas educacionais simplistas, fragmentárias, contraditórias e instrumentais. Quando há uma concentração maior em temas que giram em torno de alertas sobre os perigos na utilização e interação com as mídias, tais propostas tendem a ignorar os potenciais aspectos vantajosos dessa relação. Outra característica importante é que o foco de tais propostas de AM se concentrarem mais nos sintomas do que nas causas: temas como *cyberbullying*, vício em mídia, radicalização, *fake news*, consumismo, dentre outros são entendidos, formulados e discutidos em termos muito restritos. Para completar, o pesquisador britânico observa

que o resultado esperado de tais propostas, de maneira geral, visa assegurar que as pessoas utilizem tecnologia de forma segura e cívica.

Por sua vez, a proposta de Buckingham para EM é voltada para o desenvolvimento da criticidade em relação à mídia. É estimular as pessoas a comporem um panorama mais abrangente por meio de quatro aspectos-chaves. O primeiro é observar que a mídia combina diferentes linguagens para transmitir significado. O segundo é compreender que a mídia não oferece uma janela para o mundo, mas elabora uma versão mediada dele. Ela representa e isso não significa que está necessariamente enganando a audiência. A representação envolve fazer escolhas de fatos a serem informados, combiná-los e criar argumentos. O terceiro envolve estudar a produção de mídia, analisar as tecnologias utilizadas, os diferentes papéis e tipos de trabalho. E o último é entender que a mídia compete pela atenção das pessoas, abordando de formas específicas os diversos públicos. Para Buckingham, esses quatro conceitos críticos – linguagem midiática, representação, produção e público – abarcam questões centrais sobre o poder da mídia com foco num conjunto de questões que ajudam a compor um cenário que facilita a análise sistematizada dessa dinâmica.

Outra dimensão desta proposta de Buckingham é abordar o capitalismo digital, que sugere compreender os atuais modelos de negócios das mídias, analisar as implicações econômicas, a tendência monopolista dessas empresas, os serviços de mídia utilizados fazendo conexões com aspectos sociais, culturais, políticos e históricos.

3.4. Competência Midiática

O Grupo de Pesquisa em Educação Superior, Tecnologia e Inovação (GPESTI) do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba – PPGE-UNISO, desde 2020, vem estudando competência a partir dos achados de Mota (2021). Trata-se de uma noção utilizada pelo educador Pestalozzi no século XVIII na concepção das chaves de aprendizagem (cabeça, coração e mãos) retomado nas pesquisas de Bloom no início do século XX (domínio no âmbito cognitivo, afetivo e psicomotor) e recuperado, mais recentemente, por Perrenoud (2000), como sendo a articulação, integração e orquestração de recursos como conhecimentos, habilidades e atitudes numa dada situação-problema, podendo ser aplicada, posteriormente, em contextos análogos.

Sabe-se que o tema é controverso, especialmente após alguns trabalhos terem relacionado ao conceito de competência na educação com a sociologia do trabalho. Nesses debates, questiona-se a instrumentalização da educação para servir ao mundo dos negócios. No entanto, os estudos do GPESTI apontam que o foco do processo

ensino-aprendizagem a partir dos três elementos do CHA⁵ tem o potencial de estabelecer o aprendizado significativo para o estudante, porque relaciona os conhecimentos e habilidades com os problemas práticos da vida, não se restringindo aos desafios profissionais, como é a alegação dos que resistem a essa proposta (Dias & Lopes, 2003; Sacristan, 2011). Além disso, a abordagem por competência resgata a discussão sobre valores e virtudes, que vem sendo negligenciada pela educação. Ao recuperar o projeto humanístico de educação é possível promover uma sociedade mais sensível à responsabilidade, à justiça, à ética e à solidariedade.

O entendimento de competência do GPESTI se alinha com a proposta articulada de CM de Ferrés e Piscitelli (2012) que a definem como:

A competência midiática envolve o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas a seis dimensões básicas, a partir das quais são elaborados os indicadores. Estes indicadores estão relacionados, em cada caso, com o âmbito de participação das pessoas que recebem mensagens e interagem com elas (âmbito de análise) e das pessoas que produzem as mensagens (âmbito de expressão). (p. 79)

As seis dimensões citadas pelos autores são linguagem, tecnologia, processo de interação, processo de produção e difusão, ideologia/valores e estética. A dimensão linguagem compreende a capacidade de compreender, interpretar, analisar, avaliar os códigos de representação e a função que cumprem uma mensagem midiática. A dimensão tecnologia consiste na capacidade e habilidade de interagir e manusear as inovações tecnológicas de maneira significativa. O processo de interação envolve a atitude ativa com as telas, com pessoas e coletivos diversos. A familiaridade com operações, técnicas de programação e formas de circulação de conteúdos compõem a dimensão produção e difusão. A dimensão ideologia/valores consiste em detectar intenções e interesses, analisar criticamente as representações midiáticas e avaliar a confiabilidade das fontes de informação. Por último, a dimensão estética tem a ver com a apreciação de produções midiáticas quanto à qualidade, beleza e

5 CHA acabou se tornando, na atualidade, um acrônimo para designar a tríade conhecimento-habilidades-atitude. A dimensão C de conhecimento está relacionada a fatos, conceitos, princípios e sistemas conceituais. O H de habilidade envolve o saber fazer, ou seja, o domínio de procedimentos, técnicas, estratégias, métodos, dentre outros. O terceiro elemento, o A de atitude, é comumente associado a características observáveis de comportamento, como, por exemplo, proatividade e espírito de equipe. No entanto, a investigação de Mota (2021) apontou que, na origem das chaves de aprendizado de Pestalozzi, esta terceira dimensão estava mais relacionada à valores e virtudes, aspectos internos de uma pessoa que antecedem sua conduta visível.

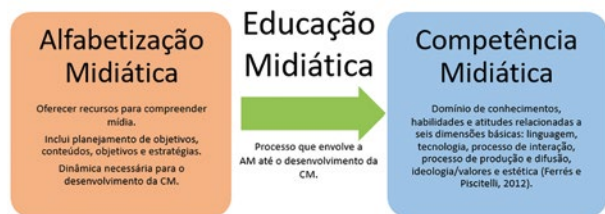


Figura 1. Educação midiática como processo da AM para CM. Fonte: elaboração própria baseado em Pires e Pimenta (2024)

originalidade. Portanto, uma pessoa competente mobiliza essas seis dimensões, tanto no âmbito da análise como na expressão, para solucionar problemas cotidianos relacionados à mídia, a seu favor e da sociedade.

Convergindo com os pressupostos de aprender com prazer de Charlot (2007) e da dialética contida numa prática pedagógica proposta por Franco (2015,2016), Ferrés e Piscitelli (2012) sugerem que a EM seja desenvolvida de forma ativa, participativa e lúdica, centrada na interação com as telas do que em discursos ou reflexões semióticas.

Dessa forma, o atual estágio das discussões no grupo GPESTI e conforme Pires e Pimenta (2024), considera-se a EM como uma proposta de educação que consiste de um processo que se inicia com a AM e se desenvolve de modo a tornar os sujeitos aptos para analisar criticamente o papel e o funcionamento das mídias na sociedade atual e competentes para solucionar os problemas trazidos pela midiatização da vida⁶ (CM). A Figura 1 é uma representação desse entendimento.

Cumprir observar que a CM, como qualquer competência (pedagógica, digital, informacional etc.), pode ser constantemente aprimorada.

4. Resultados

4.1. Estado da Questão

O primeiro resultado do estado da questão pode ser sintetizado da seguinte forma: há trabalhos que abordam capitalismo digital e redes sociais, mas não foi encontrado artigo, dissertação ou tese que aborde propostas de EM incluindo capitalismo digital.

Quanto à pesquisa realizada a partir de diagnósticos baseados em Ferrés e Piscitelli (2012) destacam-se os seguintes resultados: os esforços para avaliar a CM pautam-se em razões pedagógicas e políticas. Pedagógicas, pela necessidade de se elaborar materiais didáticos para

o desenvolvimento da CM; e políticas, para se definir diretrizes para formulação de propostas públicas (Mateus, Andrada & Ferrés, 2019). Existem diversas propostas de diagnósticos analisadas por Mateus, Andrada e Ferrés (2019), Mateus, Hernández e Mas (2019), Mateus, Andrada e Ferrés (2019) e Hernández, Castro e Figueroa (2024).

Mateus, Andrada e Ferrés (2019) identificaram fragilidades na metodologia dos atuais instrumentos. Para os autores, as perguntas são respondidas a partir da autopercepção e autodeclaração do participante. Ou seja, a formulação das perguntas não permite identificar o conhecimento, as habilidades e as atitudes reais do respondente, em relação ao que se quer saber. Além disso, apesar de Ferrés e Piscitelli (2012) alertarem quanto ao caráter integrador das dimensões de CM, Mateus, Hernández e Mas (2019) observaram que algumas são mais requeridas nos questionários (dimensão tecnológica) enquanto outras (estética ou ideologia) possuem menos itens que a contemplem.

A habilidade para identificar o caráter ideológico das mídias, tão necessária para o desenvolvimento crítico, poderia ser abordada a partir do capitalismo digital. A perspectiva de EM crítico-reflexiva inclui a compreensão da dinâmica de negócio das empresas detentoras das mídias, o seu caráter monopolista e a centralidade dos dados: como são captados, vendidos e quais as destinações dadas a eles. A princípio, muitas dessas corporações adotaram o modelo de negócio que tem como objetivo manter a atenção do usuário, fornecendo gratuitamente informação, serviço e entretenimento. Naturalmente, esta lógica atrai o patrocínio de anunciantes, estrutura comercial comumente utilizada pelas mídias tradicionais há décadas. No entanto, o foco das mídias digitais não consiste apenas em vender anúncios, mas por meio da atenção dos usuários acumular uma quantidade exorbitante de dados sobre eles. Esses dados coletados, com o suporte dos algoritmos, possuem a capacidade de decifrar mecanismos do corpo e do cérebro, intenções de compra, motivações, tendências, que por sua vez, serão usados para distintas finalidades (Harari, 2018), gerando grandes lucros para essas corporações.

4.2. Pesquisa Telematizada

A pesquisa telematizada tinha como objetivo caracterizar, a partir de uma síntese, as propostas de EM no Brasil. Após a análise dos *conteúdos programáticos*, observou-se que tais iniciativas focam nas ferramentas digitais para garantir a segurança *online* e a participação digital com ênfase no uso responsável da tecnologia. O comportamento digital também é abordado nos cursos, com temas sobre direitos e deveres *online*, *ciberbullying*, sexualidade *online*, saúde mental, dentre outros. Obser-

⁶ Entendemos como midiatização da vida a intensa exposição, das pessoas, a produtos da mídia e consumo destes, nas plataformas de mídias sociais.

vou-se também a recorrência em se relacionar a EM como antídoto à desordem informacional. São apresentados repetidamente os tipos de desinformação e de vieses e as agências de checagem de fatos. Esses são temas importantes e, por isso, podem e devem ser discutidos em cursos de EM. No entanto, ao analisar essa abordagem sob a perspectiva de Buckingham (2022), é possível identificar características que a aproximam mais do modelo de AM do que EM. Essa visão é evidenciada pelo enfoque em ferramentas digitais e nos efeitos do uso da mídia, em detrimento da reflexão sobre os vetores que levam a esse contexto mais amplo, além do estabelecimento do que seria um bom comportamento *online*. Tais propostas possuem caráter individualista, fragmentário e, quando comparado a propostas da EM crítico-reflexiva, são questionáveis quanto à sua pertinência e efetividade.

Outro aspecto que chamou atenção nessa pesquisa telematizada foram os vários planos de aula e intervenções. Não se questiona a utilidade dessas sugestões. No entanto, quando a prática docente não é impulsionada nem orientada a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema, desconsidera as nuances do contexto educacional e tende a se tornar uma intervenção engessada, padronizada e homogênea, pouco favorável ao processo educativo.

4.3. Estudo de Campo

O estudo de campo foi realizado para conhecer a percepção dos estudantes acerca do funcionamento das redes e sua relação com o capitalismo digital. A Figura 2 apresenta o perfil dos 127 respondentes. De acordo com os dados coletados, a faixa etária preponderante é entre 18 e 30 anos, sendo que a maior parte está matriculada em cursos das áreas de Tecnologia e Ciências Sociais, com menor número de respondentes da área de Saúde.

A faixa etária indica que os participantes são nascidos a partir de 1995, portanto, trata-se de uma geração que cresceu impactada pelo marco da popularização da internet (1995), abertura do Facebook para maiores de 13 anos em 2006 e lançamento do iPhone em 2007 (Twenge, 2018).

A Tabela 1 apresenta três de um total de oito questões que compunham o instrumento diagnóstico.

As questões tinham como foco investigar as concepções prévias dos participantes sobre o capitalismo digital e o grau de entendimento sobre o modelo de negócio das corporações que possuem mídias digitais. A primeira pergunta, ID1, “Você usa redes sociais? Se sim, escolha uma rede que você usa:” era o único item de múltipla escolha do questionário. As alternativas eram compostas por algumas das redes sociais mais populares. Essa

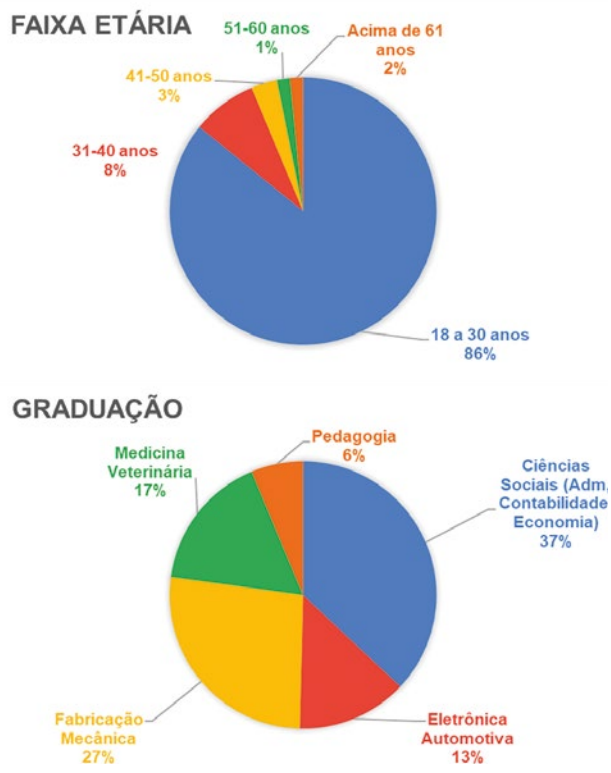


Figura 2. Dados Descritivos. Fonte: elaboração própria

Questões
ID1. Você usa redes sociais? Se sim, escolha uma rede que você usa: () Facebook () Instagram () LinkedIn () TikTok () YouTube () X/Twitter
ID2. O que é comercializado pela empresa proprietária desta rede social?
ID3. Como a empresa proprietária desta rede social gera lucro?

Tabela 1. Questões diagnósticas sobre o capitalismo digital. Fonte: elaboração própria

questão foi delineada para situar o participante sobre a natureza das perguntas subsequentes além de limitar a escolha das redes para facilitar a análise posterior. O Instagram foi a plataforma mais selecionada pelos participantes (67%) seguida do YouTube (18%). As demais opções incluíram X/Twitter (5%), LinkedIn (4%), TikTok (4%) e Facebook (2%).

Os dados coletados das perguntas abertas (ID2 e ID3) foram analisados à luz método conhecido como paradigma indiciário. Este método foi desenvolvido por Carlo Ginzburg e, inicialmente, foi utilizado no campo de pesquisa da história e depois foi estendido a outras ciências humanas. O método consiste em decifrar indícios que possibilitam

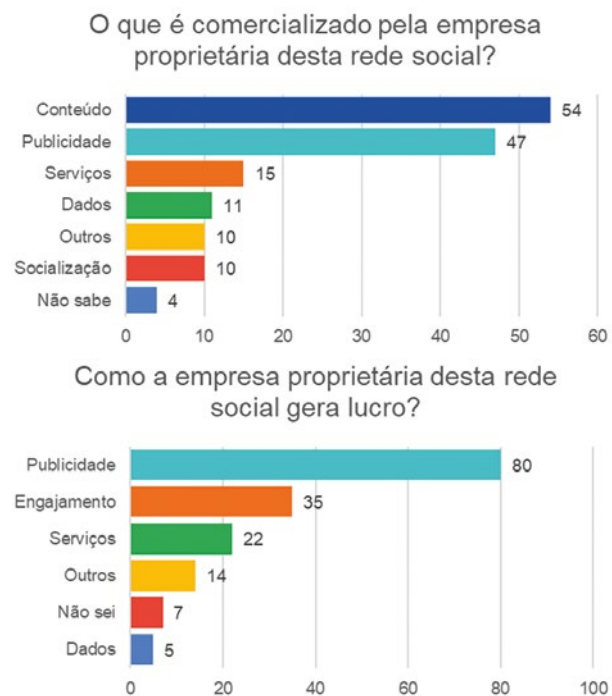


Figura 3. Resultado das questões ID2 e ID3. Fonte: elaboração própria

a interpretação de uma realidade que, por vezes, apresenta-se opaca. A atenção aos detalhes, aos indicadores e sinais induzem ao reconhecimento de características menos vistas (Ginzburg, 1989) que quando consideradas ajudam a delinear um contexto maior – os indícios. O paradigma indiciário revelou-se bastante aderente aos objetivos traçados nesta fase de análise e interpretação de dados, uma vez que as respostas literais dos participantes deixavam implícita a falta de conhecimento deles sobre os temas como capitalismo digital e modelos de negócios de corporações, exigindo uma análise que incluísse os indícios deixados nas respostas. A Figura 3 apresenta o resultado da aplicação do método para as respostas a ID2 e ID3.

Para a compreensão do resultado, é importante considerar que o questionário era composto por perguntas abertas, portanto, os participantes poderiam escrever livremente. Assim, cada resposta poderia apresentar diversos tópicos mencionados pelo respondente, totalizando mais de 127 itens, número total de participantes desta pesquisa.

Em ID2, “O que é comercializado pela empresa proprietária desta rede social?” apenas 11 participantes mencionaram os dados. A maioria destacou que o que é comercializado pelas redes sociais são o conteúdo (54) e a publicidade (47), o que sugere uma percepção predominante de que os próprios usuários e os anunciantes seriam os principais responsáveis pela remuneração da rede social. Buckingham (2019), Harari (2018), Peirano (2022) e Zuboff (2021) convergem ao afirmar que,

entre usuário e plataformas digitais, a relação se inverte: os usuários, ao adquirirem os serviços, tornam-se os principais fornecedores da matéria-prima mais valiosa dessas corporações: os dados pessoais, que são vendidos para outras instituições comerciais, governamentais e de pesquisa de mineração de dados. Em ID3, “Como a empresa proprietária desta rede social gera lucro?” apenas cinco participantes citam os dados. A maioria destacou a publicidade (80), seguida de engajamento (35), o que reforça a compreensão dos modelos de receita mais evidentes para o usuário comum, centralizados em anúncios e engajamento.

Esses resultados apontam que existe uma percepção sobre arrecadação e lucro a partir dos elementos mais visíveis do ponto de vista do usuário. Há pouca atenção quanto ao papel estratégico dos dados como elemento central no modelo de negócio dessas plataformas, revelando o grau de compreensão dos participantes sobre os mecanismos econômicos e comerciais das redes sociais. As respostas oferecidas demonstram, de maneira geral, as concepções prévias dos estudantes sobre o capitalismo digital e o ponto de partida de onde um docente poderia delinear uma prática pedagógica em EM.

Em resumo, questiona-se como os temas comumente relacionados à EM – ferramentas digitais e de identificação de desinformação além de comportamento *online* – precisam ser abordados uma vez que se distanciam daquilo que seria a essência do estudo das mídias. Ao introduzir tais discussões nessas propostas, a atenção dos estudantes pode ser desviada dos assuntos centrais da EM. Muitos desses tópicos poderiam ser discutidos com mais adequação e aderência em outros componentes curriculares. A discussão de outros temas transversais – como: consumismo, vícios, radicalização, *bullying* etc. é fundamental. No entanto, concentrá-los numa proposta de AM em detrimento da abordagem do capitalismo digital e sobre o funcionamento e estratégias comerciais dos meios, pode esvaziar o ensino das mídias daquilo que deveria ser a sua essência. Por isso, ressalta-se que acrescentar a perspectiva do capitalismo digital e do funcionamento dos meios seria uma alternativa para o desenvolvimento da dimensão ideologia de CM proposta por Ferrés e Piscitelli (2012).

Para concluir, considerando os elementos da tríade CHA e a noção de competência, as perguntas abertas revelaram carências importantes de conhecimentos sobre mídia. Por outro lado, a análise das propostas de EM disponíveis no AVAMEC apontou o foco no desenvolvimento de habilidades, no uso delas e no comportamento observável, que se configura como superficial diante da proposta de educação por competência. Essas constatações demonstram que a abordagem de valores, o terceiro elemento da tríade CHA, não está sendo considerada no desenvolvimento da EM. É certo que conhecimento e habilidades são fundamentais

para uma pessoa se tornar competente no seu relacionamento com as mídias. No entanto, esses dois elementos são insuficientes para uma relação adequada com elas, uma vez que são os valores que orientam as escolhas e moldam as ações. As mídias, por sua vez, possuem grande influência nesse aspecto da vida individual e coletiva, o que acaba tendo influência sobre o comportamento das pessoas. Portanto, na tensão entre o externo – valores que estão sendo propagados pelas mídias – e o interno – valores que estão sendo desenvolvidos na personalidade do aprendiz, é o que efetivamente complementaria a chave de aprendizagem de Pestalozzi, cabeça-corção-mãos (ou à tríade CHA conhecimento-habilidade-atitude) e o triplo processo da educação de Charlot: humanização, socialização e singularização.

5. Considerações Finais

O desenvolvimento de CM é um processo complexo que demanda práticas pedagógicas específicas. Diferentes campos de estudo propõem perspectivas distintas de EM a partir de suas referências, linguagem e entendimento sobre sua necessidade. Essa discussão enriquece o debate, mas é necessário não negligenciar as condições do processo educativo para evitar soluções improvisadas que oferecem resultados superficiais e inconsistentes.

Os temas *bullying*, sexualização, violência, substâncias ilícitas, consumismo, discursos de ódio, mensagens duvidosas e cidadania precisam ser discutidos em sala de aula, incluindo o potencial da mídia para amplificar esses fenômenos. No entanto, utilizar o rótulo EM para pôr foco nessas questões pode distrair os estudantes daquilo que efetivamente deveria ser a sua essência. A abordagem do capitalismo digital e do funcionamento das mídias são oportunidades de enriquecer o processo de maneira excepcionalmente interessante e relevante. Por isso, os materiais didáticos de EM precisam ter em conta a necessidade de preparar os cidadãos para além

da perspectiva de usuário. Precisam estimular a compreensão de um cenário mais amplo e integrado que tem o capitalismo digital como base da realidade vivida atualmente, na qual as mídias estão inseridas como um elemento-chave.

As práticas pedagógicas possuem o potencial de ser um exercício de emancipação, tanto para docentes como para estudantes. Ao reconhecer o ponto de partida dos discentes, o professor pode estabelecer intenções mais amplas e historicamente contextualizadas, trabalhando com temas urgentes e emergentes, como é o caso da mídia na sociedade atual. Desta forma, o processo educacional pode ser estabelecido de maneira profícua resultando na humanização, socialização e singularização de que cada estudante tem direito.

No entanto, parece que soluções simplistas no sentido da AM insistem em somente acomodar, sem enfrentar, as expectativas educacionais, institucionais e governamentais. A EM crítico-reflexiva conduzida a partir de uma prática pedagógica, que tenha no professor uma autoridade, no sentido de domínio de saber e que realize a mediação entre o estudante e o conhecimento, ainda é uma solução a ser construída.

O presente trabalho apresentou partes de um estudo exploratório em andamento. O estado da questão e a pesquisa telematizada direcionam a investigação sobre CM, EM e AM e as propostas de EM disponíveis no Brasil. Os dados do estudo empírico ratificaram o caminho que a investigação vai seguir: elaborar diretrizes teóricas para subsidiar a definição de estratégias para prática pedagógica em EM a partir de um diagnóstico de natureza qualitativa.

O resultado esperado dessa jornada é colaborar para que as pessoas se tornem mais competentes na sua relação com a mídia. Espera-se assim que conhecimentos, habilidades e valores possam ser mobilizados para solucionar, de maneira singular, os diversos desafios impostos pelo cenário comunicacional de forma crítica e reflexiva, tanto para si quanto para a sociedade.

Referências

- [1] Aguaded, I., Santos, V. M., Chibás-Ortiz, F. & Vizcaíno-Verdú, A. (2021). *Currículo Alfamed de formação de professores em educação midiática*. Palavra Aberta. <https://bit.ly/4cnjsQC>
- [2] Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação. (2024, junho). Avamec. Ministério da Educação. <https://avamec.mec.gov.br/#/curso/listar?query=educa%C3%A7%C3%A3o%20midi%C3%A1tica>
- [3] Buckingham, D. (2019). Media education in the age of digital capitalism, *Blog Rethinking digital literacy*, <https://davidbuckingham.net/wp-content/uploads/2019/12/media-education-in-digital-capitalism.pdf>
- [4] Buckingham, D. (2022). *Manifesto pela Educação Midiática*. Edições SESC São Paulo.
- [5] Charlot, B. (2006). Formação de professores: A pesquisa e a política educacional. In S. Pimenta, E. Ghedin (Eds.), *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito* (pp. 89-110). Cortez.
- [6] Charlot, B. (2007). *Relação com o saber, formação de professores e globalização: Questões para a educação hoje*. Artmed.
- [7] Dias, R. E. & Lopes, A. C. (2003). Competências na formação de professores no Brasil: O que (não) há de novo. *Educação e Sociedade*, 24(85), 1155-1177. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000400004>
- [8] Fantin, M. (2011). Mídia-educação: Aspectos históricos e teórico-metodológicos. *Olhar de professor, Ponta Grossa*, 14(1), 27-40. <https://doi.org/10.5212/OlharProf.v.14i1.0002>
- [9] Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- [10] Franco, M. A. R. S. (2015). Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: Por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 601-614. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>
- [11] Franco, M. A. R. S. (2016). Prática pedagógica e docência: Um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97(247), 534-551. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>
- [12] Harari, Y. N. (2018). *21 lições para o século 21*. Companhia das Letras.
- [13] Hernández-Marín, J.-L., Castro-Montoya, M.-D. & Figueroa-Rodríguez, S. (2024). Alfabetización mediática, informacional y digital: Análisis de instrumentos de evaluación. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, bibliotecología e información*, 38(99), 55-73. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2024.99.58865>
- [14] Luckesi, C. C. (1999). *Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições*. Cortez.
- [15] Masterman, L. (1989). *Media awareness education: Eighteen basic principles* <http://medialit.org/reading-room/media-awareness-education-eighteen-basic-principles>
- [16] Masterman, L. (1985). *Teaching the media*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203359051/teaching-media-len-masterman>
- [17] Masterman, L. (2010). Voices of media literacy. Media Education Association.
- [18] Mateus, J. C., Andrada, P. & Ferrés, J. (2019). Evaluar la competencia mediática: Una aproximación crítica desde las perspectivas pedagógicas, política y metodológica. *Revista de Comunicación*, 18(2), 287-301. <https://doi.org/10.26441/RC18.2-2019-A14>
- [19] Mateus, J. C. & Hernández, W. (2019). Diseño, validación y aplicación de un cuestionario sobre educación mediática para docentes en formación. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 36-43. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.329>
- [20] Mateus, J. C., Hernández, W. B. & Maz, M. F. (2019). Validación de un instrumento de autopercepción de competencia mediática para docentes en formación. *Cultura y Educación*, 31(2), 436-464.
- [21] Moresi, E. (2003). *Metodologia da pesquisa* [Monografia de Especialização, Universidade Católica de Brasília]. <http://goo.gl/zj3Tps>
- [22] Moretto, V. P. (2007). *Prova: Um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. Lamparina.
- [23] Mota, C. B. (2021). *O conceito de competência: Origem e aplicações na educação* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Sorocaba]. Biblioteca de Teses e Dissertações. <https://bit.ly/43uhbIB>
- [24] Peirano, M. (2022). *O inimigo conhece o sistema*. Editora Rua do Sabão.
- [25] Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed Editora.
- [26] Pires, C. P. & Pimenta, M. A. A. (2024). Propuesta de definición en educación mediática con enfoque al capitalismo digital. In A. R. Pérez, P. M. Casas, E. G. E. Rojas (Eds.), *Redes sociales y ciudadanía: El reto de la formación del profesorado en educación mediática*. (pp. 611-614). Comunicar. <https://www.grupocomunicar.com/pdf/redes-sociales-y-ciudadania-2024.pdf>
- [27] Potter, W. J. (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(4), 675-696.
- [28] Sacristán, J. G. (2011). Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In J. G. Sacristán et al. *Educar por competências: o que há de novo?* (pp. 11-38). Artmed.
- [29] Souza de Souza, L. (2020). *Educação midiática na era das competências: Conceitos e correntes no fazer educacional* [apresentação na conferência]. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 43º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2020/resumos/R15-2303-1.pdf>
- [30] Therrien, S. M. N. & Therrien, J. (2004). Trabalhos científicos e o estado da questão: Reflexões teórico-metodológicas. *Estudos em Avaliação Educacional*, 15(30), 5-16. <https://doi.org/10.18222/ea153020042148>
- [31] Twenge, J. (2018). *iGen: Por que as crianças de hoje estão crescendo menos rebeldes, mais tolerantes, menos felizes e completamente despreparadas para vida adulta*. nVersos.
- [32] Zabala, A. & Arnau, L. (2014). *Como aprender e ensinar competências*. Artmed.
- [33] Zabala, A. (1998). *Práticas educativas*. Artmed.
- [34] Zuboff, S. (2021). *A era do capitalismo de vigilância: A luta por um futuro humano na nova fronteira de poder*. Intrínseca.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Bio


Cristiane Sales Pires é Doutoranda em Educação pelo PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba. Mestre em Educação pela Universidade de Sorocaba (UNISO). Pesquisadora da Red Alfamed (Rede Euroamericana de Investigación sobre Competência Midiática para a Cidadania) e do GPESTI (Grupo de Pesquisa em Educação Superior, Tecnologia e Inovação). Docente do IFSP – Instituto Federal de São Paulo – Campus Sorocaba (Brasil).

Maria Alzira de Almeida Pimenta é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Mestre em Artes pela Universidade de São Paulo e Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na Educação Básica como professora, diretora e Coordenadora de EJA. Atualmente, é professora do programa de Pós-graduação em Educação e do programa de Pós-graduação em Comunicação e Cultura, da Universidade de Sorocaba. É associada ao International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) e ao International Council for Education on Teaching (ICET). Pesquisadora da Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación (ALFAMED) e da RIDEP – Rede Internacional de Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional de Professores. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Superior, Tecnologia e Inovação (GPESTI). Suas pesquisas tratam sobre formação de professores, avaliação da aprendizagem, competência, fraude acadêmica e ética.

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
Universidad Nacional de San
Agustín de Arequipa
Arequipa, Perú
 [0000-0003-2199-561X](https://orcid.org/0000-0003-2199-561X)

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

Ignacio Aguaded
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
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 Informacional (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
Total		26410	100	906	100

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-

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	Crítica 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	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
Factor 1: Alfabetización Digital e Informacional (ADI)								
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
Factor 2: Alfabetización Mediática y Crítica (AMC)								
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
Factor 3: Análisis y Crítica de Medios (ACM)								
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
Factor 4: Producción y Difusión Multimedia (PDM)								
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
Total	366	40.4	371	40.9	169	18.7	906	100

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
- [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).

Relación entre Redes Sociales y Hábitos de Estudio de Estudiantes de Secundaria de la Educación Escolar Básica de la Ciudad de Encarnación, Paraguay

The Relationship Between Social Networks and Study Habits Among High School Students in Encarnación, Paraguay

doi: [10.34623/2184-8661.2025.alfamed.402](https://doi.org/10.34623/2184-8661.2025.alfamed.402)

Yamila Machado Atienza
yamila.machado56@unae.edu.py
Universidad Autónoma de Encarnación
Encarnación, Paraguay
 [0009-0005-7007-2952](https://orcid.org/0009-0005-7007-2952)

Laura Verena Schaefer
verena.schaefer@unae.edu.py
Universidad Autónoma de Encarnación
Encarnación, Paraguay
 [0000-0003-1427-4910](https://orcid.org/0000-0003-1427-4910)

Juan-Francisco Álvarez-Herrero
juanfran.alvarez@ua.es
Universidad de Alicante
Alicante, España
 [0000-0002-9988-8286](https://orcid.org/0000-0002-9988-8286)

Resumen

Dada la creciente influencia de las plataformas digitales transformando las dinámicas educativas y sociales de los jóvenes, este estudio identifica la relación entre el uso de redes sociales y los hábitos de estudio en estudiantes de Educación Escolar Básica (EEB) en Encarnación. La investigación se llevó a cabo en instituciones educativas de la ciudad de Encarnación durante el 2024, utilizando un enfoque cuantitativo. Se encuestó a 321 estudiantes de 7º a 9º grado, con una distribución equilibrada entre géneros (51,60% masculino, 48,40% femenino) y grados escolares. Las variables de estudio fueron: sexo, nivel escolar, uso de redes sociales y hábitos de estudio. Para el análisis de los datos, se empleó el SPSS v.22, aplicando la prueba de chi-cuadrado para evaluar la relación entre las variables, complementada con el cálculo del tamaño del efecto mediante V de

Cramer. Los resultados indican que, en días hábiles, la mayoría de los estudiantes usa redes sociales por más de cinco horas diarias, mientras que una proporción menor las emplea entre tres y cuatro horas. Durante los fines de semana, el tiempo de uso superior a cinco horas aumenta significativamente, mientras que el uso moderado disminuye, lo que se refleja en el análisis de chi-cuadrado ($\chi^2 = 504.248$, $df = 25$, $p < 0.001$, $V = 0.56$, potencia = 0.99). En cuanto a los hábitos de estudio, se observó que la mayoría de los adolescentes solo repasa los contenidos en periodos cercanos a los exámenes, con patrones diferenciados según el nivel educativo. El análisis estadístico reveló una asociación significativa entre el uso de redes sociales y los hábitos de estudio, como indica la prueba de chi-cuadrado ($\chi^2 = 82.916$, $df = 30$, $p < 0.001$, $V = 0.23$, potencia = 0.92). En futuras investigaciones debería incorporarse metodologías cualitativas para profundizar en los intereses digitales de los estudiantes para diseñar estrategias pedagógicas que integren el uso de redes sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fortaleciendo la alfabetización digital y preparando a los jóvenes para los desafíos de un entorno tecnológico en constante evolución, a los que el sistema educativo no responde.

Artigo recebido em 2025-01-31
Artigo aceite em 2025-04-30
Artigo publicado em 2025-04-30

© Yamila Machado Atienza, Laura Verena Schaefer, Juan Francisco Álvarez Herrero

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

Machado Atienza, Y., Schaefer, L. V., & Álvarez Herrero, J. F. (2025). The relationship between social networks and study habits among high school students in Encarnación, Paraguay. *Rotura – Revista de Comunicação, Cultura e Artes*, 113-124. <https://doi.org/10.34623/2184-8661.2025.alfamed.402>

Palabras clave

Medios sociales • Competencia Digital • Método de estudio • Rendimiento Escolar • Estudiante de secundaria

Abstract

Given the growing influence of digital platforms transforming the educational and social dynamics of young people, this study identifies the relationship between social media usage and study habits in students of Basic Education (EEB) in Encarnación. The research was conducted in educational institutions in the city of Encarnación during 2024, using a quantitative approach. A total of 321 students from 7th to 9th grade were surveyed, with a balanced distribution between genders (51.60% male, 48.40% female) and grade levels. The study variables were: sex, school grade, social media usage, and study habits. For data analysis, SPSS v.22 was used, applying the chi-square test to assess the relationship between the variables, complemented with Cramer's V effect size calculation. The results indicate that on weekdays, most students use social media for more than five hours daily, while a smaller proportion uses it for three to four hours. On weekends, the time spent using social media for more than five hours increases significantly, while moderate usage decreases, as reflected

in the chi-square analysis ($\chi^2 = 504.248$, $df = 25$, $p < 0.001$, $V = 0.56$, $power = 0.99$). Regarding study habits, it was observed that most adolescents only review content close to exam periods, with differentiated patterns according to educational level. The statistical analysis revealed a significant association between social media usage and study habits, as indicated by the chi-square test ($\chi^2 = 82.916$, $df = 30$, $p < 0.001$, $V = 0.23$, $power = 0.92$). Future research should incorporate qualitative methodologies to delve into students' digital interests and design pedagogical strategies that integrate social media use into the teaching-learning process, strengthening digital literacy and preparing young people for the challenges of a constantly evolving technological environment, to which the current education system does not respond.

Keywords

Social Media • Digital Competence • Study Habits • Academic Performance • High School Students

1. Introducción

El rápido avance de las tecnologías digitales ha transformado la forma en que las personas acceden a la información, creando nuevas formas de interacción que no solo permiten consumir contenidos, sino también producirlos y compartirlos. Este fenómeno ha alterado las dinámicas tradicionales de comunicación, lo que compromete el aprendizaje escolar (Lozano-Blasco *et al.*, 2023).

En Paraguay, el uso de internet se ha extendido notablemente entre los adolescentes. De acuerdo con los resultados de la Encuesta Permanente de Hogares (Instituto Nacional de Estadística, 2023), en 2021 el 77% de la población de 10 años o más accedió a internet, con un 40% de los jóvenes de entre 10 y 14 años utilizando la red. Las aplicaciones de mensajería instantánea fueron las más populares, con un 97.2% de los usuarios mayores de diez años empleando plataformas como WhatsApp, mientras que un 85% se conectaba a redes sociales como Facebook, Twitter e Instagram. Estos datos reflejaban un cambio en la manera en que los adolescentes se relacionan entre sí y con su entorno y abren nuevas interrogantes sobre la influencia que estos hábitos digitales tienen en sus procesos de aprendizaje.

En este contexto, la generación de jóvenes actuales se caracteriza por su capacidad para crear y compartir contenido en línea, lo cual no solo les permite desarrollar habilidades digitales, sino también aumentar su motivación y participación en su formación académica (De la Torre y Fourcade, 2012; González Coronel, 2023; Morduchowicz, 2012). A pesar de esto, se observa que el rendimiento académico de los estudiantes en Paraguay aún enfrenta serios desafíos.

Según los informes del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes para el Desarrollo (PISA-D, 2018, citado por Observatorio Ciudadano Educativo, 2020), los estudiantes del 15 años no alcanzaron los puntajes esperados en áreas clave como matemáticas, lectura y ciencias, con puntuaciones más bajas que las de otros países de la región y miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), dejando a Paraguay en el puesto 77 de 79. Estos resultados indican la necesidad urgente de explorar cómo el uso intensivo de las redes sociales podría estar afectando el tiempo y la calidad que los adolescentes dedican a los estudios, ya que las evidencias sobre el uso de las redes sociales, así como de los bajos niveles educativos están latentes.

En esa línea, Czeraniuk *et al.* (2023) destacan que, los estudiantes egresados de las escuelas llegan con bajo nivel educativo a la educación superior. A pesar de los esfuerzos por mejorar el acceso a la educación superior, las deficiencias en el aprendizaje en etapas anteriores

dificultan el éxito en la universidad, comprometiendo el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 en Paraguay.

Por tanto, y en línea con el ODS número 4, esta investigación resalta la importancia de integrar las tecnologías digitales en los procesos educativos, garantizando una educación inclusiva, equitativa y de calidad que prepare a los estudiantes para un futuro digitalizado (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015); la investigación identificó las relaciones entre el uso de plataformas digitales y los hábitos de estudio de estudiantes de los grados 7^o a 9^o en instituciones educativas de Encarnación, Paraguay, durante el año 2024.

2. Antecedentes teóricos

2.1 La era de las redes sociales en los nativos digitales

Desde la creación de internet, las tecnologías han avanzado rápidamente al igual que las generaciones emergentes. La última, en la que actualmente se converge, es la generación Alpha que son nacidos entre 2010 y 2025 (Prensky, 2010). Esta generación se caracteriza por ser auténticos nativos digitales, ya que su desarrollo y educación tienen lugar en un entorno donde aprenden a comunicarse y a pensar de manera crítica a través de dispositivos digitales y la inteligencia artificial (Dyadichenko y Dyadichenko, 2021).

En este contexto, las redes sociales se definen como estructuras conformadas por individuos interconectados mediante diversas relaciones, ya sean de amistad, parentesco, trabajo o ideológicas, que comparten intereses comunes. Además, las redes sociales en línea actúan como un reflejo y una herramienta para evaluar las situaciones que se manifiestan en el mundo físico. Así, abordan las necesidades humanas de reconocimiento, pertenencia, construcción y deconstrucción de identidad, acceso a información y fortalecimiento de vínculos emocionales (Islas y Ricaurte, 2013).

Por un lado, los medios digitales han redefinido la vida de los adolescentes en la era tecnológica, transformando la forma en que se relacionan, se expresan y aprenden. Uno de los aspectos positivos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) es que ofrecen a los menores de edad la introducción a nuevas herramientas de interacción que posibilitan una comunicación más veloz y accesible. De esta manera, también proporcionan nuevos recursos para la búsqueda de documentos de forma más eficiente, mejoran las posibilidades educativas y la realización de tareas interactivas, ofrecen diversas alternativas para el entretenimiento y la socialización, y

exponen a los jóvenes a distintas culturas, permitiéndoles aprender de estas (Urbano, 2022).

Bermejo (2016) y Martín y Medina (2021) exponen que los beneficios positivos de las redes sociales se reflejan en los nuevos métodos de aprendizaje que han surgido a través de las conexiones neuronales adaptadas al uso de estas plataformas, lo que evidencia la plasticidad del cerebro humano. En contraposición, también se presentan efectos adversos significativos, como la potencial inducción de dependencia, ya que parte del procesamiento cerebral relacionado con las redes sociales ocurre en los circuitos asociados con la búsqueda de recompensas.

En cuanto al aprendizaje, las redes sociales en entornos informacionales permiten el acceso a nuevos conocimientos. Además, incorporan las TIC, reflejando así un mundo altamente interconectado en el que los participantes compiten constantemente por establecer conexiones, ya que estos vínculos son esenciales para su supervivencia en esta red global (Aparicio Gómez *et al.*, 2019; Ochoa Quispe y Barragán Condori, 2022). De este modo, los medios sociales fomentan el aprendizaje colaborativo, permitiendo que las personas compartan conocimientos y experiencias. Esto puede beneficiar el proceso de aprendizaje, ya que se accede a una variedad de perspectivas y saberes.

A medida que pasa el tiempo, los adolescentes pasan cada vez más horas en las redes sociales, superando a otras actividades fuera de lo digital. Esta tendencia puede llevar, eventualmente, a la adicción, ya que, al estar en constante exposición a este tipo de tecnologías, son más propensos a generar patrones negativos que afecten su comportamiento y emociones (Barrera y Denis, 2022; Echeburúa y De Corral, 2010; Hernández-Serrano, 2021; Martín y Medina, 2021).

En este contexto, la alfabetización digital se convierte en un aspecto esencial en la sociedad contemporánea. No solo implica la adquisición de habilidades para comunicarse y obtener información a través de los medios de internet, sino que también conlleva la comprensión de la privacidad y seguridad en las redes sociales, especialmente en adolescentes. Los canales de comunicación digital encuentran en los menores a los actores principales de prosumidores (García-Ruiz *et al.*, 2018; Hernández-Serrano *et al.*, 2021; Núñez-Rola y Ruta-Canayong, 2019), quienes, de manera cada vez más temprana, participan en la creación, diseño y reparto de contenidos e información relacionada con su vida diaria (Fechine y Olinto Deodato, 2022; Martín y Medina, 2021).

Sin embargo, a pesar de la facilidad y rapidez con la que los jóvenes manejan las tecnologías, no hay garantía de que sean competentes o capaces de evitar los riesgos digitales (Aguaded, 2015). Por esta razón, cuando los menores publican, consumen o interactúan con información digital, exponen de forma continuada su

identidad (Hernández-Serrano *et al.*, 2021; Livingstone y Brake, 2010). Además de los peligros inherentes en las plataformas sociales, también existen riesgos vinculados a la obtención de información de fuentes no confiables (Hernández-Serrano *et al.*, 2021; Siddiqui y Singh, 2016), al uso inadecuado del lenguaje, así como a las posibles adicciones y el exceso de utilización de las tecnologías (Cabero *et al.*, 2020).

2.2 Hábitos de estudio y su relación con los medios digitales

Según la Real Academia Española (2018), los hábitos de estudio son formas de proceder adquiridas a través de la repetición de actos o derivadas de tendencias instintivas. En este sentido, una vez que el cerebro ha registrado un patrón, tiende a repetirlo, lo que resalta la importancia de fomentar hábitos adecuados desde una edad temprana. Modificar un patrón inadecuado resulta complejo (Pastor, 2018), por lo que es fundamental establecer rutinas que contribuyan al éxito académico y personal. Además, los hábitos de estudio no solo favorecen el rendimiento escolar, sino que también promueven el aprendizaje autónomo y el desarrollo integral.

No obstante, en la actualidad, las redes sociales pueden interrumpir estos hábitos, generando patrones inadecuados que afectan la concentración y el desempeño académico. En este sentido, Giraldo-Luque y Fernández-Rovira, (2020) y Gomes-Franco y Sendín-Gutiérrez (2014), advierten que, a partir de los 15 años, los adolescentes pueden experimentar estrés o malestar cuando no pueden conectarse a internet. Esta necesidad constante de estar en línea puede derivar en distracciones frecuentes debido a notificaciones y contenido digital, lo que dificulta el enfoque en las tareas escolares (Castro Olivera, 2021).

El creciente tiempo de atención que los jóvenes dedican a las pantallas representa un desafío para su rendimiento académico. Grandes compañías tecnológicas han basado su modelo de negocio en la economía de la atención, un concepto que explica cómo el tiempo y la interacción con las plataformas digitales se han convertido en bienes de valor en el mercado de la información (Giraldo-Luque *et al.*, 2020; Morgans, 2017). En este contexto, los datos recopilados a partir de cada clic alimentan algoritmos que, a su vez, refuerzan la necesidad de pasar más tiempo en línea (Roda, 2019).

Plataformas como TikTok, Instagram y YouTube siguen esta lógica de economía de la atención, dificultando que los usuarios reduzcan su consumo digital (Hernández-Serrano, 2021). Según la teoría del uso y las gratificaciones, estas redes sociales satisfacen deseos y necesidades, lo que refuerza el hábito de uso constante, las cuales son clasificadas en necesidades cognitivas, de

interacción personal, de interacción social, emocionales y de entretenimiento (Katz *et al.*, 1974, citado por García-Ruiz, 2018).

Cada red social responde a estas necesidades de manera distinta, determinada por su diseño y algoritmo. YouTube, por ejemplo, se orienta a la creación de contenido extenso, muchas veces educativo o vinculado al activismo ciudadano (Valderrama y Velasco, 2018). TikTok, por su parte, es una plataforma de carácter horizontal que permite consumir y compartir una amplia variedad de contenido de manera rápida, favoreciendo la satisfacción de necesidades como la autoexpresión, la interacción social y el escapismo de la realidad (Barroso-Moreno *et al.*, 2023; Trejos-Gil *et al.*, 2024).

En contraste, Instagram fomenta la interacción a partir de la imagen y la apariencia personal, estableciendo patrones sociales y económicos que influyen en la percepción de la identidad (Barros *et al.*, 2020; Casale *et al.*, 2021). No obstante, también se ha convertido en un espacio de reivindicación social, promoviendo el debate sobre problemáticas como el racismo, la homofobia y la xenofobia (Ruiz-Mora *et al.*, 2021).

Además de estas redes, la mensajería instantánea se ha convertido en una actividad cotidiana que puede fomentar comportamientos adictivos. Barrera y Denis (2022) y Kuss *et al.* (2018) advierten que la interacción constante genera una dependencia en los usuarios, quienes buscan la satisfacción inmediata que ofrece la comunicación en tiempo real (García-Ruiz *et al.*, 2018).

Ante los desafíos que suponen las adicciones a las redes sociales (Chiza-Lozano *et al.*, 2021), las cuales afectan la concentración y la atención (Barrera y Denis, 2022), es fundamental proporcionar a los jóvenes conocimientos y fomentar actitudes críticas que fortalezcan la competencia digital (Cánovas *et al.*, 2023). Esto no solo les permite resistir la impulsividad y la influencia social, sino que también desarrolla habilidades para tomar decisiones informadas (Odrizola, 2012). En este sentido, la alfabetización mediática e informacional juega un papel clave, ya que les capacita para discernir, cuestionar, analizar y contrastar la información en línea (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2024), dotándolos de herramientas esenciales para el aprendizaje y desarrollo en la sociedad digital.

3. Metodología

La investigación se ejecutó con un enfoque cuantitativo, de diseño descriptivo y de finalidad aplicada, enfocada en encontrar soluciones a la problemática planteada. La naturaleza del estudio fue de campo, con la recolección de datos directamente de las instituciones educativas.

Además, se realizó en un período determinado, lo que le indica un corte transversal (Avendaño, 2020; Vara-Horna, 2012).

La muestra incluyó a 321 estudiantes de séptimo a noveno grado de escuelas públicas y privadas de Encarnación, distribuidos de manera equilibrada entre los tres niveles educativos (7º grado: 34,58%, 8º grado: 32,71%, 9º grado: 32,71%) y con una representación similar entre géneros (masculino: 51,60%, femenino: 48,40%). Los participantes fueron seleccionados de manera intencional y no probabilística (Avendaño, 2020).

Los datos se recolectaron mediante una encuesta estructurada, dividida en dos secciones: uso de redes sociales y hábitos de estudio. Para asegurar la validez del instrumento de recolección de datos utilizado se realizó una prueba piloto con estudiantes del octavo grado. A partir de los resultados obtenidos, se realizaron los ajustes necesarios para garantizar la claridad, coherencia y pertinencia de las preguntas.

El cuestionario final se aplicó en grupos, con el consentimiento previo de los padres o tutores legales y tras haber sido aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Autónoma de Encarnación (UNAE).

Para el análisis de los datos se utilizó SPSS v.22, empleando la prueba de chi cuadrado para evaluar la relación entre variables categóricas. Además, para determinar la relevancia práctica de las asociaciones estadísticamente significativas, se calculó el tamaño del efecto mediante el coeficiente V de Cramer, junto con una estimación de la potencia estadística. Estos análisis permitieron la triangulación de los objetivos, resultados y fundamentos teóricos de la investigación.

La unidad de análisis fueron los estudiantes de las instituciones educativas de Encarnación, y los criterios de inclusión fueron:

- Estudiantes de séptimo a noveno grado de la EEB.
- Consentimiento informado de padres o tutores.
- Uso de redes sociales por parte de los adolescentes.

Los objetivos de la investigación fueron:

- Objetivo general: identificar la relación entre el uso de las redes sociales y los hábitos de estudio de estudiantes de secundaria en instituciones educativas en la ciudad de Encarnación durante el año 2024.
- Objetivos específicos:
 - Identificar la frecuencia en cantidad de horas y días de la semana que usan las redes sociales.
 - Determinar la frecuencia en cantidad de horas y días de la semana con la que los adolescentes estudian fuera de la escuela.
 - Demostrar las formas de uso que le dan a las redes sociales.

4. Resultados

En términos generales, el 98,10% de los estudiantes hace uso de redes sociales. La distribución entre géneros es casi igual, con un 51,60% de usuarios masculinos y un 48,40% de usuarios femeninos, lo que refleja un uso equilibrado de las plataformas.

Se llevó a cabo un análisis de las cuatro redes sociales con mayor porcentaje de uso, ya que los estudiantes mencionaron predominantemente que nunca utilizan el resto de las plataformas. Las redes sociales mencionadas se pueden ver en la Tabla 1.

La plataforma TikTok es la red social más utilizada por los estudiantes (60,20%), sobresaliendo como una plataforma multifuncional que abarca una amplia serie de usos. El análisis por grupos de edad muestra diferencias significativas ($\chi^2 = 9.37$, $df = 2$, $p < 0.01$, $V = 0.17$) en el uso de esta plataforma, siendo más popular entre los estudiantes de 7º grado (65,76%) que entre los de 9º grado (52,38%). Esta plataforma destaca principalmente en la búsqueda de información (26,21%), lo que indica que los estudiantes escogen una fuente de datos más dinámica e interactiva. Al ofrecer un contenido más entretenido, se convierte en una plataforma popular para seguir celebridades o influencers (26%) que crean este tipo de entretenimiento. Además, la interacción social también es una parte integral de la experiencia en TikTok, es por esto que los jóvenes también eligen como una red para hablar con amigos (25%).

Instagram, con un 54,68% de usuarios, refleja una diferencia significativa según el nivel educativo ($\chi^2 = 14.83$, $df = 2$, $p < 0.001$, $V = 0.22$). Esta plataforma es más utilizada por los estudiantes de 9º grado (67,62%) que por los de 7º grado (43,24%), lo que sugiere una progresión en las preferencias de redes sociales a medida que los estudiantes avanzan en su escolaridad. Instagram se destaca por la capacidad para fomentar la comunicación entre pares (17%), permitiendo intercambiar momentos importantes de sus vidas por medio del compartir y ver fotos (15,35% y 14,60%).

YouTube, con un 50,18% de usuarios entre estudiantes, muestra un patrón de uso más uniforme entre los diferentes niveles educativos, sin diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 = 3.52$, $df = 2$, $p = 0.17$). El 20,59% de los estudiantes lo utilizan principalmente

para ver videos, mientras que un 17,60% la utiliza para buscar información, lo que sugiere un uso más orientado al consumo de contenido que a la interacción social.

Según los datos de la Figura 1, durante la semana, el porcentaje de estudiantes que usan redes sociales se encuentran entre 3 y 4 horas oscilando entre el 27,71% y el 32,20%, y aquellos que las usan por más de 5 horas diarias aumenta considerablemente hacia el fin de semana, alcanzando hasta el 62,50% los sábados. El análisis por nivel educativo reveló diferencias significativas ($\chi^2 = 18.74$, $df = 8$, $p < 0.05$, $V = 0.17$) en los patrones de uso durante la semana, con los estudiantes de 9º grado dedicando más tiempo a las redes sociales que los de 7º grado.

Estos patrones pueden explicarse por el inicio de la semana escolar y las responsabilidades académicas. Durante mitad de semana muestran un aumento en el uso de entre 3 y 4 horas, indicando una tendencia creciente de uso a medida que avanza la semana. Por último, el fin de semana presenta un uso mucho más elevado, con más de 5 horas siendo el rango más común durante el sábado y el domingo, reflejando mayor tiempo libre para el entretenimiento en redes sociales.

Con relación a los hábitos de estudio de los estudiantes adolescentes, los resultados indican que la mayoría de los adolescentes estudian solo cuando se aproximan los exámenes, con porcentajes que van entre el 59,56% y el 66% a lo largo de la semana (ver Figura 2). Al analizar por nivel educativo, se observan diferencias significativas ($\chi^2 = 16.92$, $df = 6$, $p < 0.01$, $V = 0.16$), con los estudiantes de 7º grado mostrando una mayor tendencia a estudiar regularmente (22,52%) en comparación con los de 9º grado (14,29%).

En cuanto a la duración del estudio, la mayoría de los adolescentes que estudian lo hacen por menos de 30 minutos, con porcentajes que varían entre el 15,81% y el 19,49% durante la semana. El análisis por nivel educativo mostró diferencias significativas ($\chi^2 = 15.63$, $df = 6$, $p < 0.05$, $V = 0.16$), con estudiantes de 9º grado tendiendo a dedicar sesiones de estudio más largas (1-2 horas: 11,43%) que los de 7º grado (1-2 horas: 6,31%). Este resultado indica que, aunque los alumnos dedican tiempo al estudio, tienden a hacerlo en sesiones cortas. Esta práctica podría estar influenciada por el hecho de que el 72% de los estudiantes indican estudiar solos, con una diferencia significativa según el nivel educativo ($\chi^2 = 14.87$, $df = 6$, $p = 0.025$, $V = 0.15$).

Además, la distracción causada por las redes sociales muestra una diferencia significativa según el nivel educativo ($\chi^2 = 20.36$, $df = 6$, $p = 0.002$, $V = 0.18$). Por un lado, el 71,53% de los estudiantes indican que nunca o casi nunca dejan de estudiar por mirar las redes sociales, lo que sugiere una priorización efectiva durante las cortas sesiones de estudio. Sin embargo, esta proporción varía significativamente entre los diferentes niveles, con los estudiantes de 9º grado reportando mayor tendencia

Redes sociales	%
Tik Tok	60,20
Instagram	54,68
YouTube	50,18

Tabla 1. Redes sociales más utilizadas por los estudiantes adolescentes. Fuente: elaboración propia

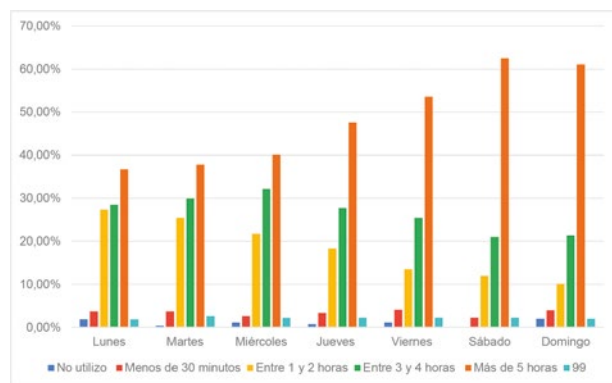


Figura 1. Frecuencia en cantidad de horas y días de la semana que usan las redes sociales. Fuente: elaboración propia

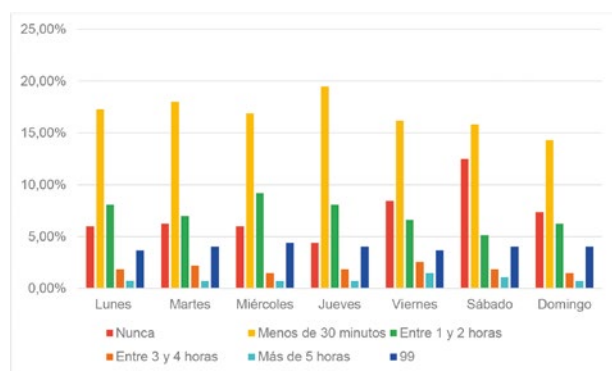


Figura 2. Frecuencia en cantidad de horas y días de la semana con la que los adolescentes estudian fuera de la escuela. Fuente: elaboración propia

a la distracción (33,33%) que los de 7º grado (19,82%). Por otro lado, el 26% que admite dejar de estudiar para mirar redes sociales podrían experimentar una menor comprensión del material de estudio.

Para verificar si existe una asociación entre las horas dedicadas a las redes sociales y las horas dedicadas al estudio fuera de la escuela, se realizó una prueba de chi-cuadrado complementada con el cálculo del tamaño del efecto (V de Cramer) y una estimación de la potencia estadística. Los resultados de esta prueba confirmaron la existencia de una relación entre ambas variables para cada día de la semana, como se muestra en la Tabla 2. Los valores de V de Cramer indican un efecto de magnitud moderada (entre 0.23 y 0.27), lo que sugiere que la asociación, aunque estadísticamente significativa, explica aproximadamente entre el 5% y el 7% de la varianza compartida entre ambas variables.

Estos resultados indican que existe una asociación estadísticamente significativa entre el tiempo dedicado a las redes sociales y los patrones de estudio de los estudiantes. Esta relación es más fuerte los viernes, lo

que podría reflejar un momento crítico de transición entre las actividades escolares y el tiempo libre del fin de semana. La consistencia de estos resultados a lo largo de la semana, junto con la adecuada potencia estadística (superior a 0.80 en todos los casos), respalda la confiabilidad de estos hallazgos.

Dado que en las tablas de contingencia más del 20% de las casillas presentaban un conteo inferior a 5, se aplicó el test exacto de Fisher (para tablas 2x2) y la simulación de Monte Carlo (para tablas más grandes) en el programa estadístico SPSS v. 22. Los resultados siguen mostrando una asociación significativa entre el uso de redes sociales y los hábitos de estudio, tanto en la muestra completa ($p < 0.001$, V de Cramer = 0.23, potencia = 0.92) como en los análisis realizados por nivel educativo (7º grado: $p < 0.01$, V = 0.31; 8º grado: $p < 0.001$, V = 0.26; 9º grado: $p < 0.001$, V = 0.24). Por tanto, la aplicación de estas correcciones estadísticas no modifica las conclusiones principales del estudio, y sí garantiza la validez de los contrastes realizados cuando existen frecuencias esperadas bajas en las tablas de contingencia.

5. Discusión y conclusiones

El uso constante de redes sociales como Instagram, TikTok y YouTube ofrece gratificación inmediata, lo que puede convertirse en una fuente de distracción que afecta la productividad en actividades académicas (García-Ruiz *et al.*, 2018; Hernández Serrano *et al.*, 2021). En particular, la adicción al “me gusta” y la necesidad de validación social, especialmente en la generación Alpha, han generado una pérdida de tiempo en el ámbito educativo (Aguilar y Said, 2010; Martín y Medina, 2021; Sarabia, 2013). Como consecuencia, el uso excesivo de estas plataformas interfiere en los hábitos de estudio adecuados y podría influenciar negativamente en el rendimiento académico de los estudiantes paraguayos.

Este uso constante de los medios sociales en Paraguay se intensificó con la pandemia del COVID-19, periodo en el que el uso de redes sociales aumentó considerablemente (Ochoa Quispe y Barragán Condori, 2022). En muchos casos, esto no solo reforzó la adicción digital, sino que también contribuyó a la desmotivación en los estudios, afectando el rendimiento académico e incluso fomentando la exclusión educativa (Banco Mundial, 2021; UNESCO, 2021). De hecho, esta realidad parece visible en este estudio. Los resultados de la investigación indican que solo el 2% de los estudiantes encuestados no utiliza redes sociales y entre quienes sí las usan, una gran parte pasa más de tres horas diarias en ellas, con un incremento en el tiempo de uso hacia el fin de semana.

El análisis por nivel educativo reveló patrones diferenciados que son importantes para comprender el fenómeno

en su complejidad. Los estudiantes de 7^o grado muestran una mayor preferencia por TikTok, mientras que Instagram gana popularidad en los grados superiores. Esta evolución en las preferencias podría responder a cambios en los intereses sociales y de comunicación a medida que los adolescentes maduran. Del mismo modo, los hábitos de estudio también muestran variaciones según el nivel educativo, con los estudiantes de grados superiores dedicando más tiempo a sesiones de estudio más largas, pero también mostrando mayor susceptibilidad a las distracciones de las redes sociales.

La asociación estadísticamente significativa entre el uso de redes sociales y los hábitos de estudio, con tamaños de efecto moderados y alta potencia estadística, sugiere que estas variables están relacionadas de manera consistente, aunque no necesariamente en una relación causal directa. Esta matización es importante, ya que permite una interpretación más precisa de los hallazgos y reconoce la complejidad de los fenómenos estudiados.

Sin embargo, cuando se utilizan de manera estratégica, las redes sociales pueden convertirse en una valiosa herramienta para la educación (Denis y Schaefer, 2023; Maciente Colvara *et al.*, 2022), facilitando la colaboración en grupos de estudio virtuales y el acceso a plataformas educativas (Echeburúa y De Corral, 2010). En este sentido, la Agenda 2030 de la ONU y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (UNESCO, 2021) enfatizan la importancia de una educación de calidad, inclusiva y equitativa, lo que subraya la necesidad de fomentar hábitos digitales responsables. Para lograrlo, es fundamental la participación activa de estudiantes, educadores y familias, además de la disposición de políticas públicas en alfabetización mediática que aseguren un acceso a la tecnología que favorezca el desarrollo académico y personal.

En Paraguay, la alfabetización mediática e informacional aún no ha sido objeto de estudios y las publicaciones sobre este tema, así como la disposición de la alfabetización mediática en los currículos educativos, son prácticamente inexistentes (Rojas Estrada *et al.*, 2023; Rojas-Estrada *et al.*, 2024). De hecho, recién desde 2024 se están ejecutando tres investigaciones cofinanciadas por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de

Paraguay (CONACYT) que están abarcando la temática de alfabetización mediática e informacional.¹ Por ello, resulta fundamental la creación de programas que integren la alfabetización mediática desde la educación primaria (Picazo Sánchez y Tomás Fernández, 2024).

Para lograr este equilibrio, las políticas de alfabetización mediática deben centrarse en proporcionar herramientas y recursos tanto a estudiantes como a docentes (Álvarez-Herrero *et al.*, 2023; Denis y Schaefer, 2021; Mereles y Canese, 2020), promoviendo competencias digitales que orienten, especialmente a los estudiantes, en el uso saludable de la tecnología en el aprendizaje. Estos programas deberían adaptarse a las diferentes etapas educativas, reconociendo las variaciones en preferencias y comportamientos identificadas en este estudio.

Solo a través de un enfoque colaborativo entre la comunidad educativa y las políticas públicas será posible garantizar una educación que maximice los beneficios de la digitalización, al tiempo que se mitiguen los riesgos asociados a un uso excesivo e inadecuado de las redes sociales.

Una limitación de la investigación está en la muestra, que para ser representativa requería un N de 370. En este caso, no es representativa de la población de la ciudad de Encarnación ante casos perdidos por situaciones ajenas a la investigación como las ausencias a clase en días de aplicación del instrumento. Esto implica que los resultados obtenidos no son generalizables a toda la comunidad.

Para futuras investigaciones, sería recomendable adoptar un enfoque cualitativo que permita una mayor profundización y comprensión de las experiencias y percepciones individuales dentro de cada nivel educativo estudiado. Este enfoque podría proporcionar perspectivas más detalladas y contextuales que complementen y enriquezcan los hallazgos cuantitativos obtenidos en el estudio. Además, sería valioso explorar las diferencias en el uso de las redes sociales y los hábitos de estudio según otras variables como el tipo de institución educativa (pública o privada) y el contexto socioeconómico, lo que permitiría desarrollar intervenciones más específicas y efectivas para cada población.

Referencias

- [1] Aguedad, J. I. (2007). *Observatics: La implementación del software libre en los centros TICs andaluces. Análisis de las repercusiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Ministerio de Educación y Ciencia de España. <https://produccion-cientifica.uhu.es/documentos/603e1931441e300476342328>
- [2] Aguilar Rodríguez, D. E., & Said Hung, E. (2010). Identidad y subjetividad en las redes sociales virtuales: caso de Facebook. *Zona próxima*, 12, 190-207. <https://doi.org/10.14482/zp.12.657.42>
- [3] Álvarez-Herrero, J. F., Denis, M., Palacios Zuiderwyk, R. M. C., & Raychakowski Sowa, E. C. (2023). Adaptación y validación del instrumento CODIDORA al contexto paraguayo. *AULA PYAHU – Revista de Formación Docente y Enseñanza*, 1(2), 108-116. <https://doi.org/10.47133/rdap2023-12art8>
- [4] Aparicio Gómez, O., Ostos Ortiz, O. L., & Cortés Gallego, M. (2019). Redes sociales, tejidos de paz. *Hallazgos*, 16(32), 17-25. <https://doi.org/10.15332/2422409X.4999>
- [5] Avendaño, Y. (2020). Influencia de las estrategias de lectura de Isabel Solé en la comprensión lectora de los educandos de quinto grado de primaria. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 12, 95-105. <https://doi.org/10.37135/chk.002.12.06>
- [6] Banco Mundial (BM) (22 de enero de 2021). *Se requieren medidas urgentes y eficaces para mitigar los impactos de la COVID-19 en la educación en todo el mundo*. <https://bit.ly/3Fn1d1A>
- [7] Barrera, A. L., & Denis Cácaro, M. (2022). Adicción al móvil e Impulsividad: ¿Cuánto tardas en responder un mensaje de Whatsapp? *Informació psicològica*, 123, 24-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8548282>
- [8] Barros, V. N., Hauché, R. A., De Grandis, C., & Elgier, Á. M. (2020). Aumento del uso de Instagram y su relación con la Soledad Percibida, en contexto de pandemia Covid-19. Subjetividad y Procesos Cognitivos, 24(2), 161-177. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7781476.pdf>
- [9] Barroso-Moreno, C., Rayón-Rumayor, L., Bañares-Marivela, E., & Hernández-Ortega, J. (2023). Polarization, virality and contrary sentiments for LGTB content on Instagram, TikTok, and Twitter. *Profesional de la información*, 32(2). <https://revista.profesionaldelainformacion.com/index.php/EPI/article/view/87253>
- [10] Bermejo, P. (2016, 19 de abril). *Las redes sociales ya han modificado nuestro cerebro*. Redes III reunión Pfizer. <https://bit.ly/2QWjYA5>
- [11] Cabero Almenara, J., Martínez Pérez, S., Valencia Ortiz, R., Leiva Núñez, J. P., Orellana Hernández, M. L., & Harvey López, I. C. (2020). La adicción de los estudiantes a las redes sociales on-line: un estudio en el contexto latinoamericano. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 1-12. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/61722>
- [12] Cánovas Pelegrín, R., Ballesta Pagán, F. J., & Ibañez López, F. J. (2023). Percepción de los adolescentes sobre el consumo de redes sociales. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 22(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8768134>
- [13] Casale, S., Gemelli, G., Calosi, C., Giangrasso, B., & Fioravanti, G. (2021). Multiple exposure to appearance-focused real accounts on Instagram: Effects on body image among both genders. *Current Psychology*, 40, 2877-2886. <https://psycnet.apa.org/record/2019-14939-001>
- [14] Castro Olivera, J. E. (2021). *Gestión de notificaciones en dispositivos móviles de chicos/as en edad escolar* [Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata]. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/121912>
- [15] Chiza-Lozano, D., Vásquez-Mendoza, D., & Vega, C. R. (2021). Adicción a redes sociales y cyberbullying en los adolescentes. *Revista Muro de la Investigación*, 6(1), 34-44. <https://doi.org/10.17162/rmi.v6i1.1437>
- [16] Czeraniuk, N., Denis, M., Sowa, E. C. R., & Schaefer, L. V. (2023). Logros de aprendizaje y acceso a la educación superior: un caso que pone en jaque el ODS 4 en Paraguay. En *Las universidades iberoamericanas ante los retos de los objetivos de desarrollo sostenible* (pp. 77-86). Tirant lo Blanch.
- [17] De la Torre, L. & Fourcade, H. (2012). El uso de las redes sociales virtuales en niños, niñas y adolescentes. *Revista Infancias Imágenes*, 11, 69-73. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/5627>
- [18] Denis, M., & Schaefer, L. V. (2021). Necesidades en la migración a la virtualidad según docentes paraguayos. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 48, 122-126.
- [19] Denis, M., & Schaefer, L. V. (2023). Una propuesta didáctica para enseñar y aprender a investigar y ejercer en la Formación Docente. En *Educación y sociedad: claves interdisciplinarias* (pp. 448-453). Octaedro.
- [20] Dyadichenko, E., & Dyadichenko, O. (2021). Alpha generation internet addiction. En *Child in the Digital World* (pp. 18-18). <https://elibrary.ru/item.asp?id=47468327>
- [21] Echeburúa, E., & De Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías ya las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 22(2), 91-95. <https://www.adicciones.es/index.php/adicciones/article/view/196>
- [22] Fehine, I., y Olinto Deodato, P. G. (2022). Educación en medios: identificar y combatir la información falsa. *Rotura – Revista de Comunicación, Cultura y Artes*, 2(2), 67-73. <https://doi.org/10.34623/5p33-5674>
- [23] García-Ruiz, R., Morueta, R. T., & Gómez, Á. H. (2018). Redes sociales y estudiantes: motivos de uso y gratificaciones. Evidencias para el aprendizaje. *Aula abierta*, 47(3), 291-298. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/12686>
- [24] Giraldo-Luque, S., & Fernández-Rovira, C. (2020). Redes sociales y consumo digital en jóvenes universitarios: economía de la atención y oligopolios de la comunicación en el siglo XXI. *Profesional de la información*, 29(5). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7626298>
- [25] Gomes-Franco-Silva, F., & Sendín-Gutiérrez, J. (2014). Internet as a haven and social shield. Problematic uses of the network by young Spaniards. [Internet como refugio y escudo social: Usos problemáticos de la Red por jóvenes españoles]. *Comunicar*, 43, 45-53. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-04>

- [26] González Coronel, K. (2023). Uso de las redes sociales y su influencia en el desarrollo educativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 579-593. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.6897
- [27] Hernández-Serrano, M. J., Renés-Arellano, P., Campos Ortuño, R., & González-Larrea, B. (2021). Privacidad en redes sociales: análisis de los riesgos de auto-representación digital de adolescentes españoles. *Revista Latina de Comunicación Social*, (79), 133-154. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1528>
- [28] Instituto Nacional de Estadística (INE) (2022). Tecnología de la Información y Comunicación en el Paraguay (TIC). EPH 2015-2022 EPH 2015 – 2022. INE <https://www.ine.gov.py/news/news-contenido.php?cod-news=1643#:~:text=En%20t%C3%A9rminos%20de%20poblaci%C3%B3n%20significativa%201.346.000%20personas>
- [29] Islas, O., & Ricaurte, P. (2013). *Investigar las redes sociales. Comunicación total en la sociedad de la ubicuidad*. Razón y Palabra. <https://www.academia.edu/download/39057719/InvestigarRedesSociales.pdf>
- [30] Kuss, D. J., Kanjo, E., Crook-Rumsey, M., Kibowski, F., Wang, G. Y., & Sumich, A. (2018). Problematic mobile phone use and addiction across generations: The roles of psychopathological symptoms and smartphone use. *Journal of technology in behavioral science*, 3, 141-149. <https://doi.org/10.1007/s41347-017-0041-3>
- [31] Livingstone, S., & Brake, D. R. (2010). On the rapid rise of social networking sites: New findings and policy implications. *Children & society*, 24(1), 75-83. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00243.x>
- [32] Lozano-Blasco, R., Mira-Aladrén, M., & Gil-Lamata, M. (2023). Social media influence on young people and children: Analysis on Instagram, Twitter and YouTube. [Redes sociales y su influencia en los jóvenes y niños: Análisis en Instagram, Twitter y YouTube]. *Comunicar*, 74, 125-137. <https://doi.org/10.3916/C74-2023-10>
- [33] Maciente Colvara, B., & Maria Ferreira Vieira, S. (2022). Comida e informação para todos: as redes sociais podem contribuir para a aprendizagem social do sujeito? Food and information for everyone: can social networks contribute to the individual's social learning? *Rotura – Revista de Comunicação, Cultura e Artes*, 2(1), 54-61. <https://doi.org/10.34623/4a5a-q167>
- [34] Martín Critikián, D., & Medina Núñez, M. (2021). Redes sociales y la adicción al like de la generación Z. *Revista de comunicación y salud*, 11, 55-76. <https://doi.org/10.35669/rcys.2021.11.e281>
- [35] Mereles, J. I., & Canese, V. (2020). Acceso a las TIC de los principales actores educativos en Paraguay en tiempos de pandemia. *La Saeta Universitaria Académica y de Investigación*, 9(2), 1-14. <https://doi.org/10.56067/saetauniversitaria.v9i2.237>
- [36] Morduchowicz, R. (2012). La escuela, los medios y la cultura juvenil. *[Con]textos*, 1(1), 21-24.
- [37] Morgans, J. (2017). The secret ways social media is built for addiction. *Vice*. https://www.vice.com/en_uk/article/vv5jkb/the-secret-ways-socialmedia-is-built-for-addiction
- [38] Nuñez-Rola, C., & Ruta-Canayong, N. J. (2019). Social Media Influences to Teenagers. *International Journal of Research Science and Management*, 6(6), 38-48. https://www.researchgate.net/publication/342436676_SOCIAL_MEDIA_INFLUENCES_TO_TEENAGERS
- [39] Observatorio Educativo Ciudadano. (2020). *Niveles de desempeño de las pruebas de SNEPE 2015 y 2018*. Observatorio Educativo Ciudadano <https://observatorio.org.py/indicadores/indicador/264>
- [40] Ochoa Quispe, F. Z. & Barragán Condori, M. (2022). El uso en exceso de las redes sociales en medio de la pandemia. *Academo (Asunción)*, 9(1), 85-92. http://scielo.iics.una.py/scielo.php?pid=S241489382022000100085&script=sci_abstract&tlng=es
- [41] Odriozola, E. E. (2012). Factores de riesgo y factores de protección en la adicción a las nuevas tecnologías y redes sociales en jóvenes y adolescentes. *Revista española de drogodependencias*, 4, 435-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4113810>
- [42] Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO] (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. UNESCO <https://docs.un.org/es/A/RES/70/1>
- [43] Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO] (2023, 14 de septiembre). *Herramientas innovadoras de la UNESCO para la alfabetización mediática e informacional*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articulos/herramientas-innovadoras-de-la-unesco-para-la-alfabetizacion-mediatica-e-informacional>
- [44] Pástor, D., Jiménez, J., Arcos, G., Romero, M., & Urquizo, L. (2018). Patrones de diseño para la construcción de cursos on-line en un entorno virtual de aprendizaje. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 26(1), 157-171. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-33052018000100157&script=sci_arttext
- [45] Picazo Sánchez, L., & Tomás Fernández, E. (2024). Educación mediática en Primaria: Intervención contra el odio en redes. *Rotura – Revista de Comunicación, Cultura e Artes*, 4(1), 14-29. <https://doi.org/10.34623/dj7r-qr76>
- [46] Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. SEK S.A [https://skat.ihmc.us/rid=1RK88K5LN-44P1MC-2WQZ/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://skat.ihmc.us/rid=1RK88K5LN-44P1MC-2WQZ/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- [47] Real Academia Española. (junio de 2018). *Diccionario de la Lengua Española*. RAE <http://dle.rae.es/?id=Jvcxrlo>
- [48] Roda, C. (2019). A roadmap of studies in attention and digital technology. *Communication in the Era of Attention Scarcity*, 7-20. https://www.researchgate.net/publication/335810095_A_Roadmap_of_Studies_in_Attention_and_Digital_Technology
- [49] Rojas-Estrada E.G., García-Ruiz R., & Aguaded I. (2023). Media competence in the curriculum from Latin American countries: a systematic review. *Медиаобразование*, (1), 154-170. <https://cyberleninka.ru/article/n/media-competence-in-the-curriculum-from-latin-american-countries-a-systematic-review>

- [50] Rojas-Estrada, E.G., Aguaded, I. & García-Ruiz, R. (2024). Alfabetización mediática e informacional en el currículo prescrito: una revisión sistemática sobre su integración. *Education and Information Technologies*, 29, 9445-9472. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12154-0>
- [51] Ruiz-Mora, I., Ruiz-Muñoz, M. J., & Álvarez-Nobell, A. (2021). Las pautas de comunicación digital de los principales movimientos ciudadanos en Málaga (España) en el periodo 2018-2019. *Convergencia*, 28. <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/article/14303>
- [52] Sarabia, H. M. H. (2013). Influencia de redes sociales en hábitos de estudio de universitarios de primer año. *Foro educacional*, 22, 131-148. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6429479.pdf>
- [53] Siddiqui, S., & Singh, T. (2016). Social media its impact with positive and negative aspects. *International journal of computer applications technology and research*, 5(2), 71-75.
- [54] Trejos-Gil, C. A., Tordecilla-Pájaro, C. C., & Mena, D. M. (2024). Adicción a la red social Tik Tok en jóvenes universitarios. *Revista de Comunicación y Salud*, 14, 1-18. <https://www.revistadecomunicacionysalud.es/index.php/rcys/article/view/339>
- [55] Urbano Coral, Á. M. (2022) *Protección de niños, niñas y adolescentes en el uso de redes sociales: análisis de riesgos y medidas eficaces*. Biblioteca General Alfonso Borrero Cabal S. J. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/60838?locale-attribute=en>
- [56] Valderrama, M., & Velasco, P. (2018). ¿Programando la creación? Una exploración al campo socio-técnico de YouTube en Chile. *Cuadernos.Info*, 42, 39-53. <https://doi.org/10.7764/cdi.42.1370>
- [57] Vara-Horna, Arístides (2012). *Desde La Idea hasta la sustentación: Siete pasos para una tesis exitosa. Un método efectivo para las ciencias empresariales*. Instituto de Investigación de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos. Universidad de San Martín de Porres. Lima. <http://www.administracion.usmp.edu.pe/investigacion/files/7-PASOS-PARA-UNA-TESIS-EXITOSA-Desde-la-idea-inicial-hasta-la-sustentacion%C3%B3n.pdf>

Bio

Yamila Machado Atienza es licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Autónoma de Encarnación (UNAE), egresada en 2024. Colabora en proyectos de

investigación sobre Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) cofinanciados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y la UNAE. Se desempeña como auxiliar de investigación en la UNAE y como maestra integradora en los niveles de educación primaria y secundaria. Ha sido adscripta en las materias de Metodología de la Investigación y, actualmente, en el Taller de Trabajo Final de Grado. Cursa actualmente dos especializaciones: en Didáctica Universitaria y en Metodología de la Investigación. Es miembro de la Red Alfamed Joven.

Laura Verena Schaefer profesional en el ámbito de la educación. Es máster y licenciada en Psicopedagogía y especialista en Neurociencias aplicadas a la educación. Es investigadora en el Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Miembro de la Red Alfamed Joven. Actualmente, investigadora principal en proyectos relacionados con la alfabetización mediática y la competencia mediática del profesorado. Desempeña el cargo de Adjunta de Rectorado en la Universidad Autónoma de Encarnación (UNAE) y de Coordinadora Académica en el Instituto Superior de Educación Divina Esperanza.

Juan-Francisco Álvarez-Herrero es Doctor en Tecnología Educativa: e-learning y gestión del conocimiento por la Universidad Rovira i Virgili (Sobresaliente Cum Laude). Es también Máster en Dirección y Gestión de Centros Educativos (UCV) y en Tecnología Educativa (URV), además de Experto Universitario en Internet y sus Aplicaciones (UNED). Licenciado en Ciencias Químicas por la Universidad de Valencia, cuenta con amplia experiencia docente en secundaria y universitaria. Actualmente se desempeña como Profesor Permanente Laboral en la Universidad de Alicante, en el departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas. Ha dirigido numerosos TFG y TFM, y participado en tribunales académicos. Es autor y coordinador de cursos del INTEF y ha sido formador en centros de desarrollo docente de España. Ha impartido conferencias y capacitaciones a nivel nacional e internacional en universidades y centros educativos de distintas etapas.

REVISTA DE
COMUNICAÇÃO,
CULTURA E ARTES

ROTURA

CIAC.
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO
EM ARTES E COMUNICAÇÃO

fct Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia