ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA DESDE LOS AGENTES SOCIALES

GUÍA PARA LA ACCIÓN ESTRATÉGICA

Elizabeth-Guadalupe Rojas-Estrada e Ignacio Aguaded
(coords.)



Grupo Comunicar Ediciones
AlfaMed

ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA DESDE LOS AGENTES SOCIALES

GUÍA PARA LA ACCIÓN ESTRATÉGICA

Elizabeth-Guadalupe Rojas-Estrada e Ignacio Aguaded (coords.)

Autores:
Francisco-Javier Lena-Acebo
Paula Renés-Arellano
Rosalba Mancinas-Chávez
Elizabeth-Guadalupe Rojas-Estrada

Grupo Comunicar Ediciones
AlfaMed

ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA DESDE LOS AGENTES SOCIALES

GUÍA PARA LA ACCIÓN ESTRATÉGICA

Colección: *Guías Alfamed,* n.º 5.
Primera edición, octubre 2026

Coordinadores:
Dra. Elizabeth-Guadalupe Rojas-Estrada (Nebrija, España)
Dr. Ignacio Aguaded (UHU, España)

Autores:
Dr. Francisco-Javier Lena-Acebo (UC, España)
Dra. Paula Renés-Arellano (UC, España)
Dra. Rosalba Mancinas-Chávez (US, España)
Dra. Elizabeth-Guadalupe Rojas-Estrada (Nebrija, España)

Supervisión científica:
Dra. Patricia de-Casas-Moreno (UEx, España); Dra. Antonella Di-Cintio (IIS Torlonia-Croce, Italia); Dra. Camino López-García (UOC, España); Dra. Yolanda Márquez-Domínguez (ULL, España); Dra. Begoña Mora-Jaureguialde (UHU, España); Dra. Mariely Rivera-Hernández (Alfamed Puerto Rico).

Editan: Grupo Comunicar Ediciones · AlfaMed

Colaboran: Universidad de Huelva

Cualquier forma de explotación de esta obra, en especial su reproducción, distribución, comunicación pública o transformación, solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar, escanear, distribuir o poner a disposición algún fragmento de esta obra (www.cedro.org; 91 702 19 70 / 93 272 04 45).

MINISTERIO DE CIENCIA, INNOVACIÓN Y UNIVERSIDADES · Cofinanciado por la Unión Europea · AGENCIA ESTATAL DE INVESTIGACIÓN

Proyecto I+D+i: PID2023-146288NB-I00), financiado por MICIU (AEI) 10.13039/501100011033 y por FEDER (UE)

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), financiado por MICIU (AEI) 10.13039/501100011033 y por FEDER (UE).

Depósito Legal: H-564-2026
ISBN: 978-84-19998-15-6
DOI: https://doi.org/10.3916/AMI-agentes

DERECHOS RESERVADOS © 2026 de esta edición
Grupo Comunicar Ediciones
Mail: alfamed@grupocomunicar.com
www.grupocomunicar.com/publicaciones

Impreso en Estugraf, Madrid (España), 2026
Imágenes: iStock/Pexels





ÍNDICE

MÓDULO I. FUNDAMENTOS Y CONTEXTO DE LA GUÍA 9

1.1. Conceptualización de la AMI y su dimensión democrática, inclusiva y ciudadana 10

1.2. Políticas públicas en AMI 11

1.3. La agenda internacional 13

1.4. El ecosistema AMI y el rol de las entidades sociales 15

1.5. Propuesta de acción: mapa de actores 17

Referencias bibliográficas 20

MÓDULO 2. TEMAS ESTRATÉGICOS DE AMI PARA LA INCIDENCIA SOCIAL 22

2.1. Desinformación, *fake news* y discursos de odio 23

2.2. Derechos digitales y ciberseguridad 26

2.3. Violencia digital 30

2.4. Brecha digital e inclusión tecnológica 34

2.5. Bienestar digital y salud mental en entornos digitales 38

2.6. Formación docente en materia de medios e información 41

2.7. Programación, robótica y alfabetización digital crítica 44

2.8. Educación, protección e involucramiento de mujeres en la tecnología 49

2.9. Ética y ejercicio periodístico 51

2.10. Democratización de la comunicación y la cultura de paz 54

2.11. Conciencia ecológica en redes y medios comunitarios 57

2.12. Derechos de personas con discapacidad en medios y entornos digitales 60

2.13. Inteligencia artificial y ética de la información 63

2.14. Propuesta de acción: analiza un reto digital de tu comunidad 65

Referencias bibliográficas 68

MÓDULO 3. ESTRATEGIAS DE INCIDENCIA Y ACCIÓN EN AMI 70

3.1. Comunicación estratégica para la incidencia (*advocacy*) y el cabildeo (*lobby*) 72

3.2. Articulación entre organizaciones: alianzas estratégicas y redes de incidencia 77

3.3. Construcción de evidencia y comunicación de resultados 80

3.4. Monitoreo 83

3.5. Actividades de sensibilización y reflexión 85

3.6. Estrategias de formación para docentes, periodistas y colectivos vulnerados 87

3.7. Creación de recursos y materiales 90

3.8. Semana Mundial de la Alfabetización Mediática e Informacional 92

3.9. Propuesta de acción: diseño de una acción estratégica en AMI 93

Referencias bibliográficas 97

MÓDULO 4. HISTORIAS QUE TRANSFORMAN: INSPIRACIÓN Y SOSTENIBILIDAD EN AMI 99

4.1. EducomunicaLab–ChacayaLab. Dispositivo educomunicativo intercultural 101

4.2. Ratona de TV, reflexión audiovisual 109

4.3. A Mí No Me La Hacen 114

4.4. Juntos, le decimos no a la violencia 117

4.5. Claves para la sostenibilidad de las iniciativas en AMI 126

4.6. Propuesta de acción: mi compromiso con la AMI 130

Referencias bibliográficas 131

ANEXOS 132





1 MÓDULO
FUNDAMENTOS Y CONTEXTO DE LA GUÍA

Introducción

¿Por qué la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) es un derecho ciudadano en la era digital? La respuesta es simple: en un entorno saturado de algoritmos, desinformación y narrativas polarizadas, la capacidad de buscar, evaluar y utilizar la información de manera crítica resulta esencial para desenvolverse con autonomía. La brecha digital también se manifiesta en las posibilidades reales de comprender el entorno comunicativo, de tomar decisiones informadas y de participar plenamente en la vida social y democrática.

Hacer efectivo este derecho, sin embargo, no es una tarea que la ciudadanía deba afrontar en solitario. **Los agentes sociales**, el sistema educativo y las instituciones públicas, así como los medios de comunicación y las industrias tecnológicas, intervienen desde responsabilidades distintas pero complementarias. Unos acompañan y forman; otros generan condiciones y garantías, producen y distribuyen información o configuran los entornos digitales en los que la ciudadanía se informa, se comunica y participa.

En este entramado, los agentes sociales pueden contribuir a trasladar la AMI a contextos concretos de intervención desde sus distintos ámbitos de actuación. Las entidades que mantienen vínculos directos y continuos con las comunidades cuentan, además, con oportunidades para reconocer sus necesidades y desarrollar respuestas contextualizadas. Esta guía ofrece conocimientos, recursos y estrategias para fortalecer su labor de mediación y favorecer acciones de formación, acompañamiento e incidencia.

La guía se estructura en **cuatro módulos** que parten de la comprensión de la AMI y avanzan hacia la identificación de desafíos, el desarrollo de estrategias y la puesta en marcha de acciones concretas de incidencia y transformación. Cada módulo aborda un ámbito específico, incorpora recursos para la reflexión y la aplicación práctica y culmina con una actividad final orientada a trasladar los aprendizajes a contextos y situaciones reales.

Te invitamos a hacer de esta obra un punto de partida para fortalecer la AMI desde la acción. Que sus contenidos te ayuden a formar e incidir en políticas y prácticas.

MÓDULO 1.
FUNDAMENTOS Y CONTEXTO DE LA GUÍA

Introduce los fundamentos de la AMI y su dimensión ciudadana, recorre las principales políticas públicas y marcos de la agenda internacional, y sitúa a los distintos actores del ecosistema mediático, con especial atención al papel de los agentes sociales en contextos comunitarios y educativos.

MÓDULO 2.
TEMAS ESTRATÉGICOS DE AMI PARA LA INCIDENCIA SOCIAL

Aborda los principales retos del ecosistema digital desde la perspectiva de los agentes sociales. Incluye la desinformación, los derechos digitales, la ciberseguridad, el ciberacoso y la violencia digital. Plantea posibles respuestas desde la prevención, la formación, el acompañamiento y la incidencia.

MÓDULO 3.
ESTRATEGIAS DE INCIDENCIA Y ACCIÓN EN AMI

Se centra en las estrategias de incidencia y acción en AMI y ofrece una mirada práctica sobre el papel de los agentes sociales en su implementación. Incluye contenidos sobre la comunicación estratégica para la incidencia pública (*advocacy*) y el cabildeo (*lobby*), la construcción de alianzas, el monitoreo de políticas públicas y el desarrollo de acciones de sensibilización y reflexión dirigidas a distintos colectivos sociales.

MÓDULO 4.
HISTORIAS QUE TRANSFORMAN: INSPIRACIÓN Y SOSTENIBILIDAD EN AMI

Cierra el recorrido con historias de éxito que muestran cómo la AMI puede pasar de la reflexión y la práctica a la acción transformadora.

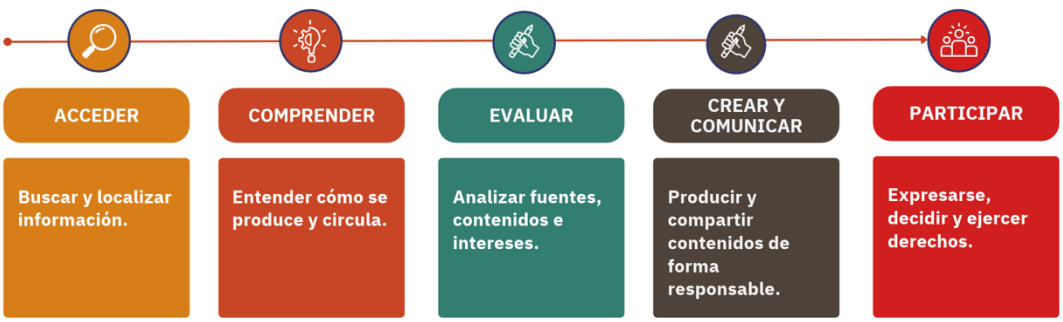
1.1. Conceptualización de la AMI y su dimensión democrática, inclusiva y ciudadana

La AMI comprende un conjunto integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades que permite a las personas acceder a la información, comprenderla, evaluarla críticamente, producir y comunicar contenidos y participar de forma responsable en los distintos entornos mediáticos e informacionales (Grizzle et al., 2021; UNESCO, 2018). Su alcance, por tanto, va más allá del manejo instrumental de medios y tecno-

logías: implica comprender cómo se produce y circula la información, valorar críticamente sus fuentes y contenidos, reconocer los intereses y representaciones que intervienen en los mensajes y ejercer de manera consciente los derechos vinculados a la información y la comunicación (Figura 1).

Figura 1.

Las cinco acciones clave de la AMI



Estas capacidades sitúan a las personas no solo como receptoras de información, sino también como sujetos capaces de interpretar, producir y poner en circulación significados. La relación con los medios implica, por ello, reconocer qué voces adquieren visibilidad, cómo se construyen las representaciones y qué posibilidades existen para expresar experiencias, dialogar con otros y formar parte de la construcción de lo común (Kačinová & Sádaba-Chalezquer, 2022).

Es en esta dimensión donde la AMI adquiere su sentido democrático, inclusivo y ciudadano al favorecer relaciones comunicativas más conscientes, plurales y participativas y al ampliar las posibilidades de que distintos grupos sociales tengan voz en el espacio público (Grizzle et al., 2021; Renés-Arellano et al., 2020).

1.2. Políticas públicas en AMI

La incorporación de la AMI a las políticas públicas implica trasladar sus principios a estrategias sostenidas que permitan superar las iniciativas aisladas y dar continuidad a la educación mediática en distintos ámbitos de la vida social. Desde hace años, se señala la necesidad de avanzar hacia políticas de mayor alcance, capaces de integrar la AMI en las agendas públicas y favorecer su desarrollo mediante actuaciones coordinadas (Frau-Meigs & Torrent, 2009). En esta línea, Aguaded et al.

(2025) plantean una acción política educomunicadora de carácter transversal y participativo, orientada a consolidar la AMI como política estable y no como una intervención complementaria o circunstancial.

En Europa, la AMI ha adquirido una presencia creciente en las políticas públicas, aunque con distintos niveles de desarrollo entre los países. En el ámbito de la Unión Europea, la Directiva de Servicios de Comunicación Audiovisual establece que los Estados miembros deben promover y desarrollar competencias de alfabetización mediática e informar periódicamente sobre las medidas adoptadas, lo que ha contribuido a incorporar la AMI de manera más explícita en las agendas nacionales (European Commission, 2026). Esta orientación se ha ampliado hacia una concepción que no se limita al sistema educativo, sino que contempla a personas de diferentes edades y contextos sociales y reconoce la necesidad de implicar a instituciones públicas, medios de comunicación, plataformas, investigadores y agentes sociales. El Consejo de Europa (2019) también incide en el desarrollo de competencias para ejercer una ciudadanía digital activa y responsable, vinculando la formación con la participación, la inclusión y el ejercicio de derechos en los entornos digitales.

En América Latina y el Caribe también se observan avances hacia una mayor institucionalización de la AMI, aunque a través de trayectorias distintas. Brasil constituye uno de los casos más claros con la Estrategia Brasileña de Educación Mediática (EBEM), impulsada desde 2023 como una política pública de carácter transversal que contempla la incorporación de la educación mediática al currículo, la formación de educadores, la cooperación entre distintos sectores y la participación ciudadana (Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, 2023). Uruguay ha seguido otra trayectoria, vinculando estas competencias con las políticas educativas y de inclusión digital desarrolladas a través del Centro Ceibal y de la Administración Nacional de Educación Pública, mientras que en Ecuador se han impulsado procesos orientados a incorporar la AMI a las políticas de transformación digital y educativa (Rivera-Rogel et al., 2025).

Pese a estos avances, la formulación de políticas públicas en este ámbito exige considerar las particularidades de los distintos grupos sociales y de los espacios en los que se desarrollan sus prácticas mediáticas. No todas las personas acceden a la información en las mismas condiciones ni afrontan las mismas dificultades, por lo que las actuaciones deben adaptarse a las necesidades, experiencias y contextos de cada colectivo.

1.3. La agenda internacional

La AMI ha adquirido una presencia creciente en la agenda internacional a medida que han cambiado los entornos mediáticos y digitales. Organismos multilaterales y marcos supranacionales han ido incorporando a sus orientaciones cuestiones como la desinformación, la privacidad, la mediación algorítmica, la ciudadanía digital o la Inteligencia Artificial (IA), ampliando así los ámbitos tradicionalmente vinculados con la AMI (OECD, 2024; United Nations, 2024).

La UNESCO ha desempeñado un papel decisivo en este recorrido. Sus propuestas han evolucionado junto con los cambios en el ecosistema comunicativo y su currículum actual incorpora, entre otros ámbitos, la desinformación, el discurso de odio, la ciudadanía digital y la IA (Grizzle et al., 2021). Esta actualización muestra el carácter dinámico de la AMI y la necesidad de revisar sus ámbitos de actuación a medida que surgen nuevas tecnologías, prácticas comunicativas y formas de producción y circulación de contenidos.

Su presencia en la agenda global se reforzó en 2021, cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Resolución A/RES/75/267 y reconoció oficialmente la Semana Mundial de la AMI. La resolución reconoce la importancia de estas capacidades en un escenario marcado por rápidas transformaciones tecnológicas y desigualdades persistentes en el acceso y uso de la información (United Nations, 2021).

La AMI también mantiene una estrecha relación con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Se vincula con los ODS 4, 5, 8, 10, 11, 16 y 17 (Grizzle et al., 2021). Entre ellos, destacan el ODS 4, por su compromiso con una educación inclusiva, equitativa y orientada al aprendizaje a lo largo de la vida; el ODS 5, por su atención a la igualdad de género y al aprovechamiento de las tecnologías para el empoderamiento de las mujeres; y el ODS 16, cuya meta 16.10 establece el acceso público a la información y la protección de las libertades fundamentales (United Nations, 2015). Estas conexiones sitúan la AMI dentro de una agenda más amplia de educación, igualdad, acceso a la información y fortalecimiento democrático.

A esta trayectoria se añadió, en 2024, el *Pacto Digital Global de las Naciones Unidas,* que incorporó expresamente la AMI entre las capacidades necesarias para desenvolverse en entornos digitales. El documento presta atención a la resiliencia frente a la información errónea y la desinformación, pero también amplía la agenda hacia la transparencia de

los sistemas de recomendación, la protección de los datos personales, la integridad de la información y de los contenidos generados por IA (United Nations, 2024).

Asimismo, la OECD (2024) sitúa la alfabetización mediática, informacional y digital en un marco más amplio de la integridad de los ecosistemas informativos. Esta organización plantea que los problemas asociados a la desinformación no pueden abordarse de manera aislada ni exclusivamente mediante respuestas tecnológicas, sino que requieren comprender mejor las condiciones en las que la información se produce, circula y adquiere visibilidad.

A partir de estos marcos, pueden identificarse algunos de los principales desafíos que actualmente concentran la atención de la AMI (Tabla 1).

Tabla 1.
Orientaciones sobre los principales retos actuales de la AMI

Desafío	Qué plantea
Desinformación e integridad informativa	La circulación de información falsa, engañosa o manipulada dificulta la toma de decisiones informadas y puede afectar la confianza y la participación social (OECD, 2024).
Algoritmos y plataformas digitales	Los sistemas de recomendación intervienen en la selección y visibilidad de los contenidos y condicionan parte de la experiencia informativa de las personas (Vuorikari et al., 2022).
IA y contenidos sintéticos	La IA amplía las posibilidades de creación y acceso a la información, pero también introduce desafíos relacionados con los sesgos, la transparencia, la autoría y la generación de contenidos engañosos (Grizzle et al., 2021; United Nations, 2024).
Privacidad, datos y derechos digitales	La participación digital implica el tratamiento continuo de datos personales y plantea cuestiones relacionadas con la privacidad, la seguridad y el ejercicio de derechos (United Nations, 2024).
Participación y ciudadanía digital	Los espacios digitales son también escenarios de expresión, interacción y participación pública, en los que conviven oportunidades, responsabilidades y riesgos (Council of Europe, 2019).

1.4. El ecosistema AMI y el rol de las entidades sociales

El **ecosistema AMI** puede entenderse como el entramado de actores, espacios y relaciones que intervienen en las condiciones en las que la ciudadanía se informa, aprende, se comunica y participa. Desde esta perspectiva, la AMI se desarrolla en un sistema de responsabilidades complementarias. Cada actor ocupa una posición distinta y dispone de capacidades específicas para contribuir a su desarrollo.



El periodismo y los medios de comunicación

Los medios de comunicación desempeñan un papel central al producir y poner en circulación información de interés público. En un contexto caracterizado por la proliferación de fuentes y productores de contenidos, el periodismo profesional aporta criterios de verificación, contextualización y responsabilidad editorial, mientras que la existencia de medios plurales e independientes contribuye a preservar la integridad de los entornos informativos (OECD, 2024). Su aportación a la AMI puede extenderse a la relación con las audiencias, mediante iniciativas que hagan más transparentes los procesos de producción informativa y favorezcan una comprensión crítica de cómo se producen las noticias y los relatos que atraviesan los entornos digitales.



La institución educativa

La institución educativa constituye uno de los principales espacios para integrar la AMI de manera sistemática y sostenida. Su aportación no reside únicamente en incorporar contenidos relacionados con los medios y las tecnologías, sino también en generar oportunidades de aprendizaje que permitan trabajar estas competencias de forma transversal y vinculadas a distintas áreas del conocimiento. Esto exige prestar atención tanto a la formación del profesorado como al diseño de propuestas pedagógicas que incorporen la AMI en la práctica cotidiana de los centros.



El Estado y las instituciones públicas

Dentro del ecosistema AMI, las administraciones públicas son responsables de garantizar las condiciones necesarias para el ejercicio de los derechos, el acceso a la información y la participación en en-

tornos comunicativos, seguros y plurales. Su intervención comprende asimismo el apoyo a la educación, la investigación y otras iniciativas de interés público, así como el establecimiento de garantías frente a los riesgos derivados de la transformación tecnológica.



Las plataformas tecnológicas y la industria de la IA

Las plataformas digitales, los motores de búsqueda y los sistemas de IA ocupan una posición cada vez más relevante porque intervienen en la selección, organización y visibilidad de los contenidos que la ciudadanía recibe. Las directrices de la UNESCO sobre gobernanza de plataformas digitales señalan, entre otros aspectos, la necesidad de avanzar en la transparencia, la rendición de cuentas, la protección de los derechos y la evaluación de los riesgos asociados al funcionamiento de estos servicios (UNESCO, 2023). Desde la AMI, esta realidad también plantea la necesidad de comprender que lo que aparece en una pantalla no responde únicamente a elecciones personales, sino a procesos tecnológicos de selección y personalización que conviene conocer y evaluar críticamente.



Los agentes sociales

Estos actores ocupan una posición singular dentro del ecosistema AMI por su proximidad a las personas y a las problemáticas que atraviesan en su vida cotidiana. Asociaciones, fundaciones, colectivos comunitarios y otros agentes del tercer sector desarrollan tareas de acompañamiento, formación, defensa de derechos y participación social que también pueden convertirse en espacios para trabajar competencias mediáticas e informacionales.

Esta función ya puede observarse en la práctica. Las entidades sociales desarrollan actividades y cuentan con recursos relacionados con la competencia mediática, aunque persisten dificultades vinculadas a la brecha digital, a la falta de conocimiento especializado y a la necesidad de fortalecer tanto su capacitación como sus redes de colaboración (Rojas-Estrada et al., 2025). Este papel resulta especialmente relevante porque permite extender la AMI a espacios de educación no formal y a colectivos que mantienen relaciones muy diversas con los medios y las tecnologías.

La aportación de los agentes sociales no consiste necesariamente en convertirse en especialistas en medios o en tecnología. Su valor también radica en su capacidad para **mediar, identificar problemas concretos y relacionar los aprendizajes de la AMI**

con situaciones reales. Contrastar la información antes de compartirla, reconocer una posible estafa, gestionar la privacidad, interpretar una imagen manipulada, comprender por qué una plataforma recomienda determinados contenidos o acompañar a una familia ante un conflicto digital son situaciones en las que estas competencias adquieren un sentido práctico. Desde esta perspectiva, el siguiente módulo se adentra en algunos de esos desafíos y en las posibilidades de actuación que pueden desplegarse desde la intervención social.

1.5. Propuesta de acción: mapa de actores

Elabora un mapa visual del ecosistema AMI de tu contexto para identificar quiénes intervienen, qué relaciones mantienen y qué alianzas podrían fortalecerse.

Modalidad: presencial o virtual. **Duración sugerida:** una sesión de 90 minutos.

Objetivo: identificar, clasificar y analizar la influencia y el interés de los actores implicados en la promoción de la AMI, a fin de reconocer ámbitos de intervención desatendidos y proponer alianzas estratégicas.

Contenidos: actores del ecosistema AMI, ámbitos de intervención, influencia, interés y relaciones de colaboración.

Habilidades: identificar y clasificar actores, justificar su posición en el mapa, reconocer ausencias y proponer alianzas.

Recursos: plantilla del mapa, tabla de referencia y materiales para representar actores y relaciones: pizarra, cartulinas y notas adhesivas de colores, o una herramienta digital colaborativa.

INSTRUCCIONES	
Fase 1. Configuración de equipos e inducción	Se divide a los participantes en grupos multidisciplinares (mezclando perfiles de educación, tecnología y sector social). Se les entrega una matriz limpia basada en tres círculos concéntricos de influencia: macro (nivel internacional/estatal); meso (nivel regional/institucional); y micro (nivel Local/comunitario).

INSTRUCCIONES	
Fase 2. Lluvia de ideas y categorización por colores	Cada equipo identifica actores reales del entorno y los escribe en notas adhesivas usando un código de color estricto: • **Verde:** sector público (ministerios, ayuntamientos, UNESCO). • **Azul:** sector privado (plataformas como *Meta/Google*, medios de comunicación locales). • **Naranja:** sociedad civil (ONG, asociaciones de familias, sindicatos de periodistas).
Fase 3. Posicionamiento en el mapa (eje de poder frente a Interés)	Los grupos trasladan sus notas a un plano de coordenadas. El eje horizontal mide el interés actual del actor en promover la AMI, y el eje vertical mide su poder o capacidad económica/legal para generar un impacto real.
Fase 4. Trazado de relaciones y debate	Los participantes dibujan líneas entre los actores del mapa: líneas continuas para alianzas que ya existen y líneas discontinuas para conexiones que deberían existir pero están rotas o ausentes.
Fase 5. Puesta en común y conclusiones	Cada grupo expone su mapa en 2 minutos, destacando cuál es el actor más influyente y cuál el más ausente en su análisis.

Preguntas para la reflexión

– ¿Dónde se concentra la mayoría de los actores? (Si se concentran en el sector público pero no en el privado, hay un problema de sostenibilidad).

– ¿Qué agentes tienen mucho poder pero poco interés en la AMI? (Normalmente las grandes plataformas tecnológicas).

– ¿Cómo podemos diseñar campañas de concienciación para atraerlos al ecosistema? (Identifica qué intereses comparte con la AMI y qué responsabilidades y compromisos concretos podría asumir).

Recomendaciones para el/la facilitador/a

Para guiar a los participantes durante las fases 2 y 3, se les facilita la siguiente tabla de referencia que sirve como punto de partida para poblar su mapa:

Tabla 2.

Orientaciones para realizar la actividad de las fases 2 y 3

Sector	Organismos/ Agentes Clave	Rol principal AMI
Público (Verde)	• UNESCO / Unión Europea • Ministerios de Educación y Digitalización • Universidades y centros escolares	• Dictar agendas internacionales y leyes • Financiar proyectos de innovación • Incluir competencias en los planes de estudio
Privado (Azul)	• Grandes tecnológicas (Redes sociales e IA) • Medios de comunicación y agencias de noticias • Empresas de ciberseguridad	• Proveer la infraestructura digital • Generar contenidos verificados y periodismo • Diseñar filtros algorítmicos
Sociedad Civil (Naranja)	• Asociaciones de consumidores y familias • Plataformas *de fact-checking* independientes • ONG de derechos digitales	• Defender a los usuarios/as y colectivos vulnerables • Crear guías de educación no formal • Auditar los abusos del sector privado

Evaluación

Al finalizar, cada equipo revisará si su mapa identifica actores relevantes del contexto, justifica su nivel de influencia e interés, representa las relaciones existentes y propone una alianza viable. Como autoevaluación, señalará una decisión que haya revisado durante la actividad y una información que necesite contrastar.

La persona facilitadora valorará estos mismos criterios a partir del mapa y de su presentación, ofreciendo una fortaleza y una recomendación de mejora. Se atenderá a la fundamentación del análisis y a su utilidad para orientar la acción, más que al número de actores incluidos.

Referencias bibliográficas

Aguaded, I., Ortiz-Sobrino, M.-Á., Fandos-Igado, M., González-Fernández, N., de-Casas-Moreno, P., Rojas-Estrada, E.-G., Martín-Pena, D., Beltrán-Flandoli, A.-M., Vólquez, J., & Alvarado, M. (2025). *Políticas públicas para la alfabetización mediática e informacional: la acción política educomunicadora en Europa y Latinoamérica*. Grupo Comunicar Ediciones/AlfaMed. https://doi.org/10.3916/AMI-politicas

Council of Europe. (2019). *Recommendation CM/Rec(2019)10 of the Committee of Ministers to member States on developing and promoting digital citizenship education*. https://bit.ly/4d5O1fF

European Commission. (2026, April 17). *National reports on media literacy measures under the Audiovisual Media Services Directive 2022–2025*. https://bit.ly/46teW1v

Frau-Meigs, D., & Torrent, J. (2009). Media education policy: Towards a global rationale. *Comunicar, 32*, 10–14. https://doi.org/10.3916/C32-2009-01-001

Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C. K., Lau, J., Fischer, R., Gordon, D., Akyempong, K., Singh, J., Carr, P. R., Stewart, K. N., Tayie, S., Suraj, O., Jaakkola, M., Thésée, G., Gulston, C., Andzongo Menyeng, B. P., & Zibi Fama, P. A. (2021). *Media and information literate citizens: think critically, click wisely! Media & information literacy curriculum for educators and learners*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068

Kačinová, V., & Sádaba-Chalezquer, M. R. (2022). Conceptualización de la competencia mediática como una “competencia aumentada”. *Revista Latina de Comunicación Social, 80*, 21–38. https://doi.org/10.4185/RLCS-2022-1514

OECD. (2024). *Facts not fakes: Tackling disinformation, strengthening information integrity*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/d909ff7a-en

Renés-Arellano, P., Alvites-Huamaní, C. G., & Caldeiro-Pedreira, M.-C. (2020). La transmisión de valores sociales a través de Internet. *Aula Abierta, 49*(2), 113–120. https://doi.org/10.17811/rifie.49.2.2020.113-120

Rivera-Rogel, D., Beltrán-Flandoli, A. M., Andrade-Vargas, L., Iriarte-Solano, M., & Velásquez-Benavides, A. (2025). Alfabetización mediática e informacional como política pública en Ecuador. *Comunicación y Sociedad, 22*, e8906. https://doi.org/10.32870/cys.v2025.8906

Rojas-Estrada, E.-G., García-Ruiz, R., & Aguaded, I. (2025). Perception of civil society on the curricular integration of media competence: Challenges and opportunities in Latin America. *Voluntas, 36*, 230–241. https://doi.org/10.1007/s11266-024-00710-2

Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. (2023). *Estratégia brasileira de educação midiática*. https://bit.ly/4gzsIp2

UNESCO. (2018). *Alfabetización mediática e informacional* (205 EX/34 Rev.). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265509_spa

UNESCO. (2023). *Directrices para la gobernanza de las plataformas digitales: Salvaguardar la libertad de expresión y el acceso a la información con un enfoque de múltiples partes interesadas*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387360

United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* (A/RES/70/1). https://sdgs.un.org/2030agenda

United Nations. (2021). *Global media and information literacy week* (A/RES/75/267). https://digitallibrary.un.org/record/3906257

United Nations. (2024). *The pact for the future* (A/RES/79/1). https://digitallibrary.un.org/record/4061879

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens: with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/115376



2 MÓDULO
TEMAS ESTRÁTEGICOS DE AMI PARA LA INCIDENCIA SOCIAL

Introducción

¿Qué papel pueden desempeñar los agentes sociales ante los riesgos —y las oportunidades— que el entorno digital plantea a la ciudadanía? En un escenario en el que buena parte de los procesos democráticos, comunicativos, económicos y educativos transcurre de alguna forma en el espacio digital, la ciudadanía ve condicionado el ejercicio de sus derechos fundamentales por la necesidad de adquirir las competencias necesarias para interactuar con el entorno digital.

Este segundo módulo aborda los ejes temáticos principales del campo de la AMI que, lejos de constituir compartimentos estancos, se entrelazan en una misma trama: la del derecho de la ciudadanía a relacionarse con la información, los medios y la tecnología en condiciones de libertad, seguridad y equidad.

Su propósito, por lo tanto, es ofrecer a estas entidades un marco de referencia que les permita contemplar los retos del ecosistema digital a los que se enfrenta la ciudadanía y diseñar respuestas desde sus propios ámbitos de actuación. A lo largo de los diferentes apartados de este módulo se presentarán los conceptos fundamentales y las propuestas de actuación concretas en las que estas pueden incidir, haciendo especial hincapié en la prevención, la transformación cultural y la formación comunitaria, la atención y el acompañamiento de las personas afectadas, así como en la incidencia política y normativa. Además, en cada apartado se incluye una tabla con materiales para profundizar en los contenidos tratados.

2.1. Desinformación, *fake news* y discursos de odio

El término ***fake news*** se entiende comúnmente como información generada o alterada para ser empleada como arma retórica destinada a desacreditar. Pero esta definición es muy abierta y poco concreta, lo que genera confusión y desinformación y dificulta orientar la acción para su corrección. Este término, además, se considera actualmente inadecuado, ya que no es suficiente para describir el problema de la desinformación y puede utilizarse para desacreditar a los medios de comunicación legítimos.

En 2017, Wardle y Derakhshan propusieron un concepto más preciso, comúnmente adoptado por organismos internacionales: el de desorden informativo, que combina

dos factores en su clasificación: el grado de falsedad del contenido y la intencionalidad con la que se produce o se difunde (Figura 2). De esta forma, es posible definir la **desinformación** como contenido falso, creado y difundido con el fin de causar daño a otra persona, grupo, organización o país. Esta desinformación se diferencia de la información errónea por su intencionalidad: presenta información falsa, pero su difusión no es intencional, aunque su impacto pueda ser grave. Por último, la malinformación consistiría en la difusión de información veraz con el objetivo de causar daño, como la divulgación de información privada o personal.

Figura 2.

Tipos de contenido según su potencial de daño



Fuente: Wardle y Derakhshan (2017).

Una tipología especialmente dañina para algunas personas o grupos es el **discurso de odio**. Este tipo de comunicación se caracteriza por atacar, mediante un lenguaje peyorativo o discriminatorio, a personas o grupos de personas en función de su identidad, origen étnico, nacionalidad, género, orientación sexual, religión, discapacidad u otros factores identitarios.

El discurso de odio es especialmente dañino y, en ocasiones, limitarlo o responder a él se ha confundido con coartar la libertad de expresión, obviando, de forma interesada, que esta acción restrictiva tiene como objetivo impedir que dicho mensaje se convierta en una incitación a la discriminación, la hostilidad o la violencia. La desinformación puede amplificar prejuicios y estereotipos que alimenten el discurso de odio, de modo que este se apoye en datos falsos o descontextualizados para legitimar su mensaje.

Este es un fenómeno complejo que, además, se ve potenciado por comportamientos sociales como las cámaras de eco, en los que los individuos, al relacionarse predominantemente con quienes comparten sus propias opiniones, tanto en la vida real como en las redes sociales o en el consumo de información, refuerzan esas ideas, radicalizándolas, sin atender a un espíritu crítico (Sunstein, 2017). Este efecto se ve amplificado por el concepto de **burbuja de filtro** (*filter bubble*), acuñado por Eli Pariser (2011), que se refiere a los algoritmos que gestionan la información que se nos presenta en redes sociales sin que los usuarios/as sean conscientes de ello ni puedan controlarlos. Ambos efectos merman notablemente la capacidad crítica de la audiencia, limitando sus posibilidades de acceder a información veraz proveniente de diversas fuentes.



¿QUÉ PUEDEN HACER LOS AGENTES SOCIALES?

Este tipo de entidades puede asumir cuatro roles como respuesta a la desinformación y la proliferación del discurso de odio:

– Un rol educativo: integrar la AMI en los programas formativos que se desarrollen.

– Un rol político: participar activamente en la elaboración de las políticas públicas que las afectan, como la regulación de las plataformas, aportando la perspectiva de las comunidades más afectadas.

– Un rol de denuncia: documentar y visibilizar el impacto de esta tipología de información en las poblaciones en las que trabajan, abriendo el camino al debate público y a la respuesta institucional.

– Un rol de producción informativa, en el que se generen contenidos alternativos, verificados y reales que confronten las narrativas de odio y los bulos.

	MATERIALES PARA PROFUNDIZAR	
***Contrarrestar el discurso de odio* (UNESCO)**	Este portal centraliza materiales, campañas y publicaciones relacionadas.	bit.ly/4gkLLDF
Information disorder: toward an interdisciplinary framework for research and policy making	El documento fundacional del marco conceptual usado en este capítulo sobre desinformación/ información errónea/ malinformación.	lix.li/QzWwGm1
***Caja de herramientas sobre desinformación en América Latina y el Caribe* (UNESCO)**	Incluye guías, cursos y materiales formativos para periodistas, docentes y organizaciones civiles, con énfasis en contextos electorales.	bit.ly/4gnSP2p
Bad news	Juego en el que se asume el rol de un "magnate de las *fake News*" y se aprenden las seis técnicas principales de la desinformación.	getbadnews.com

2.2. Derechos digitales y ciberseguridad

Hoy en día, con la proliferación de la comunicación en el espacio digital, este se ha convertido en uno de los entornos donde con mayor frecuencia se vulneran los derechos de la ciudadanía. Aspectos como la protección de la privacidad y de los datos personales, la libertad de expresión o el propio acceso a la información, constituyen una extensión de los derechos humanos fundamentales en el ecosistema tecnológico que, en bastantes casos, ha superado la capacidad de reacción de los países para adaptar sus marcos normativos y legales a su protección. Los derechos digitales no son nuevos; se integran en el marco internacional de derechos humanos, de modo que la ONU los reconoce como una extensión de los derechos humanos, asumiendo que "los mismos derechos que tienen las personas fuera de línea también deben estar protegidos en línea" (Resolución del Consejo de Derechos Humanos A/HRC/RES/20/8, 2012). Ante esta nueva dimensión, se erige la ciberseguridad, entendida como el conjunto de herramientas, políticas, directrices, enfoques de gestión del riesgo y tecnologías empleadas para proteger el entorno cibernético y los activos de las organizaciones y de los usuarios/as. La ciberseguridad debe emplearse para reducir la vulnerabilidad digital, dado que no toda la población se encuentra en igualdad de condiciones.

Los derechos digitales más relevantes para los agentes sociales pueden agruparse en los cuatro temas reconocidos en la Declaración Europea sobre los Derechos y Principios Digitales para la Década Digital (Parlamento Europeo, Consejo y Comisión Europea, enero de 2023) basada en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea:

– El derecho a la libertad de expresión e información: las personas deben tener derecho a expresarse, publicar y recibir información sin censura arbitraria por parte de los Estados o de las plataformas tecnológicas privadas, incluyendo el anonimato como condición para el ejercicio seguro de este derecho en contextos de represión. Un ejemplo de esta vulneración es el bloqueo de sitios web y la censura o la restricción del acceso a la información, documentados en numerosos países de todas las regiones, en contextos de conflicto o de movilización social.

– El derecho a la privacidad y a la protección de los datos del usuario: los datos personales deben tratarse con una base jurídica válida, para fines legítimos o con las debidas garantías de transparencia y seguridad. La privacidad es fundamental para el correcto ejercicio de la ciudadanía digital, y su vulneración puede tener graves consecuencias que agraven la desigualdad y la discriminación, socavando el uso democrático de la tecnología. Una extensión de este derecho es el derecho al olvido y a la portabilidad de los datos del usuario, reconocido por el Reglamento General de Protección de Datos de la Unión Europea y por cada vez más países. Como ejemplos de la vulneración de este derecho se encuentran las violaciones masivas de datos personales derivadas de brechas de seguridad, que pueden conllevar desde el fraude económico hasta la persecución política represiva.

– El derecho al acceso a internet y a tecnologías seguras: internet se ha convertido en un nodo de comunicación que permite el uso democrático de la información para el ejercicio de una ciudadanía independiente. El acceso a internet es un derecho habilitador, reconocido por el Relator Especial de la ONU sobre Libertad de Expresión como una vía para el ejercicio efectivo de otros derechos en la era digital, lo que implica que la privación de acceso a internet puede considerarse equivalente a la exclusión del espacio público en las sociedades contemporáneas. Por otra parte, las tecnologías empleadas en la era digital suponen un riesgo potencial de censura y control de los usuarios/as debido a su posible falta de transparencia y vulnerabilidad, que va desde la simple manipulación de la información hasta el control tecnológico ilegítimo en contextos de represión, lo que permite la vulneración de otros derechos de la ciudadanía o la vigilancia masiva.

Estas no son las únicas amenazas que la tecnología debe afrontar: la ciudadanía también debe estar protegida frente a los ciberataques a los servicios e infraestructuras críticos y el robo de datos que puedan producirse. Los ciberataques pueden suponer un riesgo masivo incluso para los derechos sociales, como en el caso de los ataques a infraestructuras sanitarias críticas, que pueden provocar bloqueos e incapacidad para prestar servicio. Además, la proliferación del comercio electrónico conlleva cada vez más riesgos, como el fraude digital, la suplantación de identidad o el *phishing*, lo que supone riesgos jurídicos y económicos tanto para los usuarios/as como para las organizaciones.

– Derecho a la protección frente a la desinformación y el contenido nocivo: si Internet es el nuevo espacio público de comunicación, la información a la que el usuario está expuesto corre el riesgo de ser manipulada de manera malintencionada, como hemos visto en el apartado "Desinformación, *fake news* y discursos de odio". Para el ejercicio libre de una ciudadanía crítica y democrática, es necesaria la información independiente y desinteresada que permita a la población ejercer plenamente sus derechos de manera neutral. Además de los ejemplos presentados en el apartado anterior, se han documentado campañas coordinadas de desprestigio contra organizaciones civiles y defensoras de los derechos humanos, como herramienta de ataque que combina la desinformación y el acoso digital con fines políticos, en países con contextos de conflicto o represión.



¿QUÉ PUEDEN HACER LOS AGENTES SOCIALES?

Ante esta situación, los agentes sociales pueden actuar en cuatro planos que se refuerzan mutuamente: la autoprotección, la formación comunitaria, la documentación, la denuncia, y la incidencia política.

Dado que toda la ciudadanía es susceptible de ser objetivo de un ataque digital, ninguna organización está exenta de este riesgo y debe actuar en consecuencia. Las medidas básicas que toda organización debe implementar incluyen la gestión de contraseñas adecuada, evitando la reutilización o la simplicidad, el empleo de sistemas de autenticación en dos pasos (2FA) en las cuentas y servicios críticos, el uso de comunicaciones cifradas en comunicaciones sensibles, la actualización re-

gular de los sistemas y el *software* para evitar vulnerabilidades reconocidas, el establecimiento de una política de datos y privacidad sobre los datos de las personas implicadas y la definición preventiva de un plan de respuesta a incidentes.

Antes de diseñar las acciones formativas, conviene realizar un diagnóstico participativo que permita conocer las condiciones de acceso, las prácticas digitales y las necesidades del colectivo. Mediante una conversación guiada, un breve cuestionario o ejercicios con situaciones cotidianas pueden explorarse los dispositivos y plataformas que utilizan las personas, sus estrategias para contrastar la información y proteger sus datos, así como las dificultades que encuentran. Este diagnóstico debe reconocer tanto sus conocimientos y experiencias como los apoyos que necesitan, sin solicitar contraseñas, datos sensibles ni relatos personales que prefieran no compartir. Sus resultados permitirán ajustar los contenidos, los materiales y el ritmo de la formación.

Las organizaciones deben integrar la educación en derechos digitales y en AMI en sus programas de formación comunitaria, adaptando los contenidos al nivel de conocimiento digital de cada grupo desde conceptos básicos de privacidad -qué datos no compartir en línea, cómo reconocer el *phishing*, qué hacer ante una amenaza o acoso digital-, hasta el uso de herramientas de seguridad, derechos en materia de protección de datos y privacidad en redes sociales o empleo de herramientas avanzadas de IA.

La formación debe extenderse a los equipos organizacionales, fomentando la formación específica en seguridad operativa en situaciones de riesgo, como la de trabajadores, activistas o periodistas en contextos de conflicto, e incluyendo conceptos como el uso de VPN, navegadores seguros, comunicaciones cifradas o sistemas de detección de *software* espía.

La documentación y la denuncia de la vulneración de los derechos digitales, especialmente en contextos en los que las víctimas no tienen acceso a mecanismos formales de denuncia o estos les resultan insuperables, constituyen una actuación clave para las organizaciones sociales. En estas acciones se incluyen el registro sistemático de los incidentes de seguridad, el apoyo a las víctimas en la recopilación de evidencias y la articulación de las denuncias ante las autoridades competentes y, de ser necesario, ante los organismos de derechos humanos e internacionales que permitan vincular los casos documentados.

	MATERIALES PARA PROFUNDIZAR	
Handbook for civil society organizations	Manual de ciberseguridad para organizaciones que deseen implementar un plan de ciberseguridad del *National Democratic Institute.*	bit.ly/3SGl4zI
Security in a box	Kit de guías y tácticas con herramientas sobre seguridad digital para activistas y defensores de derechos humanos, desarrollado por *Tactical Tech* y *Front Line Defenders*. Incluye guías de tácticas (contraseñas seguras, protección frente a *malware*) y guías paso a paso para instalar y usar *software* libre y de código abierto.	bit.ly/3SK40su
Guía de autoprotección digital	Guía de autoprotección digital de la privacidad de la organización independiente *Electronic Frontier Foundation.*	ssd.eff.org/es
Access Now	Servicio gratuito de asistencia en seguridad digital para periodistas, activistas y organizaciones civiles en situación de riesgo.	bit.ly/4vbchDg

2.3. Violencia digital

La **violencia digital** no es un fenómeno separado de la violencia que ya conocemos, sino que se presenta como una extensión de esta al espacio digital, donde se ve amplificada por el alcance masivo de las plataformas, como las redes sociales, la posibilidad del anonimato, la velocidad de difusión y la frecuente impunidad de quienes la ejercen. La violencia digital puede ser perpetrada contra diferentes personas y colectivos y comprende un conjunto de manifestaciones muy amplio y en constante evolución, que pueden tener como resultado daños físicos, sexuales, psicológicos, sociales, políticos o económicos.

Dentro de las manifestaciones más habituales de la violencia digital se encuentran:

– Ciberacoso y ciberacecho (*cyberstalking*): consisten en un acoso reiterado mediante mensajes hostiles, amenazas, seguimiento de movimientos o vulneración de cuentas privadas, que pueden ser cometidos por conocidos o desconocidos y que

habitualmente se prolongan durante meses o años. Un aspecto particular de este tipo de violencia, que puede incluir algunas de las formas de violencia que se describen a continuación, es la manipulación y coerción digitales en las relaciones de pareja, en las que se ejerce control sobre dispositivos, comunicaciones, acceso a redes sociales, contraseñas o ubicación, como forma de violencia en las relaciones íntimas.

– El *doxing*: consiste en recopilar y divulgar, sin consentimiento, datos personales de alguien —como su domicilio, teléfono, lugar de trabajo o la identidad detrás de un perfil anónimo— para exponerlo, intimidarlo o facilitar que otras personas lo acosen. Aunque esos datos puedan encontrarse en fuentes públicas, reunirlos y difundirlos con esa finalidad puede poner en riesgo la privacidad y la seguridad de la persona, provocar daños psicológicos y facilitar agresiones fuera de Internet.

– La difusión no consentida de imágenes íntimas: se produce cuando se publican o se envían imágenes o vídeos de carácter privado, íntimo o sexual sin el consentimiento de la víctima. Una tipología especial de este tipo de violencia digital consiste en la recepción, por parte de la víctima, de mensajes, imágenes o vídeos de índole sexual no solicitados. Según el informe *Tipping point: online violence impacts, manifestations, and redress in the AI age* de ONU Mujeres et al. (2026), el 12% de las mujeres encuestadas a nivel global han sido víctimas de esta tipología de violencia.

– Sextorsión: consiste en extorsionar a una víctima mediante la amenaza de publicar imágenes, vídeos o información íntima, generalmente con fines económicos o de control. El impacto de este tipo de violencia digital es, en general, más acusado en menores y mujeres, si bien, al tratarse de una violencia de índole sexual, también afecta a personas de otros colectivos.

– Creación *de deepfakes* sexualizados: se manifiesta como otra tipología especializada de la violencia sexual ejercida en medios digitales, en la que se producen imágenes o vídeos falsos que sexualizan a personas reales sin su conocimiento mediante IA. Esta tipología de violencia digital es especialmente ejercida contra mujeres y niñas, tal y como refleja el informe *Tipping point* (2026).

– El discurso de odio y la desinformación: tal y como hemos visto en apartados anteriores, consisten en la emisión de mensajes con trasfondo misógino, racista, homófobo, transfóbico o de cualquier índole, generalmente combinados con narrativas falsas, alteradas o descontextualizadas, y dirigidos a causar daño a personas o colectivos por su identidad. Una consideración especial de este tipo de violencia es la

existencia de campañas coordinadas de hostigamiento (*pile-on*) que, mediante ataques masivos y, en ocasiones, orquestados, pretenden silenciar a una persona en el espacio público digital mediante el desprestigio desde múltiples cuentas. Este tipo específico de hostigamiento puede incluir algunas de las formas de violencia digital mencionadas anteriormente.

El anonimato en redes sociales, que puede implicar la libertad de expresión del usuario en determinados contextos, también favorece la existencia de ejércitos de cuentas *bot* que se emplean con el objeto de manipular la opinión y que, además, inciden en varias de las tipologías de violencia digital descritas anteriormente. Como hemos visto, la irrupción y el uso democratizado de la IA también permiten que las personas empleen la tecnología con fines violentos, lo que genera tanto daño físico como psicológico. Asimismo, constituye una emergencia global en materia de derechos humanos por su alcance e impacto. La violencia contra las mujeres se destaca especialmente en el ámbito digital, donde, según el informe del Secretario General de las Naciones Unidas (2024), 9 de cada 10 usuarias han presenciado ataques en línea y 9 de cada 10 mujeres en América Latina han experimentado alguna forma de violencia digital (UNFPA, 2021). Esta violencia resulta especialmente aguda entre las mujeres periodistas, uno de los colectivos más expuestos a la violencia digital en el ejercicio de su profesión (UNESCO & ICFJ, 2020).

Además, tiene un efecto directo y medible sobre la participación democrática, pues busca expulsar a las comunidades afectadas del debate público y restringir el derecho de las sociedades a contar con voces, perspectivas y sensibilidades diversas. Otro efecto preocupante es la enorme distancia entre la denuncia y la justicia, lo que genera una brecha de impunidad con un efecto desmoralizador que desincentiva nuevas denuncias y normaliza la violencia digital.



¿QUÉ PUEDEN HACER LOS AGENTES SOCIALES?

Ante la violencia digital, las entidades sociales pueden actuar en tres líneas complementarias: la prevención y la transformación cultural; la atención y el acompañamiento a las víctimas; y la incidencia política y normativa.

Mediante la prevención y la transformación cultural, las organizaciones sociales pueden fortalecer la AMI aplicándola a las relaciones, la identidad y los límites en los

entornos digitales, formando a menores en programas de educación afectivo-sexual y educación digital que aborden el consentimiento, los límites de las relaciones y las consecuencias legales y emocionales de la difusión del contenido íntimo sin consentimiento y estableciendo talleres con comunidades sobre qué es y cómo reconocer la violencia digital y los primeros pasos ante indicios de su existencia, así como formando a periodistas, comunicadores y miembros de la propia organización en violencia digital, para lo que existen recursos prácticos específicos (ONU Mujeres et al., 2024).

Los agentes sociales pueden contribuir a transformar la normalización de la violencia digital visibilizando el problema sin reproducir el daño, promoviendo modelos no violentos en entornos digitales —implicando a hombres y niños como aliados en la prevención (ONU Mujeres, 2026)— y programas de juventud, educación y deporte o creando espacios seguros propios, foros y comunidades moderadas activamente, con normas claras y mecanismos de denuncia interna.

Además de esto, las organizaciones que trabajan con población afectada tienen un papel importante en la atención y el acompañamiento de las víctimas integrando protocolos básicos de primera respuesta ante situaciones de violencia digital que contemplen cuatro pasos básicos: documentar las evidencias; reportar a las plataformas y denunciar por los canales apropiados; derivar a servicios especializados; y ofrecer acompañamiento psicosocial.

Por último, y como hemos visto en apartados anteriores, dada la rápida evolución de los marcos legales contra la violencia digital —pese a ello, casi la mitad de las mujeres y niñas del mundo aún carecen de protección jurídica específica frente al abuso digital (ONU Mujeres, 2025)—, la sociedad en general y, los agentes sociales en particular tienen un papel decisivo en la construcción política y normativa. Las organizaciones pueden aportar evidencia documentada sobre las formas y la magnitud de la violencia digital que sufre la población y exigir la implementación efectiva, y no solo formal, de estos marcos legales.

	MATERIALES PARA PROFUNDIZAR	
Stop non-consensual intimate image abuse	Web operada por *Revenge Porn Helpline* y *SWGfL* para ayudar a personas que han sido víctimas de difusión de imágenes íntimas sin consentimiento.	stopncii.org/

	MATERIALES PARA PROFUNDIZAR	
Tipping point: online violence impacts, manifestations and redress in the AI age	Estudio internacional publicado en 2026 que analiza la violencia digital contra las mujeres en el contexto de expansión de la IA. El informe examina las principales manifestaciones de esta violencia, sus impactos sociales, psicológicos y políticos, así como las respuestas institucionales y los mecanismos de reparación.	bit.ly/4pbkiXx
Manual contra el acoso en línea de PEN America	Manual de campo contra el acoso en línea donde se ofrecen protocolos de seguridad y recursos de PEN America traducido y adaptado por Indira Cornelio y Diego Mendiburu.	bit.ly/4geSZcv

2.4. Brecha digital e inclusión tecnológica

La **brecha digital** es el conjunto de desigualdades en el acceso, el uso y el aprovechamiento de las tecnologías digitales. Su definición ya nos indica que se trata de un fenómeno que puede manifestarse en diversas dimensiones. Una de estas dimensiones es la desigualdad en la disponibilidad y el acceso a la infraestructura y la tecnología, o brecha de acceso, que puede estar presente en lugares donde no se ha generalizado el despliegue de infraestructura de comunicaciones, como la banda ancha fija y móvil, donde no se ha establecido el suministro eléctrico, o donde no es posible disponer de tecnología como teléfonos móviles u ordenadores. Es la brecha más visible y, por lo general, la primera que se aborda en las políticas públicas, pero también la más sensible en contextos de conflicto.

Otra dimensión se debe a la deficiencia en el uso efectivo de las tecnologías, a la desigualdad en las competencias, las habilidades o la confianza necesaria para ello, o a la brecha de uso. A pesar de que una persona tenga acceso a redes de comunicación y a la tecnología necesaria, es posible que no sea capaz de interactuar con el sistema ni de realizar acciones como, por ejemplo, completar un trámite administrativo o identificar un fraude.

Por último, cabe destacar la brecha de aprovechamiento, en la que los usuarios/as, pese a tener acceso a la tecnología, no son capaces de traducirla en beneficios reales, ni de ejercer sus derechos en línea ni de participar en los procesos democráticos.

Aunque en la última década la brecha digital se ha reducido, en mayor o menor medida, en todas sus dimensiones, sigue siendo un problema global. La Unión Internacional de Telecomunicaciones, organismo dependiente de las Naciones Unidas, estima que en 2024 un 32% de la población mundial no tenía acceso a internet, lo que constituye un problema especialmente grave en los países menos desarrollados, donde solo un 27% tenía acceso a esta tecnología. La mayor brecha digital regional se registra en África, donde apenas el 43,1 % de la población tiene acceso a Internet.

Como vemos, la brecha digital, en todas sus dimensiones, es un problema global no uniformemente distribuido. Pero la geopolítica y la economía del país no son los únicos factores que condicionan este fenómeno. La brecha digital resulta especialmente llamativa cuando se considera junto a otra desigualdad: la brecha de género. En 2024, la proporción de mujeres que usan internet a nivel mundial es un 12,5% menor (UIT, 2024). Más del 50% de las mujeres del mundo no utilizan Internet, cifra que se eleva al 73% en Asia del Sur y al 63% en África subsahariana. Pero hemos dicho que la brecha digital no es un fenómeno de una única dimensión y que no solo el acceso a Internet refleja la desigualdad; a nivel global, las mujeres tienen un 20% menos de probabilidades de contar con dispositivos móviles con prestaciones adecuadas para conectarse.

La brecha digital no es solo una cuestión de género; otros factores también suponen una desigualdad patente que aleja a la ciudadanía del desarrollo digital. La edad es otro de estos factores condicionantes, puesto que las personas mayores presentan tasas de uso digital significativamente menores debido a barreras específicas de accesibilidad, a un diseño de interfaces inadecuado o a la falta de confianza en la tecnología. Por su parte, las personas con discapacidad también ven trasladados al ámbito digital los muros que dificultan su vida y se enfrentan a dificultades derivadas de la baja accesibilidad de los contenidos, lo que repercute directamente en el aprovechamiento de las oportunidades laborales, sociales y de ocio que la tecnología podría ofrecer. La brecha digital también está presente, en mayor o menor medida, en los países más desarrollados, de forma palpable, diferenciando entre los territorios urbanos y los rurales, donde los costes de despliegue de infraestructura resultan inasumibles cuando la población es de baja densidad. Todos estos factores se ven agravados por las diferencias socioeconómicas, debido, por ejemplo, al alto coste del acceso a la banda ancha o a los dispositivos tecnológicos adecuados.

La falta de acceso a los dispositivos afecta directamente a la participación democrática segura de los ciudadanos. La administración está cada vez más presente en el ámbito digital, y acciones comunes que antes se realizaban de forma presencial requiriendo el desplazamiento de las personas, como la solicitud de consulta médica y la revisión de su historial, la gestión de trámites administrativos ordinarios o la obtención de información gubernamental y el acceso a espacios de consulta y deliberación ciudadana, ya se producen de forma normalizada gracias a la conexión a la red de Internet. Las personas o comunidades que no pueden participar de estos y otros procesos y espacios por falta de acceso, de competencias, de conectividad o de una accesibilidad adecuada quedan, de facto, excluidas de una parte creciente de la vida civil y democrática. Además, si la opinión pública digital, cada vez más presente en la agenda política, excluye a estas personas, se generará un grave defecto de representación que producirá información sesgada y puede conducir al desarrollo de políticas que agraven las distintas dimensiones de la brecha digital.



¿QUÉ PUEDEN HACER LOS AGENTES SOCIALES?

Las entidades pueden actuar como mediadoras digitales en aquellos casos en que trabajen directamente con población en riesgo de exclusión digital, ayudando a las personas a realizar trámites, acceder a servicios o resolver dudas tecnológicas básicas, promocionando un acompañamiento especialmente importante en colectivos de personas mayores para los que será necesario reforzar la autonomía en la realización de trámites necesarios para la vida cotidiana, y en colectivos de personas migrantes y refugiadas, apoyándolas en su acceso a la administración digital en un entorno en el que el idioma y la interfaz pueden no resultar familiares. No debe tampoco dejarse de lado el apoyo a las comunidades rurales, allá donde la organización tenga presencia, promocionando o complementando la instalación y la gestión de telecentros y bibliotecas digitales para ofrecer conectividad, acceso a dispositivos, apoyo y formación.

Otro aspecto en el que las entidades y organizaciones pueden contribuir a reducir la brecha digital es mediante la promoción de la formación. La AMI debe ser el eje central de la formación para desarrollar competencias frente a la brecha digital, pero esta alfabetización no puede ser uniforme. El desarrollo de cada persona es diferente, así como su acceso a la tecnología y su nivel de confianza y, por lo tanto, el

trabajo competencial deberá adaptarse a cada situación particular, desde las competencias básicas y funcionales para el uso de dispositivos móviles y realización de trámites sencillos, pasando por las competencias vinculadas a la seguridad y protección como el reconocimiento de fraudes, la protección de los datos personales y la privacidad, hasta las competencias avanzadas de aprovechamiento para el acceso a recursos educativos, el desarrollo de iniciativas económicas propias o la participación democrática ciudadana.

No debemos olvidar que la brecha de género tiene un fuerte impacto en la brecha digital y que, por lo tanto, será necesario desarrollar programas específicos focalizados en las mujeres y niñas, con el objeto no solo de abordar las competencias técnicas anteriormente descritas, sino también de abordar la confianza y la eliminación de barreras y estereotipos culturales que UNICEF (2024) considera factores determinantes.

De nuevo, como en casos anteriores, las entidades pueden desempeñar un papel importante en el diseño de las políticas y normativas de digitalización, al atestiguar la realidad de su contexto y aportar información precisa sobre la situación en el terreno. De esta forma pueden, por ejemplo, exigir desarrollos adecuados y equitativos como la promoción de servicios que incluyan alternativas presenciales o asistidas mientras exista dificultad de acceso, participar activamente en los programas de formación comunitaria, en la incorporación de la perspectiva de género en las estrategias de digitalización o promover la disponibilidad y el diseño accesible de los servicios digitales para personas de edad avanzada, personas con discapacidad o dificultad de acceso o personas migrantes.

Es importante, además, que las entidades evalúen y transformen sus propias prácticas de comunicación para no reproducir la exclusión digital que buscan combatir. Revisar sus prácticas es, en sí mismo, un ejercicio de inclusión digital y un punto de partida coherente.

	MATERIALES PARA PROFUNDIZAR	
Internet Society — kit de herramientas "hágalo usted mismo" para redes comunitarias	Guía práctica, en español, con diez pasos para construir una red comunitaria de banda ancha: desde evaluar si la comunidad está preparada, hasta la implementación y la sostenibilidad.	bit.ly/3Rccrwi

	MATERIALES PARA PROFUNDIZAR	
Pacto digital mundial (Global Digital Compact) — Naciones Unidas	Documento anexo al Pacto para el Futuro en la Cumbre del Futuro de la ONU que establece compromisos compartidos de gobiernos, sector privado, sociedad civil y academia para "un futuro digital abierto, libre y seguro para todas las personas", con la reducción de la brecha digital como uno de sus objetivos centrales.	bit.ly/4yhCIKu
UNESCO— acceso universal a la información e inclusión digital	Portal institucional que centraliza el trabajo de la UNESCO en este ámbito desde un enfoque de derechos.	bit.ly/4p76DAY

2.5. Bienestar digital y salud mental en entornos digitales

El debate sobre el **bienestar digital** se centró durante años en el "tiempo de pantalla": cuántas horas pasaban las personas frente a los dispositivos digitales, con especial preocupación por los más jóvenes, pero no es el único factor determinante de la salud. En este sentido, la Oficina Regional para Europa de la Organización Mundial de la Salud (OMS) propuso un marco conceptual más amplio sobre los determinantes de la salud mental y el bienestar digital en su informe titulado *Addressing the digital determinants of youth mental health and well-being* (2025).

Este nuevo marco desplaza el centro de atención del tiempo de uso hacia otros factores, como las características de diseño de las plataformas, los contenidos que se ofrecen y se consumen, las dinámicas sociales que se generan y los algoritmos que moldean la experiencia digital de los usuarios/as y, en especial, de los menores. Tras esta nueva conceptualización, resulta necesaria la redefinición del concepto de "bienestar digital" como la capacidad de las personas para relacionarse con el entorno digital de modo que este favorezca y proteja su salud física, social y mental. Esta nueva definición amplía la conceptualización y extiende la responsabilidad a la industria tecnológica, lo que hace necesaria la participación activa de los/as usuarios/as en el diseño de las plataformas, así como en la regulación y la política pública.

El bienestar digital está estrechamente vinculado a la salud mental de las personas, pero es especialmente relevante en el caso de los menores, en quienes el uso

de plataformas y redes sociales es cada vez más extendido. En su interacción digital, los menores se enfrentan a diferentes riesgos, entre los que la OMS (2025) identifica los siguientes:

– Ciberacoso: comprendido como la exposición al hostigamiento, la humillación o la exclusión en los medios digitales, que puede producir efectos psicológicos y físicos, como la ansiedad, la depresión o la adopción de conductas autolíticas.

– Exposición a estándares corporales poco realistas: en su interacción digital, los menores están constantemente expuestos a imágenes editadas e idealizadas o a estándares no acordes con la realidad, lo que moldea sus expectativas y provoca problemas de autoestima, insatisfacción corporal y trastornos de la conducta alimentaria.

– Exposición a contenidos sobre autolesiones en el entorno digital: los menores se encuentran expuestos a contenidos relacionados con la autolesión o el suicidio, que, en ocasiones, son amplificados por algoritmos incapaces de discriminar adecuadamente. Este tipo de contenido se mimetiza, en ocasiones, con retos virales o modas y, según la OMS, representa uno de los riesgos más graves a los que los menores están expuestos.

– Publicidad engañosa y mercadotecnia nociva: en ocasiones se identifica publicidad dirigida a menores que promueve productos o conductas de riesgo, o se registran ventas encubiertas que aprovechan la menor capacidad crítica de esta población ante las herramientas de persuasión digital.

Las plataformas tienen un papel negativo en términos de riesgos debido a sus diseños optimizados para maximizar el tiempo de uso y la interacción. Mecanismos como las notificaciones *push*, los sistemas de recompensa variable que subyacen en los "me gusta", las recompensas aleatorias o el desplazamiento infinito y los algoritmos de recomendación que priorizan el contenido al que el usuario es expuesto con criterios de activación emocional y respuesta frente al contenido más saludable, conforman las decisiones más controvertidas en el diseño de las plataformas y tienen consecuencias demostradas sobre la atención, el sueño, el estado de ánimo y el bienestar general del usuario.

El bienestar digital es, por lo tanto, un problema de salud pública, de responsabilidad corporativa y de derechos sociales, ante el cual las organizaciones y entidades sociales pueden contribuir a contextualizar el debate público, desde el mal uso individual hasta el diseño de productos y la regulación apropiada, mediante su intervención directa.

¿QUÉ PUEDEN HACER LOS AGENTES SOCIALES?

Las campañas institucionales de bienestar digital pueden resultar poco cercanas a la población juvenil cuando esta percibe que están dirigidas principalmente a adultos. Las organizaciones sociales pueden favorecer su implicación incorporando a jóvenes y adolescentes en el diseño de las iniciativas, para que analicen su relación con la tecnología y los medios de comunicación, propongan soluciones conjuntas y participen como formadores de pares.

Estos programas deben articular la alfabetización emocional y la AMI. Comprender los modelos de negocio de las plataformas, reconocer los contenidos idealizados y cuestionar los estándares corporales que circulan en las redes permite abordar tanto el funcionamiento del entorno digital como las emociones asociadas a la comparación social.

También es necesario preparar a los equipos educativos, de voluntariado y de intervención para reconocer señales de malestar, como cambios de ánimo, alteraciones del sueño, aislamiento o conductas autolesivas. Deben conocer los recursos de salud mental disponibles y las vías de derivación, sin sustituir la atención profesional especializada.

La OMS (2025) recomienda, además, ofrecer alternativas de ocio saludable sin conexión. Las entidades que trabajan en ámbitos educativos, comunitarios, deportivos o de tiempo libre pueden contribuir mediante actividades atractivas que amplíen las opciones de encuentro y disfrute de la población joven.

MATERIALES PARA PROFUNDIZAR		
Addressing the digital determinants of youth mental health and well-being	Informe de la OMS sobre los factores determinantes del bienestar digital.	bit.ly/3RccHvg
Consejos para padres sobre crianza digital	Recursos para usar la tecnología y herramientas para mantener a la familia segura y saludable de la organización *Common Sense Media.*	bit.ly/4xT1ekK

2.6. Formación docente en materia de medios e información

De todos los actores que pueden impulsar AMI y provocar un verdadero cambio social, el profesorado ocupa una posición única. Su capacidad de fortalecer el pensamiento crítico de forma acumulativa, gracias al acceso a gran escala a la población en formación y, especialmente, a niños, niñas y jóvenes, no puede ser reemplazada por ninguna campaña de sensibilización. Pero para que su efecto se haga realidad, debe asumirse la premisa de que el profesorado posee las competencias AMI que se espera que transmita, lo cual no siempre es cierto. Los docentes no pueden enseñar competencias que no han adquirido ellos mismos. El *Informe Mundial sobre el Personal Docente* (UNESCO / Fundación SM, 2024) documenta el déficit mundial de docentes, especialmente en África subsahariana y Asia meridional, lo que agrava la sobrecarga del colectivo cuando la incorporación de las competencias AMI se percibe como una imposición. Cualquier estrategia realista debe tener en cuenta el tiempo disponible de los docentes y los recursos a su alcance, y ofrecer condiciones de apoyo estables que favorezcan su participación y autonomía en el proceso formativo.

Las organizaciones sociales pueden contribuir a generar estas condiciones mediante grupos de trabajo docente y espacios de formación entre pares, en colaboración con universidades y organizaciones no gubernamentales. En ellos, el profesorado puede compartir recursos, analizar sus prácticas y diseñar propuestas de AMI adaptadas a las necesidades del entorno, incorporando también a estudiantes universitarios y líderes comunitarios para enriquecer el intercambio de experiencias y fortalecer los vínculos entre la educación y la comunidad.

Para la adquisición de las competencias necesarias, la UNESCO, en su *MIL Curriculum for Teachers* (Wilson et al., 2011), identifica tres áreas de competencia que el profesorado debe adquirir para trabajar la AMI con su alumnado.

– Comprensión del ecosistema mediático e informacional: conocer el funcionamiento de los medios y sus modelos normativos y de negocio, así como su relación con los derechos humanos y la ciudadanía global, para contextualizar los contenidos mediáticos en su entorno.

– Evaluación crítica de la información: verificar las fuentes para detectar desinformación y reconocer sesgos, de modo que sea posible evaluar la credibilidad de los contenidos, incluidos los generados con IA.

– Producción ética y creativa de contenidos: producir y difundir información de forma responsable, acorde con los marcos éticos y legales, transformando al docente en productor de información y no solo en mero consumidor.

En el caso del contexto europeo, el marco de referencia para la adquisición de la competencia mediática es el *DigCompEdu* o *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores*, elaborado por el Centro Común de Investigación de la Comisión Europea y en el que se organizan 22 competencias en seis áreas que van desde el compromiso profesional hasta el desarrollo de la competencia digital del alumnado, distribuyéndolas en seis niveles diferentes de progresión desde el inicial hasta los líderes de la innovación. Esta distribución de niveles resulta clave para los agentes sociales, ya que permite diseñar itinerarios formativos ajustados al punto de partida de cada profesor, evitando la formación genérica desajustada.

Para la integración de la AMI en los diseños de programas de formación docente pueden, además, adoptarse tres enfoques no excluyentes: un enfoque transversal donde la AMI se incorpore como una competencia presente en todas las materias y etapas educativas, un enfoque específico donde se generen espacios curriculares específicos con contenidos adecuados o un enfoque de proyecto en el que se integren proyectos multidisciplinares que conecten las competencias mediáticas con los contenidos de diferentes áreas e, incluso, etapas.

Es necesario considerar que, cuando la formación del profesorado en competencias AMI es insuficiente, las consecuencias afectan a generaciones completas de estudiantes. No es descabellado afirmar que esto tiene implicaciones directas para la ciudadanía global, los derechos de los ciudadanos y la democracia. Cuando el profesorado no desarrolla competencias de verificación ni de pensamiento crítico, perpetúa la exposición acrítica de su alumnado a la desinformación, reproduciendo, de forma intergeneracional, la vulnerabilidad ante este fenómeno. Situación que, como hemos relatado anteriormente, se agrava a medida que los medios digitales se vuelven cada vez más omnipresentes entre la población. La desigualdad formativa debida a la implementación desigual de la AMI entre regiones provoca una desigualdad cívica en el ejercicio de la ciudadanía digital, que además se ve agravada cuando estas competencias no se abordan de forma sistemática en el programa educativo o el profesorado no dispone de las competencias apropiadas, ya que esto produce que el alumnado desarrolle sus criterios sobre información y medios digitales principalmente de forma autodidacta, a través de las propias plataformas digitales, sin una mediación educativa externa.

¿QUÉ PUEDEN HACER LOS AGENTES SOCIALES?

Las acciones más directas que pueden aportar las organizaciones sociales incluyen la formación docente en AMI, con un umbral de entrada bajo, de forma breve, gratuita o de bajo coste y flexible, y con implicación directa en el aula, de modo que se reduzcan las principales barreras de tiempo y recursos detectadas en el entorno educativo. Esta formación puede estar compuesta por talleres breves o "píldoras formativas" centrados en competencias concretas, adaptados a los niveles formativos básicos del docente, con materiales listos para su uso y dinámicas o ejercicios de aplicación directa en el aula. Estos materiales pueden incluirse en repositorios multimedia para su uso en múltiples contextos.

Uno de los aspectos formativos más enriquecedores en el ámbito educativo es la construcción de comunidades de práctica de docentes, en las que las organizaciones y entidades sociales pueden facilitar espacios de intercambio horizontal para compartir experiencias, buenas prácticas, materiales y dificultades en la implementación de la AMI en el aula. Estos espacios de intercambio pueden generarse sin una estructura institucional concreta mediante grupos de trabajo, foros o encuentros periódicos.

Por último, entre las acciones que las entidades y organizaciones sociales pueden abordar se encuentra el apoyo a todos aquellos factores que puedan incidir en la sostenibilidad de la formación docente en AMI, tales como el establecimiento de alianzas entre el sistema educativo formal de la educación superior y los docentes en ejercicio para su formación continua, su participación en los procesos curriculares en aquellas ocasiones en las que la participación externa en los procesos de revisión curricular permite la aportación de perspectivas más concretas del contexto de aplicación o, incluso, la defensa de las condiciones laborales docentes dignas que permitan al profesorado tener el tiempo, la estabilidad y el reconocimiento para que la formación docente sea viable y mantenida en el tiempo.

MATERIALES PARA PROFUNDIZAR		
Alfabetización mediática e informacional (UNESCO)	Sección específica de recursos para profesores generales para la AMI.	bit.ly/4ixft9O

	MATERIALES PARA PROFUNDIZAR	
MIL4TEACHERS	Plataforma electrónica internacional de AMI para docentes, disponible como plataforma multilingüe, con módulos, actividades y materiales directamente aplicables al aula, organizados por área de competencia.	bit.ly/3QDDGQh
Currículum AMI para docentes. Alfabetización mediática e informacional en la era digital	Currículo AMI para docentes elaborado por expertos internacionales de la Red Alfamed (Open Access).	bit.ly/3TgpX2s

2.7. Programación, robótica y alfabetización digital crítica

La programación, la robótica y el pensamiento computacional adquieren una relevancia creciente al permitir que las personas comprendan cómo funcionan, cómo se diseñan y qué impacto ejercen las tecnologías digitales en la vida social, económica y política, más allá de aprender a usarlas. Estas competencias favorecen una ciudadanía más autónoma y crítica, capaz de comprender los mecanismos que intervienen en la circulación de la información y de participar activamente en una sociedad cada vez más mediada por sistemas automatizados (Comisión Europea, 2022).

La **programación** constituye un lenguaje para interactuar con la tecnología y comprender la lógica que sustenta el funcionamiento de los sistemas digitales. Su aprendizaje trasciende la mera adquisición de conocimientos técnicos vinculados al desarrollo de software, pues promueve habilidades transversales como el razonamiento lógico, la resolución de problemas complejos, la creatividad, la colaboración y la capacidad de analizar procesos de manera estructurada, competencias que diversos autores identifican como pensamiento computacional (Wing, 2006). Por su parte, la **robótica educativa** ofrece un entorno práctico en el que estos aprendizajes pueden aplicarse mediante la experimentación, la construcción de prototipos y la interacción entre componentes físicos y digitales, lo que favorece metodologías activas de aprendizaje basadas en la resolución de retos reales (Benitti, 2012).

Desde la perspectiva de la AMI, estas disciplinas contribuyen a que la ciudadanía deje de desempeñar un papel exclusivamente como consumidora de tecnologías

para asumir una posición más activa, crítica y creativa, comprendiendo que detrás de cada plataforma, aplicación o sistema automatizado existen decisiones humanas, intereses económicos, criterios de diseño y modelos de gobernanza que condicionan la manera en que se produce, se distribuye y se consume la información (Mancinas-Chávez, 2025).

La creciente presencia de algoritmos en los motores de búsqueda, las redes sociales, las plataformas audiovisuales y los sistemas de IA hace que la comprensión de estos procesos sea cada vez más necesaria para el ejercicio de la ciudadanía democrática. Aunque la mayoría de las personas interactúa diariamente con sistemas automatizados que organizan la información, recomiendan contenidos o facilitan la toma de decisiones, su funcionamiento sigue siendo opaco para gran parte de la población. Esta falta de comprensión limita la capacidad de identificar fenómenos como los sesgos algorítmicos, la personalización extrema de los contenidos, la creación de cámaras de eco o la automatización de procesos, que pueden afectar el acceso plural a la información y el ejercicio de derechos fundamentales (Comisión Europea, 2022).

En consecuencia, la programación y la robótica adquieren un valor que trasciende el ámbito educativo y profesional para convertirse en instrumentos que fortalecen la **alfabetización digital crítica** y permiten comprender las implicaciones sociales, éticas y democráticas del desarrollo tecnológico. En este sentido, la OCDE (2023) subraya que el desarrollo de competencias digitales avanzadas constituye uno de los factores determinantes para reducir las desigualdades educativas y favorecer una participación plena en las sociedades digitales.

Sin embargo, el acceso a estas competencias sigue condicionado por múltiples desigualdades sociales, económicas y territoriales. La brecha digital ya no se manifiesta únicamente en la disponibilidad de dispositivos o de conexión a Internet, sino también en las diferencias en la capacidad para comprender y crear tecnología, lo que algunos autores identifican como una segunda y una tercera brecha digital, relacionadas con el uso significativo y el aprovechamiento de las oportunidades que ofrece la transformación digital (Van Dijk, 2020).

Estas desigualdades afectan especialmente a colectivos en situación de vulnerabilidad, a personas mayores, a comunidades rurales, a la población con menor nivel socioeconómico y a grupos históricamente infrarrepresentados en las disciplinas

científico-tecnológicas, como las mujeres o las personas con discapacidad. Por ello, la incorporación de la programación, la robótica y el pensamiento computacional en las estrategias de AMI no debe entenderse únicamente como una política educativa orientada al empleo, sino como una actuación destinada a fortalecer la inclusión digital, promover la participación democrática y reducir las desigualdades en el acceso al conocimiento y a la innovación. Desde esta perspectiva, los agentes sociales desempeñan un papel estratégico para acercar estas competencias a las comunidades, favorecer su apropiación crítica y garantizar que el desarrollo tecnológico contribuya al ejercicio efectivo de los derechos de la ciudadanía.



¿QUÉ PUEDEN HACER LOS AGENTES SOCIALES?

Las organizaciones pueden desempeñar un papel fundamental en la democratización del acceso a las competencias en programación, pensamiento computacional y robótica educativa, especialmente para aquellos colectivos que tradicionalmente han tenido menor acceso a la formación tecnológica. Como hemos dicho en apartados anteriores, su proximidad a las comunidades les permite identificar las necesidades formativas específicas de cada contexto y desarrollar iniciativas adaptadas a diferentes edades, niveles educativos y realidades sociales.

Una primera línea de actuación consiste en promover espacios de aprendizaje inclusivos en los que la programación y la robótica se conviertan en herramientas para comprender el funcionamiento de las tecnologías digitales, y no únicamente para aprender a utilizarlas. Mediante metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos o los laboratorios ciudadanos, las organizaciones pueden favorecer que niños, jóvenes y adultos experimenten con la creación de soluciones tecnológicas vinculadas a los problemas de su entorno, fortaleciendo competencias como la creatividad, el trabajo colaborativo y la resolución de problemas. Estas iniciativas pueden desarrollarse en colaboración con centros educativos, bibliotecas, universidades, centros comunitarios y centros culturales, contribuyendo a reducir las desigualdades en el acceso a la innovación tecnológica. Entre los espacios que pueden acogerlas se encuentran aquellos recuperados y gestionados por organizaciones de base comunitaria, como antiguas escuelas transformadas en espacios de educación popular, encuentro cultural y apoyo mutuo. Su vinculación con el

territorio permite conectar la formación tecnológica con las necesidades y los saberes de la comunidad.

Del mismo modo, los agentes sociales pueden incorporar una perspectiva crítica en la enseñanza de estas competencias, promoviendo la reflexión sobre el funcionamiento de los algoritmos, la automatización de los procesos de decisión, el uso responsable de los datos personales y las implicaciones sociales y éticas de las tecnologías emergentes.

Comprender cómo se desarrollan las plataformas digitales, cómo operan los sistemas de recomendación o de qué manera los algoritmos pueden incorporar sesgos resulta esencial para fortalecer una ciudadanía capaz de participar de manera informada en los debates sobre la gobernanza digital y el desarrollo de la IA. En este sentido, la programación y el pensamiento computacional constituyen instrumentos para comprender el ecosistema digital desde una perspectiva crítica, coherente con los principios de la AMI.

Finalmente, las organizaciones pueden desempeñar una importante labor de incidencia mediante la creación de alianzas con administraciones públicas, universidades, empresas tecnológicas y centros de investigación para impulsar programas de inclusión digital, promover vocaciones científico-tecnológicas entre colectivos infrarrepresentados y favorecer el acceso equitativo a los recursos tecnológicos.

Asimismo, pueden contribuir a la elaboración de políticas públicas que incorporen el pensamiento computacional y la alfabetización digital avanzada como competencias fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía, impulsando iniciativas que garanticen que el desarrollo tecnológico se produzca conforme a los principios de equidad, inclusión, transparencia y respeto a los derechos humanos.

En resumen, las posibles líneas de actuación de los agentes sociales podrían centrarse en estas cuatro ideas.

– Creación de espacios comunitarios de innovación (*FabLabs,* Centros Culturales y *Makerspaces* vecinales): Facilitar el acceso gratuito a herramientas de *software* libre y entornos de programación visual (como *Scratch*) en centros comunitarios, bibliotecas y telecentros, especialmente en zonas vulnerables o rurales.

– Promoción del pensamiento computacional crítico: Diseñar talleres que no solo enseñen a codificar, sino que también debatan sobre las implicaciones éticas y sociales del *software* y analicen cómo las decisiones de programación inciden en la privacidad y la equidad social.

– Inclusión y reducción de brechas en STEM: Impulsar vocaciones tecnológicas en la infancia y la juventud en situación de exclusión, eliminando estereotipos de género y barreras socioeconómicas.

– Fomento del *software* libre y la soberanía tecnológica: Capacitar a las comunidades en el uso y desarrollo de herramientas de código abierto que garanticen la autonomía digital y el control comunitario de los datos.

	MATERIALES PARA PROFUNDIZAR	
DigComp 3.0: Marco europeo de competencias digitales (Comisión Europea)	Marco europeo de competencias digitales que identifica los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desenvolverse en la sociedad digital.	goo.su/BQEFJ
SCRATCH (MIT MEDIA LAB)	Plataforma gratuita de programación visual desarrollada por el MIT que facilita el aprendizaje del pensamiento computacional mediante proyectos interactivos.	scratch.mit.edu/
Marco de competencias para docentes en materia de TIC de la UNESCO	Marco de competencias de la UNESCO para la integración pedagógica de las tecnologías digitales.	bit.ly/4wksp6K
CODE.ORG	Organización internacional sin ánimo de lucro que ofrece cursos, actividades y materiales gratuitos para la enseñanza de la programación y el pensamiento computacional desde edades tempranas.	code.org/es-ES
MICROSOFT MAKECODE (MICROSOFT)	Incluye simuladores, tutoriales y proyectos para crear videojuegos y programar dispositivos como *micro:bit*.	bit.ly/4xqwQww

2.8. Educación, protección e involucramiento de mujeres en la tecnología

La transformación digital ofrece importantes oportunidades para el desarrollo social, económico y democrático, pero también reproduce desigualdades estructurales que afectan en particular a las mujeres y las niñas. Aunque durante las últimas décadas se han producido avances significativos en el acceso a las tecnologías digitales, persisten diferencias en el desarrollo de competencias digitales avanzadas, en la participación en los sectores científico-tecnológicos y en la representación en los espacios donde se diseñan y regulan las tecnologías emergentes (UIT, 2023; UNESCO, 2021). Estas desigualdades no solo limitan las oportunidades educativas y profesionales de las mujeres, sino que también condicionan la diversidad de perspectivas en el desarrollo tecnológico, con implicaciones para la innovación, la equidad y el respeto a los derechos humanos. Desde la perspectiva de la AMI, garantizar una participación equitativa de las mujeres en el ecosistema digital es esencial para promover una ciudadanía inclusiva, crítica y capaz de intervenir activamente en la sociedad del conocimiento.

La educación desempeña un papel determinante en la reducción de estas desigualdades desde edades tempranas. Fomentar el interés de niñas y jóvenes por la programación, el pensamiento computacional, la robótica y otras disciplinas vinculadas a las tecnologías digitales contribuye a ampliar sus oportunidades de participación en ámbitos tradicionalmente masculinizados y favorece el desarrollo de competencias necesarias para comprender y transformar el entorno digital (Comisión Europea, 2022). Sin embargo, diversos estudios muestran que los estereotipos de género continúan influyendo en las expectativas educativas y profesionales, lo que limita la presencia de mujeres en carreras relacionadas con la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM: Science, Technology, Engineering, and Mathematics) (UNESCO, 2017; World Economic Forum, 2024). En consecuencia, la educación en competencias digitales debe incorporar una perspectiva de igualdad que promueva referentes diversos, elimine sesgos y favorezca la participación activa de las mujeres en todos los niveles del desarrollo tecnológico.

La protección de las mujeres en los entornos digitales constituye otro de los grandes desafíos de la transformación tecnológica. La violencia de género en el entorno digital, el acoso en línea, la difusión no consentida de imágenes íntimas o las cam-

pañas coordinadas de desinformación dirigidas contra las mujeres constituyen formas de violencia que afectan el ejercicio de derechos fundamentales y limitan la participación en la esfera pública.

A ello se suman riesgos derivados del desarrollo de sistemas de IA entrenados con datos que reproducen estereotipos o discriminaciones preexistentes, lo que puede traducirse en decisiones automatizadas sesgadas o en la invisibilización de determinados colectivos (ONU Mujeres, 2025; UNESCO, 2021). Por ello, la educación tecnológica debe incorporar competencias relacionadas con la seguridad digital, la protección de la privacidad, la gestión de la identidad digital y el conocimiento de los mecanismos de denuncia y de protección disponibles, reforzando la autonomía de las mujeres para desenvolverse de manera segura en los entornos digitales.



¿QUÉ PUEDEN HACER LOS AGENTES SOCIALES?

Las organizaciones sociales desempeñan un papel esencial en la promoción de una participación equitativa de las mujeres en la transformación digital. Su proximidad a las comunidades les permite identificar las barreras que limitan el acceso de mujeres y niñas a competencias digitales avanzadas y diseñar programas de AMI que fomenten el pensamiento crítico, la programación, el pensamiento computacional y el uso responsable de las tecnologías. Asimismo, pueden impulsar acciones de mentoría y acompañamiento que visibilicen referentes femeninos en los ámbitos científico-tecnológicos y contribuyan a superar los estereotipos de género que aún condicionan las trayectorias educativas y profesionales.

Del mismo modo, estas organizaciones pueden promover entornos digitales más seguros e inclusivos mediante iniciativas de sensibilización, formación y acompañamiento frente a las distintas formas de violencia y discriminación en línea. Fortalecer las competencias relacionadas con la seguridad digital, la protección de la privacidad, la gestión de la identidad digital y el conocimiento de los mecanismos de denuncia favorece una participación más autónoma y segura de las mujeres en los espacios digitales. Estas actuaciones contribuyen, además, a que las mujeres no solo sean usuarias de la tecnología, sino también creadoras de contenidos, innovadoras y participantes activas en los procesos de transformación digital.

Finalmente, los agentes sociales pueden desempeñar un papel importante de incidencia al colaborar con administraciones públicas, centros educativos, universidades, empresas tecnológicas y organismos internacionales para impulsar políticas y programas que promuevan la igualdad de oportunidades en el ámbito digital.

La elaboración de diagnósticos, la evaluación de políticas públicas y la participación en redes de colaboración permiten avanzar hacia una transformación digital más inclusiva y respetuosa con los derechos humanos. En este proceso, la corresponsabilidad entre instituciones públicas, el sector privado, la comunidad educativa y la sociedad civil resulta indispensable para garantizar que el desarrollo tecnológico incorpore los principios de igualdad, diversidad y participación que sustentan la AMI.

	MATERIALES PARA PROFUNDIZAR	
Igualdad de género y educación	Portal de recursos de la UNESCO que recopila publicaciones, estudios y orientaciones para promover la igualdad de género a través de la educación.	bit.ly/4wFnf5M
***European Institute for Gender Equality* (EIGE)**	Centro de referencia de la Unión Europea especializado en igualdad de género. Publica indicadores, informes y herramientas sobre la participación de las mujeres en la economía y la sociedad digital.	eige.europa.eu/
Fundación Cibervoluntarios	Organización española con trayectoria en inclusión digital y formación en competencias digitales. Desarrolla programas específicos para mujeres, zonas rurales y colectivos vulnerables, con materiales prácticos y experiencias transferibles a las organizaciones.	bit.ly/3Vh59c8

2.9. Ética y ejercicio periodístico

El **periodismo** atraviesa simultáneamente una crisis de modelo de negocio y una transformación tecnológica sin precedentes derivada de la irrupción de la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen). Ambos procesos convergen en una misma pregunta: ¿qué distingue al periodismo profesional de la mera producción de contenido? Como se ha señalado en el apartado 1.4, la respuesta no está en el formato

ni en el canal, sino en el método: la verificación, el contraste de fuentes, la contextualización y la vocación de servicio público.

La irrupción de la IA en las redacciones plantea retos éticos concretos que numerosos organismos y medios de comunicación están tratando de regular. Entre ellos, la necesidad de mantener la responsabilidad editorial humana sobre cualquier contenido generado o asistido por IA, la transparencia hacia la audiencia sobre el uso de estas herramientas, el respeto a la propiedad intelectual de los contenidos empleados para entrenar los sistemas y la prevención del riesgo de homogeneización informativa que puede producirse cuando múltiples medios recurren a las mismas herramientas y fuentes de datos. La propia UNESCO ha impulsado espacios de debate específicos sobre IA y periodismo en distintas regiones del mundo, insistiendo en que la ética periodística debe guiar el uso de la tecnología y no al revés.

En este contexto, la verificación de la información, el contraste de fuentes, la diferenciación entre hechos y opiniones, la transparencia sobre el origen de los contenidos y la rectificación de errores adquieren una importancia creciente para preservar la credibilidad de los medios y proteger el derecho de la ciudadanía a una información rigurosa y fiable. La ética periodística se convierte así en un elemento indispensable para afrontar los retos derivados de la sobreabundancia informativa y de la circulación masiva de contenidos en los entornos digitales (Mancinas-Chávez & Oliveira, 2024).

Los **principios éticos** que orientan el ejercicio periodístico trascienden el mero cumplimiento de las normas profesionales y constituyen una garantía del respeto a los derechos humanos. Informar con perspectiva de derechos implica evitar discursos discriminatorios, respetar la presunción de inocencia, proteger la identidad de las personas en situación de vulnerabilidad, ofrecer una representación diversa de la sociedad y contextualizar los acontecimientos para facilitar su comprensión.

Del mismo modo, el tratamiento informativo de cuestiones relacionadas con la igualdad de género, la infancia, las migraciones, la discapacidad o los conflictos sociales requiere una sensibilidad especial para evitar la reproducción de estereotipos, prejuicios o narrativas que puedan contribuir a la exclusión o la estigmatización de determinados colectivos (FAPE, 2026; Fundación Gabo, 2021). En este sentido, la ética periodística constituye una herramienta para promover una comunicación responsable que contribuya al diálogo, a la cohesión social y al fortalecimiento de los valores democráticos.

¿QUÉ PUEDEN HACER LOS AGENTES SOCIALES?

Los agentes sociales pueden contribuir a fortalecer una cultura periodística ética desde varios frentes. En primer lugar, pueden promover y difundir códigos deontológicos y directrices sobre el uso responsable de la IA en el periodismo, y facilitar espacios de formación continua para periodistas y estudiantes de comunicación en la verificación de contenidos sintéticos y la detección de manipulaciones visuales o sonoras generadas por IA.

En segundo lugar, pueden actuar como interlocutores críticos de los medios de comunicación, exigiendo transparencia en el uso de herramientas automatizadas en la producción informativa y reconociendo públicamente aquellas prácticas periodísticas que mantengan altos estándares éticos, contribuyendo así a construir un mercado de confianza que premie el rigor por encima de la inmediatez.

En tercer lugar, las organizaciones que trabajan con colectivos vulnerables pueden establecer alianzas con medios locales e independientes para garantizar que sus realidades sean cubiertas con rigor y sin estigmatización, evitando que la escasez de recursos de las redacciones locales se traduzca en una cobertura superficial o automatizada de las problemáticas sociales que las afectan directamente.

	MATERIALES PARA PROFUNDIZAR	
Reporteros Sin fronteras (RSF)	Organización que defiende la libertad de prensa y elabora recomendaciones sobre los desafíos éticos que la IA plantea al periodismo.	rsf.org/es
UNESCO- periodismo, "noticias falsas" y desinformación	Ofrece herramientas para fortalecer el rigor periodístico, la verificación de la información y la ética profesional desde una perspectiva de derechos humanos.	bit.ly/4yFFOba
Fundación Gabo	Artículos, guías, seminarios y recursos sobre ética periodística, calidad de la información y cobertura responsable de temas de interés público desde una perspectiva iberoamericana.	bit.ly/4zVYtAl

2.10. Democratización de la comunicación y la cultura de paz

La comunicación constituye un derecho fundamental y un elemento indispensable para el fortalecimiento de las sociedades democráticas. Más allá del acceso a los medios de comunicación y a las tecnologías digitales, la democratización de la comunicación implica garantizar que todas las personas y comunidades puedan ejercer su derecho a buscar, recibir y difundir información e ideas en condiciones de libertad, igualdad y pluralismo, tal como lo reconoce el artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Desde la perspectiva de la AMI, este proceso implica promover una ciudadanía capaz de participar activamente en la producción y circulación de la información, más allá de su consumo. Esto favorece la diversidad de voces, la inclusión de grupos históricamente infrarrepresentados y el fortalecimiento del diálogo democrático (UNESCO, 2021). La democratización de la comunicación trasciende, por tanto, el ámbito tecnológico y se convierte en un requisito esencial para el ejercicio de los derechos humanos y la participación ciudadana.

En este contexto, **la cultura de paz**, definida por la UNESCO como el conjunto de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y promueven el diálogo, la cooperación, la justicia y el respeto a los derechos humanos, encuentra en la comunicación un instrumento estratégico para su construcción y consolidación. Los medios de comunicación, las plataformas digitales, las instituciones públicas y los agentes sociales desempeñan un papel decisivo en la generación de narrativas que pueden contribuir tanto a la resolución pacífica de los conflictos como a la polarización social, la discriminación o la difusión de discursos de odio. Por ello, la promoción de una comunicación ética, inclusiva y respetuosa con la diversidad resulta fundamental para fortalecer la convivencia democrática y favorecer una participación ciudadana basada en el respeto mutuo, la escucha activa y el reconocimiento de la pluralidad de perspectivas.

La expansión de los entornos digitales ha ampliado las oportunidades de participación social, facilitando que personas y colectivos tradicionalmente excluidos creen contenidos, compartan experiencias y organicen iniciativas de interés público. Sin embargo, también ha evidenciado nuevos desafíos relacionados con la concentración de la propiedad de los medios, las desigualdades en el acceso a la información, la desinformación, la polarización y la circulación de mensajes que fomentan la intolerancia o la violencia. En este escenario, la AMI desempeña un papel esencial al for-

talecer las competencias necesarias para analizar críticamente los mensajes, identificar fuentes fiables, participar de manera responsable en los espacios digitales y promover un diálogo informado y respetuoso. Estas capacidades contribuyen a consolidar una ciudadanía activa, capaz de ejercer sus derechos comunicativos y participar en la construcción de sociedades más inclusivas y cohesionadas.

La **democratización de la comunicación** requiere, además, el compromiso conjunto de los medios de comunicación, las administraciones públicas, las instituciones educativas, las empresas tecnológicas y las organizaciones sociales para garantizar entornos informativos abiertos, diversos y accesibles. Impulsar políticas que favorezcan el pluralismo mediático, la participación ciudadana, la transparencia, el acceso a la información pública y el fortalecimiento de los medios comunitarios constituye una estrategia fundamental para promover una cultura de paz basada en el respeto a los derechos humanos y en la resolución dialogada de los conflictos. Desde esta perspectiva, la AMI se configura como una herramienta clave para fortalecer la capacidad de las personas para ejercer sus derechos comunicativos y contribuir activamente a la construcción de sociedades democráticas, inclusivas y comprometidas con el bien común.



¿QUÉ PUEDEN HACER LOS AGENTES SOCIALES?

Los agentes sociales pueden impulsar y sostener medios de comunicación comunitarios, populares o indígenas allí donde su presencia es débil o inexistente, apoyando su sostenibilidad técnica y económica y facilitando la formación en producción radiofónica, audiovisual y digital, adaptada a las lenguas y códigos culturales de cada comunidad (Esquiaqui-Buelvas & Mancinas-Chávez, 2025). Asimismo, pueden promover activamente enfoques de periodismo y comunicación para la paz en sus propios programas de formación (véase el apartado 2.6), sensibilizando a comunicadores, docentes y estudiantes sobre cómo el lenguaje, el encuadre (*framing*) y la selección de fuentes pueden contribuir a escalar o a desescalar un conflicto social.

Por último, las organizaciones sociales pueden ejercer un rol de incidencia ante los reguladores y las instituciones para defender la pluralidad mediática frente a la concentración de la propiedad de los medios, así como para garantizar el reconocimiento legal y el acceso al espectro radioeléctrico de los medios comunitarios y sin ánimo de lucro,

que en numerosos países continúan enfrentando barreras normativas y de financiación significativamente mayores que las de los medios comerciales o públicos.

Del mismo modo, las organizaciones pueden impulsar iniciativas que fomenten el diálogo intercultural, la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la desinformación, de los discursos de odio y de otras formas de violencia comunicativa. La creación de campañas de sensibilización, la promoción de narrativas inclusivas y el desarrollo de proyectos colaborativos con medios de comunicación, centros educativos y administraciones públicas contribuyen a fortalecer una cultura de paz basada en el respeto a los derechos humanos, la diversidad y la participación democrática.

Finalmente, las entidades pueden desempeñar un papel importante en la incidencia, promoviendo políticas públicas que garanticen el pluralismo mediático, el acceso universal a la información, la transparencia institucional y el fortalecimiento de los medios comunitarios e independientes. Esta tarea requiere la colaboración entre administraciones públicas, medios de comunicación, universidades, empresas tecnológicas y la ciudadanía para construir un ecosistema comunicativo más abierto, diverso y participativo. La corresponsabilidad entre todos estos actores constituye un elemento esencial para consolidar una comunicación democrática al servicio del interés público y de la construcción de una cultura de paz.

	MATERIALES PARA PROFUNDIZAR	
Red de medios comunitarios (ReMC)	La Red de Medios Comunitarios agrupa emisoras de radio, televisiones y medios digitales sin ánimo de lucro que promueven el derecho a la comunicación, la participación ciudadana y la diversidad cultural.	bit.ly/4x6brIZ
Fundación Cultura de Paz	Entidad creada con el impulso de Federico Mayor Zaragoza dedicada a la promoción de la cultura de paz, los derechos humanos y el diálogo intercultural.	bit.ly/4yiMYBe
Culture for peace	Informe elaborado por un grupo internacional de expertos convocado por la UNESCO en el marco de MONDIACULT 2025, celebrado en España.	bit.ly/465r3l7

2.11. Conciencia ecológica en redes y medios comunitarios

El entorno digital suele percibirse como un espacio inmaterial, ajeno a los impactos ambientales que caracterizan a otras actividades humanas. Sin embargo, cada búsqueda en Internet, cada vídeo reproducido, cada fotografía almacenada en la nube o cada interacción en las redes sociales requiere una infraestructura física compuesta por centros de datos, redes de telecomunicaciones y millones de dispositivos electrónicos, cuyo funcionamiento implica un consumo elevado de energía y recursos naturales. Según la Agencia Internacional de la Energía (IEA, 2025), los centros de datos y las redes de transmisión representan alrededor del 1,5% del consumo mundial de electricidad, mientras que distintos estudios estiman que el sector de las tecnologías de la información y la comunicación en su conjunto genera entre el 2% y el 4% de las emisiones globales de gases de efecto invernadero. La rápida expansión del vídeo en *streaming*, los servicios en la nube y, más recientemente, el desarrollo de la IAGen está incrementando significativamente la demanda de energía, lo que plantea nuevos desafíos para la sostenibilidad del ecosistema digital.

La **dimensión ambiental de las tecnologías digitales** no se limita al consumo energético. La extracción de minerales estratégicos, la fabricación de dispositivos electrónicos y la gestión de los residuos tecnológicos (*e-waste*) generan impactos sociales y ambientales significativos que afectan de manera desigual a distintos territorios del mundo. Mientras el consumo intensivo de servicios digitales se concentra principalmente en los países de mayor renta, buena parte de la extracción de materias primas y del tratamiento de residuos electrónicos recae sobre las comunidades del sur global, lo que evidencia que la transformación digital también plantea retos en materia de justicia ambiental y equidad. Desde esta perspectiva, la AMI incorpora una dimensión ecológica que invita a comprender que las tecnologías digitales no son neutrales ni inmateriales, sino que conllevan consecuencias ambientales derivadas de su diseño, producción, uso y desecho.

Las redes sociales y los medios comunitarios desempeñan un papel estratégico en la construcción de esta conciencia ecológica. Su proximidad a los territorios favorece la difusión de información sobre problemáticas ambientales locales, la visibilización de iniciativas ciudadanas y el intercambio de experiencias relacionadas con la conservación del medio ambiente, el consumo responsable y la adaptación al cambio climático.

Asimismo, estos espacios pueden contribuir a combatir la desinformación ambiental mediante la difusión de información basada en evidencia científica y la promoción del pensamiento crítico y la participación activa de la ciudadanía en los debates sobre sostenibilidad. Desde la perspectiva de la AMI, fortalecer estas capacidades resulta esencial para que las personas puedan evaluar la calidad de la información ambiental y tomar decisiones responsables tanto en el ámbito individual como en el colectivo.

La construcción de una ciudadanía digital comprometida con el desarrollo sostenible requiere, finalmente, la colaboración entre las administraciones públicas, las instituciones educativas, los medios de comunicación, las empresas tecnológicas y los agentes sociales. Promover prácticas de consumo digital responsable, fomentar la reparación y la reutilización de dispositivos electrónicos, impulsar políticas de economía circular y favorecer una comunicación ambiental rigurosa y participativa constituyen acciones necesarias para reducir el impacto ecológico de las tecnologías digitales. En este proceso, los medios comunitarios y las redes ciudadanas desempeñan un papel esencial como espacios de información, participación y movilización social, contribuyendo a fortalecer una cultura de sostenibilidad basada en la corresponsabilidad, la justicia ambiental y el compromiso con las generaciones presentes y futuras.

Una vía para fortalecer esta participación es la ciencia ciudadana, mediante la cual las personas colaboran en procesos de investigación, por ejemplo, recogiendo datos sobre la calidad del agua, la biodiversidad o las condiciones ambientales de su territorio. Los agentes sociales pueden facilitar estas iniciativas, acercar el conocimiento científico a la comunidad y acompañar la interpretación y la comunicación de los resultados.



¿QUÉ PUEDEN HACER LOS AGENTES SOCIALES?

Los agentes sociales pueden incorporar la sostenibilidad digital en sus propios programas de AMI, formando en hábitos de consumo digital más sobrios: limitar el almacenamiento innecesario en la nube, reducir la calidad de reproducción de vídeo cuando no es necesaria, prolongar la vida útil de los dispositivos y priorizar la reparación frente a la sustitución.

Asimismo, pueden emplear los medios comunitarios y las redes locales como plataformas para dar visibilidad a las problemáticas ambientales del propio territorio

y a las iniciativas ciudadanas de sostenibilidad, conectando así la comunicación con la acción climática local y contribuyendo a una cobertura informativa que no dependa exclusivamente de la agenda mediática internacional.

Resulta relevante que las propias entidades sociales evalúen y reduzcan la huella digital de sus actividades de comunicación y sensibilización —campañas, materiales audiovisuales, eventos en redes sociales—, mantengan la coherencia entre el mensaje que transmiten y las prácticas digitales que adoptan, y exijan a las plataformas y proveedores tecnológicos una mayor transparencia sobre el impacto ambiental de sus servicios.

Finalmente, pueden desempeñar un papel importante en la incidencia, promoviendo políticas públicas que impulsen la sostenibilidad del ecosistema digital, la reducción de la brecha ambiental y el acceso a información científica de calidad. La corresponsabilidad entre instituciones públicas, empresas tecnológicas, la comunidad educativa, los medios de comunicación y la ciudadanía resulta imprescindible para avanzar hacia un modelo de transformación digital que integre los principios de sostenibilidad, justicia ambiental y participación democrática que inspiran la AMI.

	MATERIALES PARA PROFUNDIZAR	
Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA)	Portal de la ONU que ofrece informes, campañas y recursos sobre cambio climático, economía circular y consumo responsable, de utilidad para apoyar acciones de educación y sensibilización ambiental.	bit.ly/4gMT0mA
The Green Web Foundation	Organización sin ánimo de lucro que investiga y promueve un internet alimentado por energías renovables, con herramientas gratuitas para medir la huella de carbono de sitios web.	bit.ly/4h0pxWy
Asociación Mundial de Radios Comunitarias (AMARC-ALC)	La Asociación Mundial de Radios Comunitarias impulsa iniciativas de comunicación comunitaria vinculadas a la justicia climática y ambiental en distintas regiones del mundo.	bit.ly/469pL8E

2.12. Derechos de personas con discapacidad en medios y entornos digitales

El acceso a la información y la comunicación constituye un derecho humano fundamental reconocido por la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), que establece la accesibilidad como condición indispensable para garantizar la igualdad de oportunidades y la plena participación en la sociedad. Sin embargo, para el 16% de la población mundial —aproximadamente 1.300 millones de personas que viven con algún tipo de discapacidad, según la Organización Mundial de la Salud—, el entorno digital continúa presentando importantes barreras que dificultan el ejercicio de este derecho. Contenidos audiovisuales sin subtítulos ni audiodescripción, imágenes sin texto alternativo, plataformas incompatibles con lectores de pantalla o procesos administrativos que no contemplan formatos de lectura fácil son algunos ejemplos de obstáculos que limitan el acceso a la información y la participación ciudadana. Desde la perspectiva de la AMI, la accesibilidad no es únicamente una cuestión técnica, sino un requisito esencial para garantizar el derecho a la información, la libertad de expresión y la participación en igualdad de condiciones.

La transformación digital ha favorecido el desarrollo de tecnologías que amplían las posibilidades de acceso a la información mediante herramientas como el reconocimiento de voz, los lectores de pantalla, el subtitulado, la audiodescripción o los sistemas de comunicación aumentativa y alternativa. No obstante, estos avances deben ir acompañados de un diseño universal que elimine las barreras desde el origen y no como una adaptación posterior. El principal referente internacional en este ámbito son las Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web (WCAG), desarrolladas por la Iniciativa de Accesibilidad Web (WAI), que establecen criterios para que los contenidos digitales sean perceptibles, operables, comprensibles y robustos para personas con distintos tipos de discapacidad. A este marco técnico se suma la Ley Europea de Accesibilidad, cuya aplicación comenzó en junio de 2025 y establece requisitos mínimos de accesibilidad para numerosos productos y servicios digitales en los Estados miembros de la Unión Europea, reforzando el compromiso con una transformación digital inclusiva.

La AMI desempeña un papel fundamental al promover competencias que permitan acceder, comprender, evaluar y producir contenidos digitales en condiciones de igualdad. Al mismo tiempo, fomenta una mirada crítica sobre la representación de la discapacidad en los medios de comunicación y en las plataformas digitales, y

favorece narrativas que superen los estereotipos y visibilicen la diversidad como un valor social. La accesibilidad beneficia, además, al conjunto de la ciudadanía y no únicamente a las personas con discapacidad: los subtítulos facilitan el seguimiento de contenidos en entornos ruidosos o en otros idiomas; el lenguaje claro mejora la comprensión de la información compleja; y el diseño universal contribuye a crear entornos digitales más intuitivos, usables e inclusivos para todas las personas. Desde este enfoque, la accesibilidad constituye un principio transversal de la calidad comunicativa y de la garantía de los derechos.

La rápida evolución de las tecnologías digitales también plantea nuevos desafíos y oportunidades. La IA está facilitando herramientas de transcripción automática, descripción de imágenes, traducción, síntesis de voz o generación de subtítulos que pueden mejorar significativamente la accesibilidad de los contenidos digitales. Sin embargo, estos sistemas también pueden reproducir sesgos y formas de discriminación si se desarrollan sin incorporar criterios de accesibilidad, diversidad y derechos humanos desde el diseño. Por ello, la construcción de entornos digitales verdaderamente inclusivos requiere la colaboración entre administraciones públicas, medios de comunicación, empresas tecnológicas, instituciones educativas y sociales para promover una comunicación accesible y respetuosa con la diversidad. En este contexto, la AMI contribuye a fortalecer una ciudadanía capaz de ejercer plenamente sus derechos en el entorno digital y de participar activamente en una sociedad más inclusiva, equitativa y democrática. Este enfoque se alinea con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, especialmente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 10 (Reducción de las desigualdades) y 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas), que promueven sociedades más inclusivas, el acceso equitativo a la información y la participación de todas las personas en la vida pública.

¿QUÉ PUEDEN HACER LOS AGENTES SOCIALES?

Las entidades pueden incorporar la accesibilidad como criterio transversal en todas sus acciones de comunicación, garantizando que sus páginas web, redes sociales, materiales informativos y contenidos audiovisuales sean comprensibles y accesibles para todas las personas. La utilización de subtítulos, texto alternativo para las

imágenes, documentos accesibles, lenguaje claro y, cuando sea necesario, materiales en lectura fácil o con interpretación en lengua de signos contribuye a eliminar barreras y a ampliar el acceso a la información.

Asimismo, pueden desarrollar acciones de sensibilización y formación dirigidas a profesionales, al voluntariado y a la ciudadanía para promover una comunicación inclusiva y respetuosa con los derechos de las personas con discapacidad. La colaboración con entidades especializadas y, en especial, la participación activa de las propias personas con discapacidad en el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos comunicativos permite identificar barreras y avanzar hacia soluciones más eficaces y acordes con el principio de "nada sobre nosotros sin nosotros".

Finalmente, las organizaciones pueden impulsar iniciativas de incidencia para promover el cumplimiento de los estándares de accesibilidad en los medios de comunicación y en los entornos digitales, así como apoyar políticas públicas que garanticen el acceso universal a la información y a las tecnologías. De este modo, contribuyen a construir un ecosistema comunicativo más inclusivo, donde la accesibilidad, la participación y el respeto a la diversidad se entienden como elementos esenciales para el ejercicio pleno de los derechos humanos y para una ciudadanía digital verdaderamente inclusiva.

	MATERIALES PARA PROFUNDIZAR	
Web Accessibility Initiative (WAI)	Desarrolla las Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web (WCAG), estándar internacional que orienta el diseño de sitios web y contenidos.	bit.ly/4qYtkIo
Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad	Tratado internacional que reconoce los derechos de las personas con discapacidad y establece la accesibilidad, la participación y la igualdad de oportunidades como principios fundamentales.	bit.ly/4ysWemC
Centro Español del Subtitulado y la Audiodescripción	Centro de referencia en accesibilidad audiovisual que ofrece recursos, investigaciones y materiales.	www.cesya.es/

2.13. Inteligencia artificial y ética de la información

La IA se ha convertido en una de las tecnologías con mayor capacidad para transformar la producción, la distribución y el consumo de información. Herramientas basadas en IAGen permiten crear textos, imágenes, vídeos, audios y otros contenidos de forma rápida y accesible, mientras que los sistemas algorítmicos determinan cada vez más qué información aparece en los buscadores, las redes sociales y las plataformas digitales. Esta transformación ofrece nuevas oportunidades para el aprendizaje, la comunicación y la participación ciudadana, pero también plantea importantes desafíos en materia de transparencia, veracidad de la información, protección de los derechos fundamentales y gobernanza de las tecnologías digitales. En este contexto, la AMI adquiere una relevancia aún mayor al proporcionar las competencias necesarias para comprender cómo funcionan estos sistemas y valorar críticamente la información que producen o distribuyen.

La IA ofrece beneficios importantes cuando se desarrolla y se utiliza de manera responsable. En el ámbito de la comunicación, facilita tareas de búsqueda y análisis de grandes volúmenes de información, mejora la accesibilidad mediante herramientas de subtitulado automático, transcripción, traducción o descripción de imágenes, y puede apoyar el trabajo de periodistas, educadores y agentes sociales en la elaboración de contenidos y la detección de tendencias o fenómenos de desinformación. Asimismo, la personalización de los recursos educativos y el desarrollo de asistentes inteligentes amplían las posibilidades de aprendizaje y participación para distintos colectivos. No obstante, estas oportunidades deben ir acompañadas de criterios éticos que garanticen que la innovación tecnológica contribuya al bienestar social y al respeto de los derechos humanos.

Junto a estas oportunidades, la IA plantea riesgos que requieren una respuesta basada en la ética y la responsabilidad. La generación automatizada de contenidos puede facilitar la difusión de desinformación, la creación de imágenes o vídeos manipulados (*deepfakes*), la amplificación de sesgos presentes en los datos de entrenamiento y la reproducción de estereotipos o formas de discriminación. Del mismo modo, la opacidad de algunos sistemas algorítmicos dificulta comprender cómo se selecciona, prioriza o recomienda la información que reciben las personas usuarias, lo que puede afectar el pluralismo informativo, la privacidad y la autonomía en la toma de decisiones. Desde la perspectiva de la AMI, resulta esencial que la ciudadanía desarrolle competencias para identificar contenidos generados por

IA, evaluar la fiabilidad de las fuentes, contrastar la información y utilizar estas herramientas de forma crítica, transparente y respetuosa con los derechos de las demás personas.

La respuesta a estos desafíos exige una acción coordinada de gobiernos, instituciones educativas, medios de comunicación, empresas tecnológicas y entidades sociales para promover una gobernanza de la IA basada en los derechos humanos, la transparencia, la rendición de cuentas y la participación democrática. La Recomendación sobre la Ética de la IA de la UNESCO (2022) establece que el desarrollo y el uso de estos sistemas deben orientarse al bien común, garantizando principios como la equidad, la inclusión, la protección de la privacidad, la supervisión humana y la sostenibilidad. En este sentido, la AMI no solo capacita a las personas para utilizar la IA de manera responsable, sino también para participar de manera informada en el debate público sobre su regulación, sus impactos sociales y su papel en la construcción de una sociedad democrática, inclusiva y comprometida con los derechos humanos.



¿QUÉ PUEDEN HACER LOS AGENTES SOCIALES?

Pueden incorporar la alfabetización en inteligencia artificial (*AI Literacy*) en sus programas de formación y sensibilización, ayudando a la ciudadanía a comprender cómo funcionan estos sistemas, así como sus posibilidades y limitaciones. Favorecer el conocimiento de conceptos como los datos de entrenamiento, los sesgos algorítmicos o las llamadas “alucinaciones” de la IA contribuye a que las personas utilicen estas herramientas de manera crítica, informada y responsable. Asimismo, las organizaciones pueden aprovechar la IA para mejorar sus procesos de comunicación, accesibilidad y gestión, garantizando siempre la supervisión humana, la protección de los datos personales y el respeto a los derechos de autor.

Del mismo modo, pueden promover, entre profesionales, docentes, periodistas y el voluntariado, el conocimiento y la aplicación de los principios recogidos en la *Recomendación sobre la Ética de la Inteligencia Artificial de la UNESCO*. Fomentar prácticas de transparencia, como el etiquetado de contenidos generados por IA, la verificación de la información y el uso de herramientas para detectar contenidos sintéticos, contribuye a fortalecer la confianza ciudadana y a prevenir la desinformación y otras formas de manipulación del ecosistema informativo.

Finalmente, pueden desempeñar un papel importante en la incidencia para promover una gobernanza de la IA basada en los derechos humanos, la transparencia, la inclusión y la rendición de cuentas. Participar en los procesos de elaboración de políticas públicas, colaborar con administraciones, universidades, medios de comunicación y empresas tecnológicas, y velar por que los sistemas de IA no generen nuevas formas de discriminación o exclusión permitirá garantizar que el desarrollo de estas tecnologías responda al interés público y contribuya al fortalecimiento de una ciudadanía democrática, crítica y plenamente informada.

	MATERIALES PARA PROFUNDIZAR	
Guía para el uso de IAGen en educación e investigación	Guía elaborada por la UNESCO para orientar el uso responsable de IA en los ámbitos educativo y científico.	bit.ly/4xGAW4G
Oficina Europea de IA (EAO)	Portal oficial de la Comisión Europea dedicado a la aplicación del Reglamento Europeo de IA (AI Act).	bit.ly/4qVsGvj
Observatorio de inteligencia artificial de la OCDE	Plataforma internacional que reúne informes, indicadores y estudios.	https://oecd.ai/

2.14. Propuesta de acción: analiza un reto digital de tu comunidad

Selecciona una situación real o cercana a tu contexto de intervención. Puede tratarse de la circulación de información falsa, un caso de acoso digital, una estafa, una dificultad de acceso a servicios digitales, una barrera de accesibilidad o cualquier otra situación relacionada con los temas del módulo.

Objetivo: Analizar una situación concreta del entorno digital desde la perspectiva de la AMI, identificar los derechos, riesgos y colectivos implicados y establecer posibles líneas de actuación desde el ámbito de los agentes sociales.

Modalidad: individual o grupal. **Duración sugerida:** 90 minutos.

Objetivo: analizar una situación concreta del entorno digital desde la perspectiva de la AMI, identificar las necesidades, los derechos, los riesgos y los colectivos implicados y proponer una línea de actuación fundamentada.

Contenidos: retos del ecosistema digital, derechos digitales, inclusión, bienestar, participación y posibilidades de intervención desde la AMI.

Habilidades: delimitar un problema, distinguir entre hechos y suposiciones, analizar las necesidades de las personas implicadas y justificar una respuesta prioritaria.

Recursos: descripción del caso, información de apoyo y ficha de análisis del Anexo I, en formato físico o digital.

INSTRUCCIONES	
Fase 1. Identifica la situación	Describe brevemente el caso respondiendo a cuatro preguntas: • ¿Qué está ocurriendo? • ¿A quién afecta? • ¿En qué entorno o plataforma sucede? • ¿Por qué constituye un problema/oportunidad desde la AMI? Evita formular problemas demasiado generales. En lugar de "la desinformación en redes sociales", concreta, por ejemplo: "circulación de información falsa sobre ayudas públicas entre personas mayores".
Fase 2. Analiza el reto desde la AMI	Completa la ficha que aparece en el Anexo I. No es necesario que todos los ámbitos estén presentes en el caso; señala únicamente aquellos que resulten relevantes.
Fase 3. Prioriza la respuesta	A partir del análisis, identifica **qué necesita principalmente la situación**. Puedes seleccionar más de una opción, pero deberás establecer cuál sería prioritaria: • **Prevenir** — anticipar riesgos y reducir su aparición. • **Formar** — desarrollar conocimientos y capacidades en las personas implicadas. • **Acompañar** — orientar o apoyar a quienes están experimentando el problema. • **Visibilizar y denunciar** — documentar la situación y hacerla llegar a los actores correspondientes. • **Incidir** — promover cambios en normas, políticas, servicios o prácticas institucionales. Después, formula una primera respuesta utilizando esta estructura: **Ante [problema identificado], nuestro ámbito de actuación puede contribuir mediante [tipo de respuesta] dirigida a [colectivo], porque [necesidad principal detectada].**

	INSTRUCCIONES
Fase 4. Revisa tu diagnóstico	Si la actividad se realiza en grupo, comparte el caso y la respuesta seleccionada con otras personas para identificar un aspecto bien resuelto y otro que podría incorporarse o revisarse. Si trabajas de forma individual, relee el diagnóstico y comprueba: • si el problema está formulado de manera concreta. • si has identificado a las personas o colectivos afectados. • si has considerado más de una dimensión de la AMI. • si la respuesta priorizada se corresponde realmente con la necesidad detectada. • y si existen aspectos que requieren la intervención de otros actores o grupos.

Preguntas para la reflexión

- ¿Qué dimensiones de la AMI resultan más relevantes en este caso?
- ¿Qué personas o colectivos se ven más afectados y de qué manera?
- ¿La respuesta priorizada corresponde a la necesidad identificada?
- ¿Qué otros actores deberían intervenir para abordar la situación?

Recomendaciones para el/la facilitador/a

- Favorece el análisis de situaciones concretas y cercanas, evitando problemas formulados de manera demasiado amplia.
- Ayuda a distinguir entre el problema, sus causas y sus consecuencias, para que la respuesta elegida no se limite únicamente a sus manifestaciones más visibles.

Evaluación

Cada participante o equipo revisará su diagnóstico mediante las siguientes preguntas:

- ¿Hemos descrito una situación concreta y situado el contexto en el que ocurre?
- ¿Distinguimos entre los hechos conocidos y las suposiciones, e indicamos qué información falta?
- ¿Identificamos las necesidades, los derechos y los riesgos relevantes desde la perspectiva de las personas implicadas?
- ¿La respuesta prioritaria se justifica a partir del análisis y está dentro del alcance de nuestra organización o de nuestro ámbito de actuación?

Como autoevaluación, se señalará un aspecto del diagnóstico que haya mejorado durante la actividad y otro que requiera mayor profundización. La persona facilitadora valorará estos mismos criterios a partir de la ficha del Anexo I y de la respuesta propuesta, ofreciendo una fortaleza y una recomendación de mejora.

La puesta en común permitirá debatir distintas interpretaciones y ajustar el diagnóstico antes de darlo por concluido. Si la actividad se realiza individualmente, este intercambio podrá hacerse con la persona facilitadora

Referencias bibliográficas

Benitti, F. B. V. (2012). Exploring the educational potential of robotics in schools: a systematic review. *Computers & Education, 58*(3), 978–988. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.006

Comisión Europea. (2022). *DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/115376

Esquiaqui-Buelvas, J., & Mancinas-Chávez, R. (2025). La radio como herramienta de cambio: impacto social y de género de la emisora 'Rádio Mulher' en Bafatá, Guinea-Bisáu. *Media & Jornalismo, 25*(46), e4601. https://doi.org/10.14195/2183-5462_46_1

Federación de Asociaciones de Periodistas de España. (2026). *Código deontológico*. https://bit.ly/4yp85lr

Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2021). *Datos y estadísticas sobre violencia facilitada por la tecnología en América Latina*.

Fundación Gabo. (2021, 12 de mayo). *La ética periodística en diez apuntes de Gabriel García Márquez*. https://bit.ly/4crU8ea

International Energy Agency. (2025). *Energy and AI*. https://bit.ly/4yj8lSR

Mancinas-Chávez, R. (2026). Detrás de las pantallas: fondos de inversión y control de la propiedad de las plataformas de interacción social. *Acontecimiento, 157*. https://bit.ly/4yixVYb

Mancinas-Chávez, R., & Oliveira, J. (Coords.). (2024). *La comunicación ante el reto de las inteligencias artificiales, innovación, investigación y transferencias*. Dykinson. https://bit.ly/4gXwdEL

ONU Mujeres. (2025, noviembre). *La violencia digital se está intensificando, pero casi la mitad de las mujeres y niñas del mundo carecen de protección jurídica frente al abuso digital* [Comunicado de prensa]. https://bit.ly/3SVM2nc

ONU Mujeres. (2026). *Engaging men, ending violence: pathways to safer digital futures*.

ONU Mujeres, TheNerve, City St George's, University of London, International Center for Journalists, & UNESCO. (2026). *Tipping point: online violence impacts, manifestations and redress in the AI age*. https://bit.ly/3Svn7qH

ONU Mujeres, UNICEF, UNFPA, & PNUD. (2024). *Violencia y acoso digital: herramientas de acción para periodistas*. ONU Mujeres América Latina y el Caribe. https://bit.ly/4gFHv1A

Organización Mundial de la Salud, Oficina Regional para Europa. (2025). *Addressing the digital determinants of youth mental health and well-being*.

Pariser, E. (2011). *The filter bubble: What the Internet is hiding from you*. Penguin Press.

Sunstein, C. R. (2017). *#Republic: Divided democracy in the age of social media*. Princeton University Press.

UNESCO. (2017). *Cracking the code: Girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM).* https://bit.ly/4gWQeva

UNESCO. (2021). *Media and information literate citizens: Think critically, click wisely! Media and information literacy curriculum for educators and learners*. https://bit.ly/4igj4ZD

UNESCO. (2022). *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial*. https://bit.ly/3Th6oaP

UNESCO & International Center for Journalists. (2020). *The chilling: global trends in online violence against women journalists*. UNESCO.

UNESCO. (2024). *Informe mundial sobre el personal docente: afrontar la escasez de docentes y transformar la profesión*. Fundación SM. https://doi.org/10.54675/DMNB3339

UNICEF. (2024). *La brecha digital de género: cerrar la distancia para niñas y mujeres*.

Unión Internacional de Telecomunicaciones. (2023). *Measuring digital development: Facts and figures 2023*. https://bit.ly/4xdHs2a

Unión Internacional de Telecomunicaciones. (2024). *Facts and figures 2024: internet use*. https://www.itu.int

United Nations. (2024). *Informe del Secretario General sobre la violencia contra las mujeres y las niñas facilitada por la tecnología*.

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

Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *Information disorder: toward an interdisciplinary framework for research and policymaking*. Council of Europe.

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. K. (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. UNESCO. https://bit.ly/4qYAnkl

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM, 49*(3), 33–35. https://doi.org/10.1145/1118178.1118215

World Economic Forum. (2024). *Global Gender Gap Report 2024*. https://bit.ly/4wFmARQ



3 MÓDULO
ESTRATEGIAS DE INCIDENCIA Y ACCIÓN EN AMI

Introducción

¿Cómo pueden los agentes sociales incidir en las decisiones que configuran el ecosistema mediático y digital? Hablar de incidencia en el campo de la AMI no es simplemente nombrar una estrategia: es reconocer un modo de estar en lo público. No se trata de una acción espontánea ni de una reacción inmediata ante la urgencia, sino de un esfuerzo organizado, deliberado y sostenido para influir en quienes toman decisiones, con la mirada puesta en transformaciones que trascienden lo puntual y alcanzan lo estructural.

Las entidades sociales, al asumir este rol, ejercen sus derechos políticos y se reconocen como interlocutores capaces de interpelar al Estado, tensionar sus límites y acercarlo a las necesidades reales de la ciudadanía. Pero la incidencia no es unívoca; se despliega en al menos dos dimensiones que se entrelazan y se potencian (García-Dávila, 2025):

– Incidencia social: trabaja en el terreno de los imaginarios, las percepciones y las sensibilidades. Allí donde se forman las opiniones y se sedimentan los consensos, las organizaciones actúan para concientizar, educar y movilizar, contribuyendo a la construcción de ciudadanías críticas capaces de reconocer la relevancia de la AMI en su vida cotidiana.

– Incidencia política: orientada directamente a los espacios de decisión, con el fin de modificar actitudes, influir en las normativas, incidir en las políticas públicas y en la asignación de recursos.

La incidencia no ocurre en un instante, sino que se acumula con el tiempo; se nutre de aprendizajes, errores, alianzas, datos y relatos. Exige fortalecer las capacidades internas (analíticas, técnicas y organizativas) y, al mismo tiempo, tejer vínculos con otros actores capaces de ampliar el alcance y la legitimidad de las demandas. También requiere leer el contexto, reconocer oportunidades, anticipar resistencias y ajustar las estrategias cuando cambian las condiciones. En este marco, el módulo tiene como propósito ofrecer herramientas para comprender y ejercer la incidencia en AMI como un proceso estratégico, orientado a influir tanto en las percepciones sociales como en los espacios de decisión.

3.1. Comunicación estratégica para la incidencia (*advocacy*) y el cabildeo (*lobby*)

Según García-Oñate y Rodríguez-Martínez (2026), la comunicación estratégica en el marco del tercer sector puede entenderse como la capacidad de una organización para articular y sostener de manera coherente sus procesos comunicativos, con el fin de conectar con sus públicos, movilizar recursos, incidir en su entorno y contribuir a la transformación social. Sin embargo, la comunicación orientada al cambio no opera de la misma manera; está sujeta a matices, ritmos y destinatarios diversos, lo que determina distintas modalidades de intervención. En este sentido, resulta clave distinguir dos registros que organizan la acción estratégica (Lacy-Nichols et al., 2025):

– La incidencia (*advocacy*): es el trabajo paciente de instalar temas, de hacer visibles problemáticas que a menudo permanecen naturalizadas (como la circulación de noticias falsas o la exclusión digital), de educar la mirada pública para que lo mediático deje de ser transparente y se vuelva cuestionable.

– El cabildeo (*lobby*): se dirige a interlocutores específicos (legisladores, autoridades, decisores) y se sustenta en argumentos técnicos, datos y propuestas concretas. Es la comunicación que busca incidir en una decisión puntual, en una ley, en un presupuesto o en una política específica.

Lejos de ser excluyentes, ambos registros se complementan y se retroalimentan. Mientras la incidencia construye el clima social que legitima la acción, el cabildeo canaliza esa legitimidad hacia decisiones concretas. Para facilitar su comprensión, se ha elaborado la Figura 3, que presenta ejemplos de cómo estas dos dimensiones operan en la práctica en iniciativas de AMI.

Desde esta perspectiva, la comunicación estratégica despliega funciones críticas que otorgan coherencia y sentido a la intervención (Almeida & Villacis, 2008):

– Producir nuevas narrativas: nombrar de otro modo lo que parece evidente. Hacer visible, por ejemplo, que la desinformación no es un hecho aislado, sino un fenómeno estructural con repercusiones directas en la calidad democrática, la convivencia social o la salud pública.

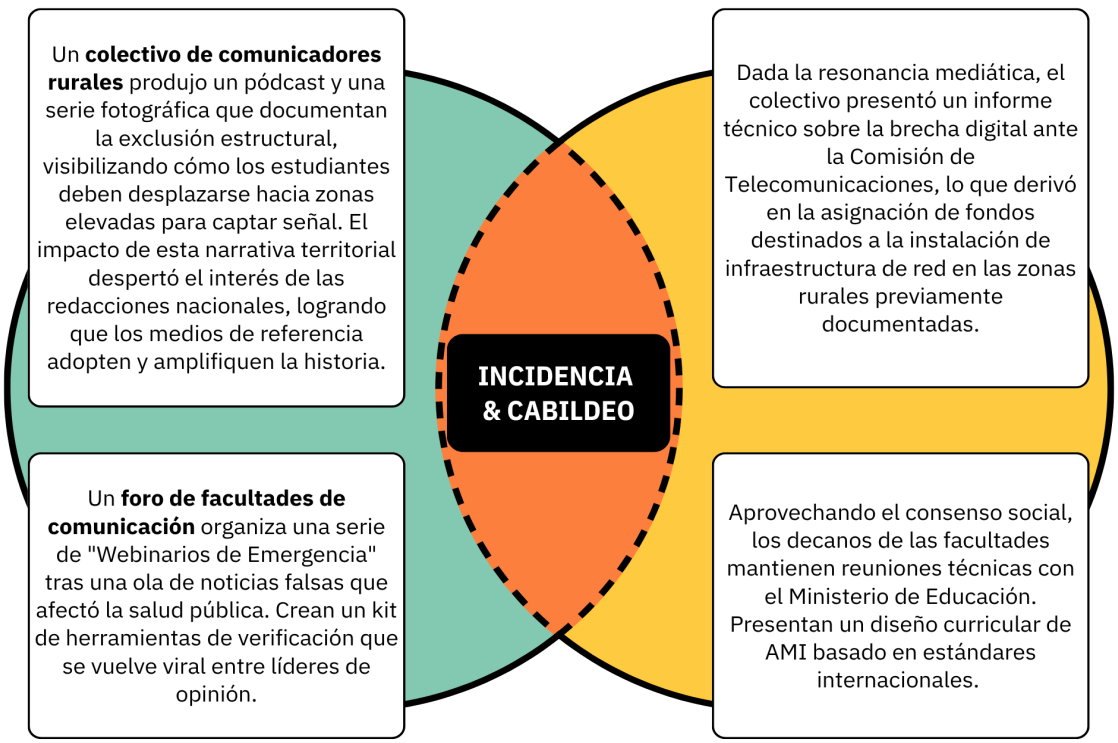
– Desplazar las percepciones dominantes: cuestionar ideas arraigadas, como asumir que las tecnologías son neutrales, que todas las personas se relacionan con ellas en igualdad de condiciones o que disponer de conexión a internet equivale automáticamente a estar incluido digitalmente.

– Abrir ventanas de oportunidad: cuando una problemática logra instalarse en la agenda pública, la presión social se convierte en un motor que impulsa a los decisores a actuar.

– Construir credibilidad: en un ecosistema saturado de voces, los agentes sociales que inciden son aquellos que han sabido convertirse en referentes confiables, capaces de mantener una relación continua con otros actores clave.

Figura 3.

Ejemplos de incidencia y cabildeo en AMI



Para operativizar estos objetivos, se proponen **cuatro fases de implementación:**

1. Definición de objetivos y comprensión de públicos. Todo proceso comienza con el "para qué". Esto implica definir objetivos claros (específicos, medibles y situados en el tiempo), pero también reconocer a quién se intenta interpelar: decisores, aliados o ciudadanía (se puede revisar el mapa de actores creado en el módulo 1). En esta identificación no se trata únicamente de segmentar audiencias, sino de comprender sus marcos de interpretación, intereses y formas de procesar la información.

2. Diseño del mensaje. El diseño del mensaje constituye un momento clave, no solo técnico, sino también político y cultural, dado que implica decidir qué se nombra, cómo se nombra y desde qué lugar se enuncia. La eficacia del mensaje reside en su capacidad para hacer comprensible lo complejo sin simplificarlo en exceso.

En este proceso, resulta fundamental articular el binomio datos–historias: la evidencia aporta legitimidad, mientras que los relatos humanizan el problema y facilitan la identificación. A su vez, todo mensaje orientado a la incidencia debe incorporar una llamada a la acción (*call to action*), explicitando qué se espera del interlocutor y respondiendo a las preguntas fundamentales que sitúan el problema en un marco de derechos.

	**EJEMPLO DE AMI EN ACCIÓN: MENSAJE ESTRATÉGICO**
En la campaña *Media Literacy is Freedom* de la organización "Detector Media" y la UNESCO, el diseño del mensaje articula de manera eficaz el binomio datos-historias.	
DATO	En Ucrania, el nivel de AMI ha disminuido en los últimos años: la proporción de personas con un nivel superior al promedio pasó del 81% al 76%, mientras aumenta el consumo de noticias a través de redes sociales.
HISTORIA	La campaña utiliza una analogía cotidiana: compara el consumo de información con el cuidado personal. Así como una persona se abriga cuando hace frío o cruza la calle con el semáforo en verde, también debe "protegerse" verificando la información que consume. Además, se incorporan voces reales (periodistas, creadores, líderes de opinión) que comparten cómo enfrentan la sobrecarga informativa en su día a día.

3. Difusión estratégica. En un ecosistema mediático caracterizado por la inmediatez, ciertos formatos, como el video breve, adquieren centralidad por su capacidad de condensar información y generar impacto emocional, lo que favorece su circulación. Sin embargo, la estrategia no se reduce a elegir canales, sino a articularlos: cada medio, cada espacio y cada actor deben contribuir a la construcción de sentido y al fortalecimiento de la incidencia (Padilla-Estrada & Gómez-Pérez, 2023).

En este entramado, adquieren relevancia:

– Documentos de posición (*policy briefs*): traducen las demandas en propuestas concretas para los decisores, integrando el problema, la evidencia y recomendaciones accionables.

– Espacios de interlocución directa: audiencias, mesas técnicas, congresos o reuniones con autoridades, en los que se negocian y defienden propuestas específicas.

– Medios de comunicación: actúan como amplificadores que posicionan temas en la agenda pública y aumentan su visibilidad.

– Redes digitales y campañas coordinadas: permiten movilizar apoyos, visibilizar causas y activar conversaciones públicas en tiempo real (por ejemplo, campañas con *hashtags* orientadas a influir en debates legislativos).

	EJEMPLOS DE AMI EN ACCIÓN: *POLICY BRIEFS*	
Beyond fake news: advancing media and information literacy for an informed society	Este documento elaborado por la *OSCE Mission* in Kosovo ofrece recomendaciones basadas en evidencia dirigidas a decisores, educadores, periodistas y sociedad civil, con el fin de fortalecer una ciudadanía crítica mediante prácticas responsables de consumo y producción mediática.	bit.ly/4sCoS1K
Nine steps to protect our data and privacy in Sri Lanka	Examina el desarrollo del marco legislativo sobre protección de datos personales en Sri Lanka, con especial atención al *Personal Data Protection Bill* de 2022, y plantea recomendaciones para fortalecer la privacidad en el entorno digital.	bit.ly/417jA2x

4. Seguimiento, evaluación y aprendizaje. Más allá de los indicadores de alcance (interacciones, visualizaciones), es necesario analizar su capacidad para transformar discursos, influir en las decisiones y mejorar condiciones concretas. El monitoreo continuo, tanto cuantitativo como cualitativo, mide resultados, ajusta la estrategia, aprende de la experiencia y fortalece futuras acciones de incidencia.

Para ello, conviene definir desde el inicio qué cambios se esperan observar y qué evidencias permitirán reconocerlos. Junto con datos como el número de participantes, publicaciones o reuniones realizadas, pueden considerarse otros indicios, como cambios en las percepciones del público, nuevas alianzas o compromisos asumidos por actores clave.

Figura 4.

Fases de implementación de la comunicación estratégica



3.2. Articulación entre organizaciones: alianzas estratégicas y redes de incidencia

Si algo enseña el trabajo en AMI, es que ningún actor logra, por sí solo, transformar un ecosistema tan complejo como el de la información y los medios. La incidencia, cuando se piensa desde la fragmentación, se debilita; pero cuando se asume como práctica compartida, se expande. Articularse no es solo coordinar acciones; es tejer una fuerza social capaz de sostener, legitimar y amplificar las demandas ante quienes toman decisiones.

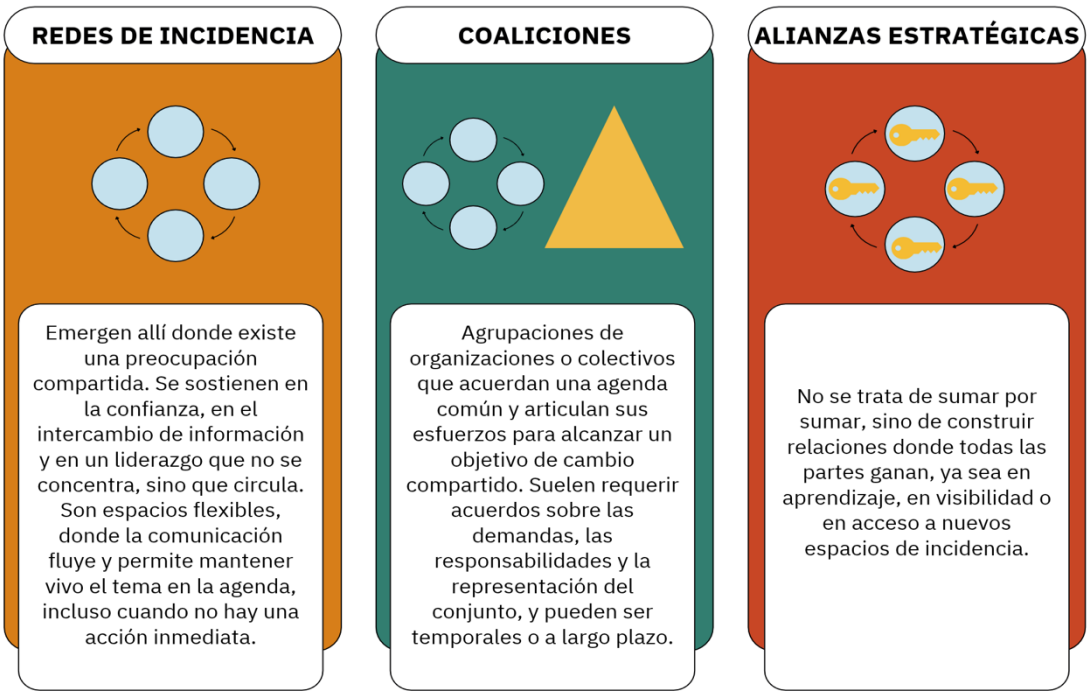
En ese tejido, cada organización y agente social aporta no solo lo que sabe hacer, sino también la red de relaciones que ha construido, los territorios que habita, las voces que representa. La articulación, entonces, no suma simplemente esfuerzos: multiplica

sentidos y capacidades, produciendo un tipo de poder que no reside en un actor específico, sino en la trama misma que los asocia.

Siguiendo la tipología propuesta por VeneKlasen y Miller (2002), sintetizada en la Figura 5, resulta clave distinguir sus formas para decidir estratégicamente cómo, con quién y para qué vincularse.

Figura 5.

Tipología de articulación



Fuente: VeneKlasen y Miller (2002).

Las experiencias muestran que muchas articulaciones fracasan no por falta de voluntad, sino por la ausencia de normas y acuerdos claros que orienten el trabajo conjunto. Por ello, algunos principios resultan decisivos:

– Objetivos específicos: cuando el horizonte es difuso, la red se dispersa. Nombrar con precisión qué se busca (p. ej., incorporar la AMI en las políticas educativas, regular la desinformación, fortalecer las capacidades docentes) permite alinear esfuerzos y evitar malentendidos.

– Complementar fortalezas: la potencia de una red no radica en la homogeneidad, sino en la diversidad. Organizaciones con capacidad técnica, otras con arraigo territorial, otras con llegada mediática: es en esa diferencia donde la articulación encuentra su mayor riqueza.

– Reglas del juego compartidas: decidir cómo se toman las decisiones, cómo se gestionan los recursos o quién habla en nombre del colectivo no es un detalle administrativo, sino una condición para evitar conflictos que erosionan la confianza.

– Reconocimiento mutuo: especialmente en el trabajo con organizaciones de base, articular implica escuchar antes que imponer, reconocer los saberes locales y evitar que la agenda se construya desde fuera de las experiencias vividas.

– Canales de comunicación permanentes: espacios que mantengan viva la conexión entre los miembros y permitan responder con agilidad a los cambios del contexto.

Articular esfuerzos en el campo de la AMI implica construir vínculos multisectoriales, reconociendo que la formación crítica en medios no es tarea exclusiva de la educación formal, ni la calidad informativa es responsabilidad exclusiva del periodismo. Asimismo, se debe superar la lógica del evento aislado para avanzar hacia procesos sostenidos que permitan acumular aprendizajes e impacto.

	SINERGIAS EN ACCIÓN	
GAPMIL	Es una red global que articula alianzas entre más de 300 organizaciones y 180 expertos de más de 100 países para promover políticas, investigación y buenas prácticas en AMI.	bit.ly/483TuB5
RED ALFAMED	Es una red internacional de investigación y cooperación que articula alianzas entre más de 450 investigadores de 22 países, promoviendo la AMI a través de la producción científica, la formación y la incidencia en políticas públicas.	bit.ly/4d3pb0U
REVERSO	Impulsado por Chequeado y AFP Factual, es una alianza cívico-periodística que articula a más de 150 medios y organizaciones sociales en Argentina para combatir la desinformación electoral.	bit.ly/4lMCl4E

3.3. Construcción de evidencia y comunicación de resultados

La evidencia no se improvisa, se construye a partir de procesos rigurosos que articulan distintas formas de conocer la realidad mediática y digital. Esto implica investigar de manera sistemática, explorando políticas públicas, marcos normativos, estadísticas y dinámicas sociales que permitan comprender cómo se manifiestan problemáticas como la desinformación, la violencia digital o la exclusión tecnológica.

Desde esta perspectiva, resulta clave entrelazar lo cuantitativo con lo cualitativo: los números dimensionan el problema; las percepciones, los comportamientos y las experiencias lo vuelven inteligible. En el campo de la AMI, donde lo mediático se inscribe en la vida cotidiana, esta doble mirada no es complementaria, sino constitutiva. De ahí la importancia de activar sinergias con la academia para producir estos insumos o, en su defecto, asumir el desafío de traducir la información disponible en conocimiento situado, capaz de orientar la acción y sostener la incidencia.

Cuando estas alianzas no son posibles, las propias organizaciones pueden desarrollar mecanismos básicos de producción y sistematización de evidencia: registrar casos, documentar incidencias, aplicar cuestionarios, realizar entrevistas, recoger testimonios, analizar contenidos o comparar tendencias a lo largo del tiempo. No se trata de convertir a cada organización en un centro de investigación, sino de incorporar prácticas que permitan pasar de una percepción aislada a una comprensión más ordenada y fundamentada de los problemas.

	EJEMPLOS DE AMI EN ACCIÓN: INFORMES	
Alfabetización mediática e informacional: lecciones de intervenciones en el mundo	Impulsado por *Africa Check*, Chequeado y *Full Fact*, analiza la evidencia sobre la efectividad de programas de AMI a nivel global, con énfasis en África, América del Sur y el Reino Unido. Su objetivo es generar conocimiento útil para enfrentar la desinformación.	bit.ly/4rJlWPX
Media literacy index 2026	Elaborado por *Open Society Institute*-Sofia, evalúa la resiliencia frente a la desinformación en 47 países. El estudio evidencia una persistente brecha entre Europa occidental y sudoriental.	bit.ly/4tmf8cj

En la lógica de la incidencia, lo que no se mide corre el riesgo de no existir. Pero medir no es reducir la complejidad, sino encontrar formas de hacerla observable. Por ello, la construcción de indicadores se vuelve clave (Blázquez & Mondino, 2012):

– Indicadores de proceso: permiten saber si la estrategia se está desplegando según lo planificado. Dan cuenta del camino recorrido, de la activación de actores, de la generación de espacios y recursos. Su función es operativa: acompañar, ajustar y corregir en tiempo real.

– Indicadores de resultado (a corto plazo): implican observar los cambios inmediatos en los conocimientos, las actitudes o las prácticas. Permiten identificar si las acciones están produciendo efectos en los públicos: si comprenden más, si actúan de manera distinta, si incorporan nuevas herramientas.

– Indicadores de impacto (a largo plazo): implican analizar las transformaciones estructurales y sostenidas, así como los cambios en las políticas, las instituciones, las culturas o las condiciones de vida. No dependen de una acción aislada, sino de procesos acumulativos.

Tabla 3.

Ejemplo de formulación de indicadores

Objetivo	Una organización busca incorporar la AMI en centros educativos para fortalecer el pensamiento crítico del alumnado frente a contenidos digitales.	
Construcción de evidencia	Revisión del currículo oficial, análisis de políticas educativas vigentes, recolección de datos sobre uso de redes en jóvenes y aplicación de entrevistas con docentes y estudiantes.	
Indicadores		
Proceso	**Resultados**	**Impacto**
– Número de docentes formados en AMI. – Cantidad de centros educativos participantes. – Materiales pedagógicos desarrollados e implementados.	– Mejora en la capacidad del alumnado para identificar información falsa. – Incorporación de actividades de análisis crítico en clase. – Aumento en la confianza del profesorado para trabajar AMI.	– Inclusión de la AMI en el currículo oficial. – Estudiantes con mayor autonomía crítica en entornos digitales.

Para evitar que los indicadores permanezcan en el plano de lo abstracto, es necesario traducirlos en acciones concretas: contar con una estructura clara que permita medirlos de forma consistente a lo largo del tiempo. Esto implica, al menos, tres cosas: definir cómo se calculan, de dónde provienen los datos y cómo se registra (Blázquez & Mondino, 2012).

Tabla 4.

Ejemplo de medición de un indicador

Elemento	Descripción
Definición del indicador	Número de docentes que finalizan satisfactoriamente una formación en AMI (con criterios mínimos establecidos).
Unidad de medida	Número absoluto de docentes (o porcentaje sobre el total convocado).
Meta/objetivo	Cantidad esperada (p. ej., 100 docentes en 6 meses).
Método de cálculo	Conteo total de participantes que completan el curso o porcentaje de finalización respecto a inscritos.
Frecuencia de medición	Mensual, por cohorte o al finalizar cada formación.
Fuente de datos	Listas de asistencia, registros de plataforma, certificados emitidos.
Responsable de medición	Equipo formador / coordinación del proyecto.
Criterios de calidad	Qué significa “finalizar” (p. ej., 80% de asistencia + evaluación aprobada).

Fuente: el proceso se basa en Blázquez y Mondino (2012).

Pero la evidencia, por sólida que sea, no incide si no logra comunicarse. Se trata de acercar el conocimiento sin banalizarlo y de hacer comprensible lo complejo sin que pierda su profundidad, un proceso para el cual resultan fundamentales las siguientes claves.

– Humanizar y simplificar sin empobrecer: reconocer que detrás de cada cifra hay experiencias concretas y transformar informes extensos o artículos científicos en mensajes claros, accesibles y directos, capaces de circular más allá de los espacios técnicos sin perder rigor.

– Apostar por lo visual y nombrar los logros: utilizar infografías, mapas, tableros o piezas audiovisuales que faciliten la comprensión de los datos y hagan visible lo alcanzado, para construir confianza, fortalecer alianzas y sostener la motivación colectiva.

En el trabajo en AMI, donde los contextos cambian con rapidez, la experiencia es un capital que no puede perderse. Por ello, la sistematización se vuelve fundamental para convertir la práctica en saber compartido, un proceso que implica (Blázquez & Mondino, 2012): a) documentar de manera continua, registrando no solo lo que se hizo, sino cómo se hizo, con quiénes y en qué condiciones; b) detenerse a reflexionar, generando espacios de recapitulación donde sea posible identificar aciertos, errores y aprendizajes, sin la urgencia de la acción inmediata; y c) ejercer la transparencia, compartiendo resultados, procesos y decisiones con la sociedad, no solo como una obligación ética, sino como una forma de fortalecer la legitimidad y la confianza.

3.4. Monitoreo

En los procesos de incidencia en AMI, hay una tentación recurrente: pensar que el sentido de la acción se revela al final, cuando todo ha concluido y es posible mirar hacia atrás. Sin embargo, en contextos marcados por la mutabilidad de lo mediático y la inestabilidad de lo político, esperar al cierre es, muchas veces, llegar tarde. Por ello, el monitoreo emerge como una práctica central que acompaña la acción en tiempo real, distinguiendo dos niveles: uno interno, concebido como una cartografía en movimiento para que las organizaciones evalúen su rumbo y los ajustes necesarios, y otro, como práctica ciudadana, orientado al seguimiento de la acción gubernamental en AMI.

– Monitoreo y evaluación interna: se despliega de manera continua, recogiendo y analizando información para contrastarla con los objetivos propuestos. Es el espacio donde la estrategia se mantiene viva, donde puede ajustarse, corregirse, reinventarse sin esperar al final del camino (Oficina Internacional del Trabajo, 2025). La evaluación, en cambio, introduce una pausa. Ocurre en momentos más espaciados (al cierre de una campaña o en hitos relevantes de un programa de formación) y

busca comprender en profundidad qué se logró, cómo se logró y qué efectos tuvo (Huiman-Yerrén, 2022).

– Monitorear como práctica ciudadana: implica vigilar cómo los Estados y las instituciones responden –o no– a los desafíos de la cultura digital, mediática y audiovisual. Este seguimiento puede adoptar diferentes niveles, según la Figura 6.

Este monitoreo se despliega en múltiples niveles y con distintas intensidades. Puede tomar la forma de observatorios ciudadanos que sistematizan información y producen informes periódicos; de veedurías sociales que acompañan procesos específicos, como la implementación de programas de AMI; o de prácticas más distribuidas, como el activismo digital que denuncia vacíos, contradicciones o retrocesos en tiempo real.

Figura 6.

Niveles de monitoreo



3.5. Actividades de sensibilización y reflexión

Sensibilizar no es simplemente informar, ni reflexionar es un ejercicio accesorio que ocurre al margen de la acción. Ambas prácticas constituyen el corazón de una incidencia que busca algo más profundo que la mera visibilidad: la transformación de las maneras en que las personas perciben, interpretan y actúan en el ecosistema mediático. Porque la AMI no se instala solo con normativas ni con programas educativos, sino que se construye en la experiencia cotidiana de quienes consumen, producen y comparten información.

La sensibilización, en tanto forma de incidencia social, opera en un plano a menudo invisible: el de las percepciones. Su tarea no es solo transmitir contenidos, sino también transformar las formas en que una comunidad entiende los problemas (Durán-Bravo & Fernández-Fuentes, 2010). En el ámbito de la AMI, esto implica:

– Cuestionar lo evidente: demostrar que el acceso a Internet no basta para participar plenamente en la cultura digital. También se necesitan competencias críticas para consumir, producir y compartir contenidos, así como condiciones que eviten nuevas formas de exclusión.

– Construir legitimidad social: favorecer que la ciudadanía reconozca la relevancia de las propuestas impulsadas por las organizaciones y los agentes sociales y encuentre motivos para apoyarlas.

– Movilizar hacia la acción: promover prácticas concretas, como verificar antes de compartir, diversificar las fuentes, cuestionar los discursos y participar activamente en la conversación pública.

Las experiencias en AMI muestran que no existe una única forma de sensibilizar, sino múltiples estrategias que se adaptan a los territorios, los públicos y los lenguajes. Entre ellas, destacan:

– Campañas de comunicación: utilizar redes sociales y medios tradicionales para acercar la AMI a distintos públicos mediante mensajes claros y vinculados a sus experiencias cotidianas.

– Experiencias itinerantes e interactivas: salir al encuentro de públicos diversos y traducir conceptos complejos en vivencias que permitan explorar y reflexionar.

– Producciones creativas: recurrir a pódcasts, microvídeos y piezas musicales que conecten con las emociones y hagan de la AMI algo cercano y reconocible.

– Espacios públicos de encuentro: abrir la conversación en plazas, foros, facultades y espacios culturales mediante un lenguaje accesible que invite a la ciudadanía a participar.

	EJEMPLOS DE AMI EN ACCIÓN: SENSIBILIZACIÓN Y REFLEXIÓN	
Glass Room	Es una exposición táctica sobre desinformación que nació como una galería de arte a gran escala (en ciudades como Berlín o Nueva York) y evolucionó hacia una "*Community Edition*": una exhibición ligera, tipo "*pop-up*" (efímera), que cualquier escuela, biblioteca o centro cultural del mundo puede solicitar e instalar.	bit.ly/4skRM6y
Desenredando la información	Esta es una serie de pódcasts diseñada como un espacio de visibilidad y fortalecimiento del pensamiento crítico. A través del formato de audio, busca llevar la conversación sobre la AMI a la vida cotidiana de los ciudadanos.	bit.ly/480xM0K
Internet Freedom Festival	El IFF no es una conferencia académica tradicional; es un encuentro masivo e inclusivo que reunió a grupos diversos, redes e individuos (periodistas, activistas, tecnólogos y ciudadanos) para abordar los desafíos de la libertad de expresión y la seguridad digital.	bit.ly/4bq9Iqr
Chat & Chill Café	En esta serie de videos, su metodología se basa en círculos de reflexión liderados por jóvenes que conducen la charla mientras toman café, abordando la desinformación no como un error técnico, sino como un daño a la convivencia ciudadana.	bit.ly/3PEoi57
InformAcción	La iniciativa regional DigiMENTE (Movilizatorio) transformó sus planes de lección en una campaña de formación gamificada en *TikTok*, colaborando con 9 *influencers* para enseñar a jóvenes de cinco países a detectar desinformación y combatir el ciberacoso.	bit.ly/4uQAfVI

3.6. Estrategias de formación para docentes, periodistas y colectivos vulnerados

Formar en AMI ya no se trata de enseñar a usar herramientas, sino de formar sujetos capaces de interpretar, cuestionar y transformar el ecosistema mediático, convirtiéndolos en agentes de cambio en sus propios contextos. De ahí que las estrategias de formación ocupen un lugar central en la incidencia: no solo por su frecuencia, sino también por su capacidad multiplicadora.

Periodistas y estudiantes de comunicación. En un entorno atravesado por la sobreinformación y la desinformación, quienes producen y median la información ocupan un lugar estratégico. Por ello, la formación dirigida a periodistas y estudiantes de comunicación se sitúa en el núcleo de la AMI. Aquí, la enseñanza se orienta hacia (De-Casas-Moreno & López-Paredes, 2025):

– El dominio de metodologías de verificación: que permiten rastrear el origen de los contenidos, contrastar fuentes y detectar manipulaciones, incluidas las mediadas por tecnologías emergentes como la IA.

– La práctica en tiempo real: a través de formatos colaborativos que convierten el aprendizaje en una experiencia viva: espacios donde la verificación se ejerce colectivamente, en diálogo con la actualidad, poniendo a prueba saberes y decisiones.

– La institucionalización del aprendizaje: incorporar estas competencias en los planes de estudio, de modo que la verificación y el pensamiento crítico no sean un añadido, sino parte constitutiva de la formación profesional.

En este campo, formar también implica reconfigurar el oficio, dotándolo de herramientas para sostener su función social en contextos de creciente complejidad.

Docentes. Si hay un actor capaz de ampliar el alcance de la AMI más allá de los espacios especializados, ese es el docente. En su práctica cotidiana se cruzan saberes, generaciones y lenguajes, lo que convierte al profesorado en agente multiplicador privilegiado. Las estrategias de formación dirigidas a este grupo incluyen:

– Acompañar la práctica pedagógica: mediante recursos concretos (guías, secuencias didácticas, manuales, aplicaciones, juegos en línea u otros materiales) que faciliten la incorporación de la AMI sin sobrecargar la labor docente.

– Integrar la AMI de manera transversal: como una perspectiva que atraviese las distintas áreas del conocimiento, desde la comprensión lectora hasta la ciudadanía digital, y no como una asignatura aislada.

– Construir redes de intercambio: espacios en los que los docentes compartan experiencias, adapten contenidos y generen debates en torno a la enseñanza crítica de los medios.

Colectivos vulnerados. En contextos donde la desigualdad digital se manifiesta con mayor intensidad, la formación en AMI cobra especial relevancia. En estos escenarios, las estrategias suelen orientarse a:

– Reconocer la diversidad cultural y lingüística: adaptar contenidos y metodologías a las realidades específicas de cada comunidad, respetando sus lenguas y saberes.

– Fortalecer la seguridad digital: mediante el desarrollo de conocimientos y estrategias para prevenir y afrontar prácticas como el fraude, la suplantación de identidad o la difusión de información engañosa en entornos cotidianos, como la mensajería móvil.

– Desarrollar capacidades de liderazgo: formar a personas de las propias comunidades en habilidades de vocería, negociación y análisis, para que puedan representar sus demandas e incidir en los espacios de toma de decisiones.

Más allá de los públicos, las estrategias de formación en AMI comparten un desplazamiento metodológico: del discurso a la experiencia. Esto supone privilegiar el aprendizaje mediante simulaciones, ejercicios prácticos y el análisis de casos reales que permitan reconocer, en la práctica, las dinámicas de la desinformación y sus efectos. A la vez, incorpora lo lúdico como vía para facilitar la apropiación de contenidos, mediante dinámicas interactivas que, además de motivar, funcionan como formas de aproximación controlada a las lógicas de la manipulación mediática. Este enfoque también implica cuidar a quienes participan, considerando los posibles riesgos de abordar temas sensibles (como la desinformación política o los derechos digitales) y promoviendo una acción formativa responsable. Finalmente, supone hablar con claridad, traduciendo conceptos complejos a un lenguaje accesible que pueda ser comprendido y apropiado por públicos diversos sin perder profundidad ni rigor.

	EJEMPLOS DE AMI EN ACCIÓN: FORMACIÓN	
Proyecto JEMILE (Journalism education enhancing MIL in Europe)	A través de un modelo *train the trainers*, el consorcio (formado por universidades y ONG como *Learn to Check*) capacita a docentes y estudiantes para que asuman la responsabilidad de alfabetizar a sus audiencias.	bit.ly/4dBozj5
WikiEducación	Capacita a docentes para utilizar Wikipedia como una herramienta de verificación y análisis crítico. El profesor aprende a guiar al alumnado en la evaluación de fuentes, la neutralidad de la información y la construcción ética del conocimiento.	bit.ly/41laoHH
Internet Segura for Kids (IS4K)	Mantiene una oferta activa de cursos de formación *online* gratuitos dirigidos específicamente al profesorado.	bit.ly/4d4KWgL
Ciclo de formación DigiMENTE	Esta iniciativa regional, ejecutada en marzo de 2025, se centró en la actualización técnica y pedagógica de docentes universitarios de toda Latinoamérica para enfrentar los retos del ecosistema digital.	bit.ly/4uPoZZC
GarageLab	Combate el abandono escolar mediante la creación de espacios *maker* y fabricación digital en centros educativos que trabajan con estudiantes con dificultades de adaptación. A través de la formación docente en diseño 2D/3D, robótica e impresión 3D, el proyecto transforma el aula en un entorno de aprendizaje colaborativo.	bit.ly/4bZ6HgV
Networks & realities: media literacy	Es un sMOOC gratuito y multilingüe diseñado para fortalecer el pensamiento crítico en adultos mayores frente a los desafíos digitales actuales: el impacto de la IA, la manipulación audiovisual (*deepfakes*), la formación de opinión y el *fact-checking*.	bit.ly/4t3vVk5
Escuela virtual para medios indígenas y comunitarios	A través de un intercambio de saberes horizontales, el programa fortalece las capacidades de producción, gestión y difusión de contenidos en lenguas originarias, utilizando un modelo pedagógico basado en la experiencia de radios históricas como Radio Teocelo.	bit.ly/4dmSM5J

3.7. Creación de recursos y materiales

Los recursos y materiales no son simples soportes; son instrumentos de transformación. Su función va más allá de la mera información: permite que la ciudadanía y los tomadores de decisiones comprendan, interpreten y actúen ante problemas complejos, como la manipulación mediática.

El abanico de recursos puede organizarse de acuerdo con los objetivos que persiguen:

– Documentos de incidencia estratégica: incluyen *policy papers*, hojas de propuesta, informes de diagnóstico y cartas de solicitud de apoyo. Su función es sintetizar información técnica y presentar argumentos claros que influyan en la toma de decisiones.

– Recursos educativos y pedagógicos: guías de bolsillo, manuales prácticos, secuencias didácticas y cursos autogestionados. Estos materiales permiten que docentes, familias y formadores integren la AMI en la práctica cotidiana.

– Materiales de sensibilización masiva: pódcasts, microvídeos para redes sociales, infografías y gacetillas que conectan con la ciudadanía, generan conciencia y motivan la acción.

Criterios de diseño: La creación de estos recursos requiere, además, criterios claros que orienten su desarrollo. Entre ellos, la pertinencia (adecuación a los contextos y públicos), la accesibilidad (lenguajes comprensibles y formatos inclusivos), la adaptabilidad (posibilidad de reutilizarse en distintos entornos) y la sostenibilidad (capacidad de mantenerse actualizados ante los cambios del ecosistema digital).

Estrategias de circulación: Asimismo, su impacto no depende únicamente de su calidad, sino también de las estrategias de circulación y apropiación que las acompañan. Esto implica pensar en cómo se distribuyen, quiénes los median, en qué espacios se utilizan y de qué manera se integran en prácticas concretas, evitando que queden como materiales aislados sin un uso efectivo. Para ello, conviene crear espacios (ya sean presenciales o virtuales) en los que los mediadores, docentes y agentes sociales no solo accedan al recurso, sino que también compartan sus experiencias de implementación: cómo adaptaron el contenido a su territorio, qué retos enfrentaron en el aula o en la comunidad y qué resultados obtuvieron. Al incentivar este intercambio de saberes, se favorece la apropiación y la continuidad del uso del recurso.

Evaluación y retroalimentación: Resulta fundamental incorporar mecanismos de evaluación y retroalimentación que permitan recoger la experiencia de uso, identificar mejoras y ajustar los materiales de forma continua, fortaleciendo su pertinencia y efectividad en distintos contextos.

	EJEMPLOS DE AMI EN ACCIÓN: RECURSOS	
Juegos de Learn to Check	Estos materiales desplazan el aprendizaje del discurso teórico a la experiencia activa, permitiendo que el usuario se convierta en un "detective digital" a través de dinámicas interactivas.	bit.ly/41qyikY
Guía para la alfabetización mediática en verificación digital	Este recurso funciona como un instrumento de transformación al conectar la desinformación con sus consecuencias directas en la salud pública, la convivencia y los derechos fundamentales.	bit.ly/4t0wElW
Guías de alfabetización mediática crítica	Este recurso se centra en el cuestionamiento del poder detrás de la producción y distribución mediática (propiedad, algoritmos e IA).	bit.ly/41rFq0t
Guía sobre educación mediática y desinformación	El objetivo de esta guía es transformar la manera en que la ciudadanía se relaciona con el consumo de noticias en un entorno altamente mediatizado.	bit.ly/4srJc67
Guía de alfabetización mediática e informacional (DW Akademie)	El manual no solo entrega contenidos, sino que obliga al capacitador a un desplazamiento metodológico: le pide reflexionar sobre sus propios hábitos mediáticos y cómo estos influyen en su enseñanza.	bit.ly/4rMjqbq
Mirar, pensar, crear: guía de alfabetización mediática con la infancia	Diseñada para acompañar a niños y niñas en su primer contacto con los entornos digitales, transformando el consumo pasivo en una experiencia de indagación y protección.	bit.ly/4d2FKKr
Tecnología para personas con discapacidad intelectual	El manual utiliza la Lectura Fácil (un método de adaptación de textos que sigue normas europeas de lenguaje, contenido y forma) para explicar cómo utilizar herramientas digitales, desde redes sociales hasta gestiones administrativas.	bit.ly/4cXM1XI

3.8. Semana Mundial de la Alfabetización Mediática e Informacional (*Media Literacy Week*)

La Semana Mundial de la AMI, celebrada cada año del 24 al 31 de octubre, constituye una plataforma estratégica de visibilización, sensibilización y movilización social en torno a la AMI (MediaSmarts, 2025). Esta semana es un evento colectivo y coordinado, en el que instituciones, organizaciones, educadores, creadores y ciudadanos participan en la construcción de una cultura de información empoderada.

Figura 7.

Acciones en la Semana Mundial de la AMI



Fuente: MediaSmarts (2025).

Este evento tiene tres objetivos principales (UNESCO, s. f.): a) llamar la atención pública: realizar actividades masivas y simultáneas que posicionen la AMI como tema central; b) fomentar ciudadanía crítica: equipar a la población con herramientas para discernir, analizar y actuar frente a la información que circula en medios tradicionales y digitales; y c) defensa de la democracia: facilitar el aprendizaje de competencias que permitan distinguir hechos de ficción, fortaleciendo valores de transparencia, participación y responsabilidad ciudadana.

Su efectividad radica en la acción coordinada de múltiples actores que desempeñan roles complementarios: creadores, que desarrollan recursos educativos, infografías y materiales didácticos; educadores, que implementan propuestas de AMI con estudiantes de distintos niveles; organizadores, que articulan eventos, seminarios, talleres y espacios colaborativos; y simpatizantes, que amplifican los mensajes, difunden contenidos y contribuyen a generar conciencia en sus comunidades.

La Semana AMI también funciona como una herramienta de incidencia que trasciende la mera sensibilización. Por un lado, activa procesos de movilización ciudadana que generan presión social y refuerzan la capacidad de las organizaciones para posicionar sus demandas ante los tomadores de decisiones. Por otro lado, la visibilidad alcanzada durante estos días crea condiciones favorables para el diálogo político, lo que permite presentar documentos de posición y propuestas basadas en evidencia y, con ello, fortalece su influencia en la agenda pública.

3.9. Propuesta de acción: diseño de una acción estratégica en AMI

A partir del diagnóstico elaborado en el módulo anterior, diseña una acción estratégica en AMI que responda a las necesidades identificadas. Define el cambio que buscas alcanzar, los actores que deben participar y las acciones, los recursos y los mecanismos de seguimiento necesarios para poner en marcha la acción

Objetivo: Diseñar una acción estratégica en AMI mediante la articulación coherente de objetivos, públicos y metodologías de implementación, asegurando que la propuesta sea técnicamente viable y socialmente contextualizada.

Modalidad: presencial o virtual. **Duración sugerida:** 90 minutos.

Contenidos: comunicación estratégica, alianzas, sensibilización, formación, incidencia política, planificación y seguimiento.

Habilidades: formular objetivos, seleccionar actores y públicos, planificar acciones, elaborar mensajes fundamentados, negociar compromisos y definir indicadores de seguimiento.

Recursos: diagnóstico del módulo 2, mapa de actores del módulo 1 y plantilla del Anexo II.

INSTRUCCIONES	
Fase 1. Comprende el punto de partida	Lee nuevamente la introducción sobre AMI y su relevancia. Considera también los aprendizajes y herramientas trabajadas en los módulos previos (mapa de actores, identificación de problemas, enfoques de AMI, entre otros). Reflexiona: ¿por qué es importante trabajar la AMI en tu contexto?
Fase 2. Define el problema	Retoma la problemática que analizaste en la actividad final del módulo 2 y revisa brevemente el diagnóstico realizado. Descríbela en 3-4 líneas, respondiendo: a) ¿Qué está ocurriendo?; b) ¿A quién afecta?; y c) ¿Por qué es relevante abordarla?
Fase 3. Formula el objetivo de incidencia	Define qué cambio buscas lograr. Completa la frase: "Con esta estrategia busco..."
Fase 4. Activa tu mapa de actores	Recupera tu mapa y selecciona: a) a quién necesitas influir; b) qué aliados pueden fortalecer la acción; y c) qué públicos quieres movilizar. Puedes utilizar el Anexo II.
Fase 5. Diseña tu estrategia	Define acciones concretas en uno o varios de los siguientes niveles, según tus objetivos y capacidades. Puedes elegir uno si estás comenzando, o combinar varios para una estrategia completa. • Sensibilización: ¿Cómo harás visible el problema? • Formación: ¿Qué capacidades o conocimientos buscas fortalecer? • Incidencia política: ¿Cómo intentarás influir en decisiones, agendas o políticas públicas?
Fase 6. Organiza el tiempo	Define un cronograma básico que te permita ordenar y dar seguimiento a tu estrategia. Identifica las etapas principales de la estrategia y ubica en cada una las acciones clave que vas a realizar.
Fase 7. Mide y ajusta	Define 2-3 indicadores que te permitan dar seguimiento a tu estrategia. Piensa en señales concretas que te ayuden a reconocer si estás avanzando y si se están generando cambios. Puedes orientarte con preguntas como: ¿cómo sabrás que la acción está en marcha?, ¿qué evidencias mostrarían que está teniendo resultados?

¡¡INSTRUCCIONES	
Fase 8. Construye tu mensaje	Redacta un mensaje breve (2-3 líneas) en el que expliques claramente el problema, incorpores un dato o evidencia que lo sustente y propongas una acción concreta que invite a actuar.
Fase 9. Define recursos y materiales	Selecciona y/o diseña los materiales que acompañarán tu estrategia (guías, campañas, documentos, contenidos digitales, etc.), en función de las acciones que hayas definido previamente.
Fase 10. Juego de roles de cabildeo	Es momento de poner a prueba tu capacidad de influencia antes de la acción real. El cabildeo requiere empatía, escucha activa y capacidad de respuesta ante la resistencia. Por ello, divide a tu equipo (o busca colaboradores) para interpretar tres papeles clave: • La persona promotora de AMI: quien presenta la propuesta y el mensaje clave. • El "tomador de decisiones" (*Target*): el actor identificado en la fase 4 (p. ej., un funcionario, un director de escuela o un líder comunitario). Este debe actuar con una postura realista: puede ser escéptico, estar preocupado por el presupuesto o no entender la relevancia de la AMI. • La personas observadora: Alguien que toma nota de la comunicación no verbal, la claridad del mensaje y cómo se manejaron las objeciones. Simulen una reunión de 10 minutos. El promotor debe intentar lograr un compromiso concreto (una segunda reunión, la firma de un acuerdo, etc.).

Preguntas para la reflexión:

Estas preguntas buscan ayudarte a analizar críticamente la estrategia diseñada y los aprendizajes del proceso. Tómalas como un espacio para ajustar, profundizar y proyectar tu acción:

- ¿La propuesta aborda directamente el problema identificado y las necesidades del colectivo al que se dirige?
- ¿Puede ponerse en marcha con el tiempo, los recursos y los actores disponibles?
- ¿Qué actores resultan clave y qué tan factible es movilizarlos o influir en ellos?

- ¿Qué riesgos o dificultades podrían surgir durante la implementación?
- Más allá del primer impulso, ¿qué condiciones harían posible que esta acción se sostuviera, creciera o se transformara con el tiempo?
- ¿Cómo sabrás si la acción está funcionando?

Recomendaciones para el/la facilitador/a

Estas orientaciones resultan especialmente útiles cuando la actividad se realiza en grupo, ya que permiten distribuir las responsabilidades.

- Orienta a las y los participantes a conectar la actividad con los ejercicios previos (mapa de actores y diagnóstico), para evitar que partan desde cero.
- Procura que las propuestas sean concretas, delimitadas y adecuadas al contexto.
- Promueve el intercambio entre los participantes para enriquecer las propuestas con miradas diversas y favorecer el aprendizaje colectivo.
- Si el trabajo es en grupo, facilita la distribución de roles (por ejemplo: coordinación, redacción, análisis de actores, diseño de acciones) para organizar mejor el proceso.
- Genera espacios de puesta en común donde puedan compartir su propuesta y recibir retroalimentación.

Finalmente, es importante considerar que la incidencia en AMI no se juega únicamente en los grandes escenarios de decisión, sino también en la manera en que las acciones logran arraigarse en los contextos, dialogar con las prácticas existentes y sostenerse más allá del impulso inicial. Es ahí donde una estrategia deja de ser una intención y comienza a producir efectos. Lo que este módulo propone, en última instancia, es un desplazamiento: entender la incidencia no como una suma de actividades, sino como un proceso que se construye en relación con otros, en tiempos que no siempre son inmediatos y en escenarios que exigen leer con atención sus dinámicas y tensiones.

Evaluación

Cada equipo revisará su estrategia mediante las siguientes preguntas:

- ¿El objetivo expresa un cambio concreto y responde al problema y a las necesidades identificadas?
- ¿Los actores y públicos seleccionados son pertinentes para lograr ese cambio?

- ¿Las acciones pueden desarrollarse con el tiempo, los recursos y las capacidades disponibles?
- ¿El mensaje presenta con claridad el problema, aporta evidencia y propone una acción concreta?
- ¿Los indicadores permiten reconocer avances y resultados relacionados con el objetivo?
- ¿Se han previsto dificultades y condiciones para dar continuidad a la acción?

Como autoevaluación, cada equipo identificará una fortaleza de su estrategia y un aspecto que deba ajustar. La persona facilitadora valorará estos mismos criterios a partir de la plantilla del Anexo II y del juego de roles y ofrecerá recomendaciones de mejora.

Tras la simulación, se debatirá qué argumentos resultaron convincentes, qué objeciones surgieron y cómo se respondieron. Cada equipo incorporará los ajustes pertinentes a su propuesta. Si la acción llega a implementarse, sus resultados se evaluarán posteriormente mediante los indicadores definidos y la participación de los colectivos implicados.

Referencias bibliográficas

Almeida, M., & Villacis, M. (2008). *Guía práctica de incidencia política para organizaciones intermedias en y con organizaciones de base*. Programa de Alianzas de la Sociedad Civil en América Latina. https://bit.ly/47l1Gga

Blázquez, M., & Mondino, A. (2012). *Recursos organizacionales: Concepto, clasificación e indicadores*. Instituto de Administración, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba. https://bit.ly/3NVE7DY

De-Casas-Moreno, P., & López-Paredes, M. (Eds.). (2025). *Alfabetización mediática e informacional para la formación de comunicadores: Propuesta curricular Alfamed 2025*. Grupo Comunicar Ediciones. https://doi.org/10.3916/Alfamed2025

Durán-Bravo, P., & Fernández-Fuentes, M. B. (2010). La comunicación en las organizaciones del tercer sector. *Revista Latina de Comunicación Social*, (65), 325-339. https://doi.org/10.4185/RLCS-65-2010-921-595-603

García-Dávila, B. del C. (2025). Movilización y participación para la incidencia política. *Saberes Andantes*, *4*(12), 201-214. https://bit.ly/3TgExre

García-Oñate, S., & Rodríguez-Martínez, J. S. (2026). Comunicación estratégica 360: Usos e incidencias en organizaciones sociales e investigación formativa. *Anagramas: Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, *24*(48), Artículo a08. https://doi.org/10.22395/angr.v24n48a08

Huiman-Yerrén, R. (2022). El sistema de control interno y la gestión pública: Una revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *6*(2), 2316-2335. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.2030

Lacy-Nichols, J., Baradar, H., Crosbie, E., & Cullerton, K. (2025). Lobbying in the shadows: A comparative analysis of government lobbyist registers. *The Milbank Quarterly*, *103*(3), 857-882. https://doi.org/10.1111/1468-0009.70033

MediaSmarts. (2025). *Acerca de la Semana de la Alfabetización Mediática 2025*. https://bit.ly/4gCwo9A

Oficina Internacional del Trabajo. (2025). *Guía de incidencia y cabildeo: Herramientas y buenas prácticas para organizaciones empresariales*. OIT. https://bit.ly/4lLaYIh

Padilla-Estrada, A., & Gómez-Pérez, F. J. (2023). *Guía de comunicación para la incidencia*. Peace Brigades International (PBI). https://bit.ly/4cXRUEi

UNESCO. (s. f.). *Semana Mundial de la Alfabetización Mediática e Informacional*. https://bit.ly/4xJgvnV

VeneKlasen, L., & Miller, V. (2002). *A New Weave of Power, People & Politics: The Action Guide for Advocacy and Citizen Participation*. World Neighbors. https://bit.ly/4rLBEKc



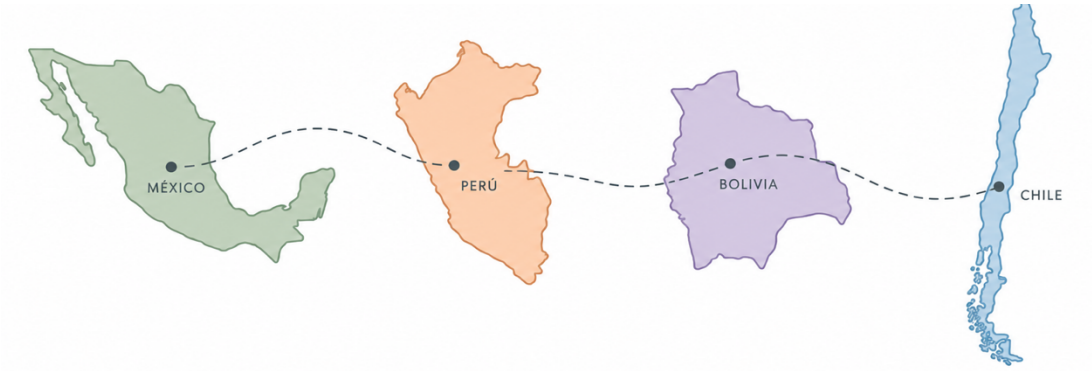
4 MÓDULO
HISTORIAS QUE TRANSFORMAN: INSPIRACIÓN Y SOSTENIBILIDAD EN AMI

Introducción

¿Qué podemos aprender de las experiencias de quienes ya están logrando transformar sus comunidades a través de la AMI? Conocer iniciativas desarrolladas en distintos contextos permite observar cómo los principios, estrategias y herramientas trabajados en los módulos anteriores se traducen en acciones concretas y se adaptan a necesidades, públicos y realidades diversas. Esta capacidad de contextualización constituye un elemento clave para el desarrollo de propuestas de AMI pertinentes y sostenibles en el tiempo.

Este módulo presenta experiencias de agentes sociales que han impulsado proyectos de AMI en cuatro países. Más que ofrecer modelos para reproducir literalmente, estos casos permiten identificar decisiones, aprendizajes, metodologías y alianzas que pueden servir de referencia para nuevas iniciativas. El análisis de experiencias previas resulta especialmente útil para identificar qué elementos facilitan su adaptación y su transferencia a otros contextos.

La sostenibilidad no depende únicamente de los recursos disponibles, sino también del fortalecimiento de capacidades, la creación de redes de colaboración, la implicación de distintos actores y la integración de los aprendizajes en las prácticas habituales de las organizaciones, aspectos especialmente relevantes en el trabajo de los agentes sociales en materia de competencia mediática.



RATONA DE TV | A MÍ NO ME LA HACEN | JUNTOS LE DECIMOS NO A LA VIOLENCIA | EDUCOMUNICALAB–CHACAYALAB

4.1. EducomunicaLab – ChacayaLab. Dispositivo educomunicativo intercultural. Narrativas de una localidad invisible (Chile)

Autores: Fernando Carías Pérez - Martín Quintana Elgueta

Año de fundación:	El proyecto se inicia y se ejecuta formalmente en 2025. Sin embargo, en su concepción, los primeros contactos con la comunidad y la presentación de la propuesta escrita al Grupo Comunicar, bajo el alero de la iniciativa denominada Proyectos Educomunicativos de Cooperación, tuvieron lugar en 2024.
Ámbito de trabajo:	El proyecto ha enfocado su propuesta principal esencialmente en las particularidades y contextos locales del sur de Chile (Región de Los Lagos), con un fuerte componente vinculado a las realidades y sentires de la ruralidad, sin que ello limite la posibilidad de proyectarse a nivel nacional e internacional.
Contacto:	Perfil en *Instagram*: @educomunicalab; canal de *YouTube* del proyecto: @EducomunicaLab.

Propósito principal

ChacayaLab se propuso diseñar y validar un dispositivo educomunicativo para fortalecer la memoria, la identidad y la intergeneracionalidad de comunidades rurales invisibilizadas, mediante narrativas audiovisuales transmediales producidas por niñas, niños, jóvenes y personas adultas de la localidad. Igualmente, el proyecto, además de concebirse como una experiencia concreta en el marco de una comunidad rural, se imaginó como un laboratorio metodológico para el diseño de un modelo de acción educomunicativa replicable en otros territorios.

Contexto de la experiencia

En la Región de Los Lagos, al sur de Chile, se encuentra una localidad rural llamada Chacayal. Este lugar, de parajes verdes, caminos de tierra y gente amable, encarna muchas de las tensiones entre modernidad, desarrollo e invisibilización que atraviesan el mundo rural no solo en Chile, sino también en Latinoamérica. Antaño nodo ferroviario y referente de la producción agropecuaria regional, hoy Chacayal se comprende y se reconoce como un lugar prácticamente inexistente, invisible, caracterizado por su despoblamiento progresivo, la migración de familias hacia los grandes centros urba-

nos, la decadencia de su antigua estación de trenes, ya casi desaparecida, y una conectividad digital precaria. En este marco poco alentador, aparece la escuela como un lugar vital donde confluyen las sinergias comunitarias, funcionando no solo como un espacio formativo, sino también como un sitio de reuniones y encuentros de las y los habitantes del lugar, pese a que en el año 2025 tuvo una escasa matrícula de apenas siete estudiantes (por cierto, la más alta en los últimos años), entre los 7 y 11 años de edad, lo cual ha condicionado su continuidad debido a criterios relacionados con la orientación economicista de las políticas educativas chilenas.

ChacayaLab, como proyecto, se adhiere a este complejo escenario y presenta una propuesta de visibilización de las realidades que plantea un dispositivo educomunicativo intercultural orientado a fortalecer la memoria, la identidad y los vínculos intergeneracionales mediante procesos situados de AMI. El proyecto, impulsado y financiado por el Grupo Comunicar de España, se concibió a la vez como una experiencia inicial, a modo de laboratorio metodológico, para el diseño de un modelo replicable en otros territorios con características similares a las de Chacayal.

La génesis de ChacayaLab se remonta a las primeras visitas exploratorias al lugar realizadas por el equipo en el año 2024, en las que se constató in situ la conjunción de tres dimensiones críticas: la invisibilidad territorial, la fragilidad de la memoria local y cierta brecha digital en el acceso, el consumo y la producción de información por parte de las y los habitantes del lugar.

Público y comunidad

Desde la perspectiva del equipo que ha ejecutado el proyecto, estas condiciones justificaban un trabajo en vínculo con la educomunicación y la AMI, centrado esencialmente en la capacidad de niñas, niños, jóvenes y personas adultas mayores para relatar, producir y hacer circular sus propias narrativas sobre el territorio. La pregunta principal fue cómo articular un proceso educomunicativo y de AMI que contribuyera a revertir la invisibilización, activando memorias territorializadas entre distintas generaciones de habitantes, mientras se fortalecía la autopercepción del mismo territorio como sujeto de derecho y de historia.

Condiciones del contexto

A pesar de su relevancia histórica en la configuración de la comuna de Osorno y de su rica trama intercultural, caracterizada por la presencia de pueblos originarios y oleadas de colonización europea y latinoamericana, Chacayal prácticamente no

aparece en los mapas, en señales viales, en aplicaciones de mapas web ni en circuitos mediáticos como redes sociales y/o plataformas.

Esta situación puede deberse a varios factores; el primero es la crisis del sistema ferroviario en el sur de Chile, generada por las políticas económicas de la dictadura cívico-militar, que dejó en ruinas varias estaciones de tren locales, entre ellas Chacayal. Con ello, se esfumaron también las promesas de modernidad y desarrollo que habían alimentado el imaginario comunitario.

Posteriormente, como consecuencia de lo anterior, se inicia un proceso sostenido de migración hacia la ciudad, principalmente hacia Osorno (la más cercana en el contexto geográfico), en busca de una mejor calidad de vida y de acceso a bienes y servicios de calidad. Todo este relato se expresa simbólicamente en la pequeña escuela rural del lugar, donde coexisten un puñado de estudiantes y un grupo reducido de docentes, quienes, en un esfuerzo mancomunado, han mantenido el espíritu comunitario, convirtiéndola en un lugar de encuentro para quienes hacen vida en Chacayal.

Descripción de la iniciativa

ChacayaLab se define como un "Dispositivo educomunicativo intercultural", sintetizando en su nombre tres claves conceptuales: Educomunicación, interculturalidad y narrativa transmedia. En términos generales, el propósito del proyecto es desarrollar y validar una propuesta AMI que, partiendo de la producción audiovisual, habilite a la comunidad para contar y difundir sus historias desde una perspectiva situada, la cual supone una mirada que da sentido y ubica a las prácticas educomunicativas y AMI en íntima relación con los contextos y realidades de un lugar, hasta el punto de que se comprende aquellos fenómenos que lo caracterizan y definen, para luego poder expresarlos en propuestas concretas para la transformación social.

Así, el proyecto ChacayaLab se planteó los siguientes objetivos específicos:

1. Fomentar la lectura sobre el uso de los medios de comunicación, así como la producción y la circulación de mensajes audiovisuales y digitales, entre niñas, niños y personas adultas de la comunidad de Chacayal.

2. Activar memorias territoriales e intergeneracionales, articulando relatos de habitantes mayores, estudiantes y docentes en formatos audiovisuales breves.

3. Diseñar y poner a prueba una secuencia de talleres, materiales didácticos y protocolos técnicos que puedan adaptarse a otras comunidades rurales con problemáticas similares de exclusión e invisibilidad.

4. Producir evidencia académica (capítulos de libros, artículos científicos, guías, etc.) que permita sistematizar la experiencia y retroalimentar el campo de la educomunicación y de la AMI.

Actividades y metodología



Sesión en la escuela rural de Chacayal.

El diseño del proyecto se inspiró en experiencias históricas de educomunicación latinoamericana, especialmente en Radio Sutatenza en Colombia y FREDER en Chile, que combinaron en sus propuestas formativas programas radiales, cartillas impresas y encuentros presenciales para un proceso de educación popular en contextos rurales. ChacayaLab adopta esa lógica de tríada, pero la actualiza al ecosistema mediático contemporáneo, integrando cartillas en formato digital (PDF) y talleres presenciales, articulados mediante plataformas digitales y redes sociales.

Metodológicamente, el dispositivo se estructuró en cuatro niveles de acción:

1. Trabajo con estudiantes y docentes de la escuela rural de Chacayal, donde se desarrolló una secuencia de diez talleres centrados en nociones básicas del lenguaje audiovisual, a saber: construcción de guion, uso de cámara y grabadores de audio, sonido, música, edición, montaje, realización de entrevistas, perspectiva crítica sobre los medios de comunicación y su función social, todo ello con el apoyo de cartillas pedagógicas digitales. Cada sesión combinó clase presencial, visionado de materiales, discusión guiada y ejercicios prácticos con dispositivos como *smartphones* y cámaras digitales, entre otros.

2. Actividades con estudiantes, docentes y miembros de la comunidad, para la realización de jornadas de rodaje y entrevistas donde las niñas y los niños de la escuela dialogan con personas de la comunidad (adultos mayores – dirigentes, etc.),

favoreciendo la coproducción de contenidos, el intercambio de puntos de vista y la construcción de sentido con respecto al territorio y sus historias.

3. Vínculo con la comunidad de Chacayal, para desarrollar actividades de presentación, sensibilización y rodaje, orientadas a que las personas adultas se apropien de los dispositivos narrativos y tecnológicos, y no solo participen como informantes.

4. Trabajo interno del equipo, que incluye planificación detallada, compra y gestión de equipamiento, diseño pedagógico de cartillas, reuniones de evaluación, sistematización en memoria y bitácora, así como la coordinación constante con la escuela y su director, con la institución financiadora (Grupo Comunicar) y con otras instancias involucradas.

En su más pura esencia, el enfoque propuesto es participativo, comunitario e intercultural crítico, y busca que los contenidos de los talleres emerjan de los propios intereses expresados por la comunidad, por ejemplo: semblanzas sobre personas específicas de Chacayal, relatos sobre historia, geografía, leyendas, mitos, entre otros. La perspectiva transmedial se expresa en la decisión de generar historias que circulen en múltiples plataformas y redes sociales, en formatos como *reels*, pódcasts breves y cartillas, que muestran al mundo lo que siente y vive Chacayal.

Resultados y aprendizajes

ChacayaLab ha logrado, a pesar de las dificultades propias de un proyecto ejecutado en un espacio escolar rural con escasa o nula experiencia previa en estos temas, establecer un proceso sistemático en clave educomunicativa. Los talleres, eje central formativo, han posibilitado que las y los estudiantes manejen nociones básicas sobre una serie de recursos instrumentales vinculados a las TIC y sobre la comunicación como elemento fundamental de las relaciones humanas. Esto ha permitido un diálogo significativo con los contenidos del currículum nacional chileno y ha reforzado el trabajo de la escuela. De hecho, en algunas sesiones de trabajo, el profesor de lenguaje y comunicación de la institución se involucró en las actividades y complementó sus clases con el apoyo del material y del equipo del proyecto.

En términos de producción, el proyecto ha logrado registrar un conjunto significativo de fotografías, registros de audio y videos, entre otros, junto al estudiantado de la escuela y, en algunos casos, con los habitantes del lugar. Este material constituye una base de datos significativa que, por sí sola, da cuenta de la historia de Chacayal. Igualmente, ofrece los insumos para las producciones que se difundirán

a través de redes sociales y diversas plataformas, otorgando a Chacayal una presencia simbólica en espacios digitales en los que antes estaba ausente. Asimismo, creemos que la experiencia ha fortalecido los vínculos entre la escuela, la junta de vecinos y otras instituciones involucradas, como la Universidad de Los Lagos, y ha promovido oportunidades e instancias de colaboración futuras.

Desde una perspectiva pedagógica, pensamos que el proyecto ha promovido cambios en la percepción de las niñas y los niños sobre la comunidad y sobre sí mismos como productores de contenidos. Aunque han existido dificultades de expresión oral y, en algunos casos, timidez, niñas y niños mostraron una creciente disposición a narrar, a preguntar, a tomar la palabra frente a las cámaras y a valorar las historias contadas por los adultos mayores y por miembros de la comunidad. En menor medida, se reforzaron las destrezas relacionadas con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, las cuales, de alguna manera, están integradas en la cotidianidad de las y los estudiantes.

El desarrollo del proyecto no ha estado exento de tensiones y dificultades, muchas de las cuales se convirtieron en aprendizajes. Uno de los primeros trances tuvo que ver con la gestión del tiempo: la necesidad de ajustarse al calendario escolar, a los feriados, a las actividades institucionales e imponderables como el clima (que en el sur de Chile suele ser complejo, sobre todo en invierno). Esto obligó a reprogramar sesiones y a condensar contenidos, lo que implicó adoptar una lógica de flexibilidad y adaptación ante imprevistos.

En el plano técnico, se identificaron problemas persistentes en el registro del sonido en las grabaciones de video; estos se debieron a varios factores que iban desde la falta de equipos adecuados, como micrófonos y/o receptores de audio, hasta ruidos de ambiente, la acústica de los lugares donde se realizaban las entrevistas y, en algunos casos, el mal registro de los celulares por posiciones inadecuadas o por una mala manipulación de estos. Otro problema estuvo relacionado con la conectividad. Esto imposibilitó el acceso a una conexión a Internet estable para reproducir materiales audiovisuales de apoyo en los talleres o, sencillamente, transferir archivos. Tal situación llevó a buscar soluciones alternativas, como el uso de memorias *flash*, la transferencia por *Bluetooth* y la reproducción desde dispositivos locales. Estos desafíos y, hasta cierto punto, desaciertos logísticos refuerzan la importancia de prever protocolos de trabajo que no dependan en exceso de la

infraestructura digital externa y de reforzar los mecanismos internos de trabajo en estos temas.

En términos pedagógicos, la experiencia evidencia la necesidad de una articulación más afinada entre el diseño de las cartillas, el diseño visual y tecnológico del material y su implementación. Muchas veces hubo desajustes entre lo planificado y lo efectivamente ejecutado en las distintas sesiones de los talleres. Esto también pone en evidencia el papel estratégico del docente local como mediador curricular, capaz de vincular los contenidos propuestos por el proyecto con las asignaturas formales, y de sostener la continuidad del proceso más allá de la presencia puntual del equipo externo.

Otra dimensión, no menos importante, es la afectiva. Las entrevistas con adultos mayores, miembros de la comunidad, equipos docentes de la escuela, padres, madres, apoderados, entre otros, han revelado emociones, memorias, sentires y tensiones que excedieron el simple plano técnico de las producciones audiovisuales y de la propuesta del proyecto, lo cual exigió, por parte del equipo, abordajes éticamente cuidados. Esta dimensión confirma que la educomunicación y la AMI, en contextos de alta vulnerabilidad, son trabajos que requieren un alto grado de compromiso y respeto hacia las personas y los lugares en los que se interviene.

Sostenibilidad e impacto a futuro

ChacayaLab fue concebido desde el inicio como la primera fase de un dispositivo más amplio y complejo, orientado a construir un modelo de educomunicación situada, replicable y sostenible en otros territorios con similitudes con las de Chacayal. En el corto y mediano plazo, el equipo se ha propuesto agrupar las experiencias en distintos formatos literarios (capítulos de libros, guías de trabajo, artículos científicos, entre otros). Estos productos buscan alimentar el debate internacional sobre el rol de la educomunicación y la AMI en contextos rurales e interculturales, al tiempo que legitiman la experiencia para gestionar nuevas formas de financiamiento y dar continuidad a la propuesta.

En cuanto a la sostenibilidad, supone un gran reto. Los proyectos de estas características requieren apoyo y monitoreo constantes para que las iniciativas no queden huérfanas y puedan continuar a lo largo del tiempo. El compromiso de todas las instancias involucradas es fundamental para dar continuidad a las líneas de trabajo propuestas en el proyecto. La escuela, en este sentido, tiene un papel relevante,

pues debería continuar incorporando, de manera implícita, los principios de la educomunicación y la AMI en ciertas asignaturas y, así, reforzar también áreas como la historia, la geografía, etc.

Recomendaciones

- Anclar los proyectos a diagnósticos participativos que reconozcan las memorias, los dolores y las aspiraciones del territorio, evitando modelos importados sin adaptación local.
- Diseñar proyectos que combinen formación técnica e instrumental con la producción de narrativas significativas y situadas, la circulación pública y los espacios dialógicos y de devolución comunitaria, de modo que la educomunicación y la AMI se traduzcan en una transformación social real.
- Contemplar las particularidades de los territorios, así como los retos y dificultades que estos suponen en el marco de la ejecución de un proyecto, y promover competencias de adaptabilidad y flexibilidad.
- Prever estrategias para resolver problemas técnicos y operativos que permitan responder a escenarios adversos, como la baja conectividad, priorizando soluciones simples, transferibles y realistas.
- Asegurar la producción y el resguardo de la memoria escrita y audiovisual del proceso, así como de las evidencias para la rendición de cuentas y de los insumos para la reflexión crítica sobre el proyecto.
- Cautelar los mecanismos de sostenibilidad de las iniciativas, involucrando a los actores locales y a las personas influyentes en el marco comunitario o de acción de cada proyecto.

4.2. Ratona de TV, reflexión audiovisual (México)

Por: Raquel G. Viguri

Año de fundación: 2014
Ámbito de trabajo: en línea desde México, con alcance internacional.
Contacto: http://www.ratonadetv.com y en redes sociales *Instagram* y *YouTube* @ratonadetv

Propósito principal

Acompañar a quienes consumen y crean contenidos audiovisuales a reconocer usos y abusos, usando la emoción como método y la ética como criterio para que lo que se reciba o se comunique tenga un valor real, y así fomentar la autoconsciencia mediática.

Esto se logra a partir de reflexiones sobre lo que acontece día a día en el ámbito audiovisual, ya sea desde los productos de ficción, como series o telenovelas, y/o desde las propuestas de *influencers* en plataformas sociales.

Contexto de la experiencia

La necesidad surge de una paradoja evidente en el ecosistema mediático contemporáneo: vivimos rodeados de contenido audiovisual, pero nadie nos enseña a leerlo emocionalmente. Los enfoques tradicionales de AMI han centrado su atención en la desinformación y las noticias falsas, dejando fuera un territorio igual de urgente: la ficción, la cultura pop, los *influencers* y los formatos de entretenimiento que moldean valores, identidades y comportamientos de forma cotidiana y, muchas veces, de manera invisible.

A esto se suma un prejuicio estructural que opera en dos direcciones: hacia quienes consumen estos contenidos —históricamente tachados de acríticos o poco inteligentes— y hacia quienes los crean fuera de los marcos institucionales, sin reconocimiento de que crear contenido es también un acto comunicativo con responsabilidad ética.

Ratona de TV surge como respuesta a esa doble brecha: la falta de herramientas para consumir con consciencia y la ausencia de criterios éticos en la creación de contenido digital.

Público y comunidad

El proyecto ha trabajado con públicos en distintos niveles de consciencia mediática, que pueden organizarse en tres perfiles:

– Audiencias: personas de diversas edades con una relación cotidiana e intensa con las pantallas, que aún no reconocen los mecanismos emocionales y narrativos que operan en los contenidos que consumen.

– Fans: quienes ya tienen una relación emocional activa con ciertos contenidos o creadores, y están dispuestos a profundizar en las lógicas que los mueven.

– Prosumers; personas que no solo consumen sino que crean contenido propio, y que necesitan herramientas para hacerlo con intención y responsabilidad ética.

En términos concretos, el proyecto ha llegado a estudiantes universitarios y de posgrado, docentes, trabajadores de medios de comunicación públicos, comunidades de habla hispana en distintos países, a través de plataformas digitales, y al público general, mediante conferencias, cursos y contenido en línea.

Condiciones del contexto

Tres condiciones han sido determinantes:

La consolidación de la economía de la atención como modelo dominante en las plataformas digitales, en el que los algoritmos priorizan el *engagement* emocional por encima de la precisión o el valor informativo. Esto ha generado un ecosistema en el que los usos y abusos de las emociones como herramienta de enganche se han normalizado tanto en el consumo como en la creación de contenido.

La ausencia de modelos formales de profesionalización para la divulgación mediática. A diferencia de campos como el periodismo científico, no existe una formación consolidada que combine rigor analítico con habilidades comunicativas dirigidas a públicos no especializados en el ámbitos de los medios y la cultura audiovisual.

El contexto latinoamericano, donde la televisión abierta y las telenovelas han funcionado históricamente como medios de socialización masiva, generando consumos profundamente emocionales que la academia ha tardado en reconocer como objetos legítimos de análisis crítico y de alfabetización.

Descripción de la iniciativa



Página oficial de Ratona de TV

Se trató de un proyecto con dos salidas: por un lado, un curso en línea titulado "Ficción y emoción". ¿Por qué me emocionan las telenovelas y las series? (2022) que fue tomado por tres seguidores de Ratona de TV, dos en México y una desde Perú; y por otro, como seminario optativo para posgrado "Melodrama audiovisual latinoamericano: forma y recepción" (2022), impartido desde el programa de la Maestría en Estudios de Cultura y Comunicación de la Universidad Veracruzana, México, que tuvo tres estudiantes: una de la misma Maestría, otra estudiante de la Maestría en Estudios de Género y otra más de la Maestría en Salud Pública.

El objetivo era profundizar en el melodrama como matriz cultural, de acuerdo con la propuesta de Jesús Martín-Barbero, y conocer cómo se inserta en los medios de comunicación masivos, en sesiones más teóricas. Así, se daba contexto para hablar de las distintas dimensiones (narrativa, expresiva, estética e ideológica) utilizadas para dar sentido a estas historias como productos mediáticos, para llegar de lleno a la parte práctica y a la implementación de la metodología de Joan Ferrés i Prats, "Propuesta metodológica para el análisis de relatos audiovisuales", que se encuentra en el libro *Las pantallas y el cerebro emocional* de 2014.

Actividades y metodología

El curso "Ficción y emoción" constaba de 7 clases y un seguimiento posterior llamado "El club del melodrama", que constó de 4 sesiones en un grupo privado de Facebook; el Seminario constó de 14 sesiones y fue en las últimas 3 donde se implementó el equivalente de la observación y las lecturas al melodrama de acuerdo con las dimensiones revisadas con anterioridad.

La metodología de Joan Ferrés i Prats, readaptada con el nombre de "VEO, ME EMOCIONO, REFLEXIONO", se estructura en cuatro etapas llamadas RADIOGRAFÍA y DIAGNÓSTICO, que conjugan lo educativo y lo comunicativo en una sola, y busca la

reflexión individual sobre la relación de cada uno con el contenido audiovisual observado. La Radiografía del receptor se centra en el primer impacto emocional con la pieza analizada; la Radiografía de la obra retoma los sentimientos del receptor para indagar en cómo fueron estimulados, y la obra se analiza desde las dimensiones narrativa, expresiva, estética e ideológica. Después está el diagnóstico de la obra, donde se valoran los usos y abusos desde el interés, la originalidad y la fuerza expresiva, las significaciones, etc. Por último, el Diagnóstico del receptor que cierra el viaje emocional al detectar las coherencias y discrepancias propias del receptor sobre la obra analizada, valoración que le permite descubrir el enriquecimiento de la autoconsciencia mediática.

Resultados y aprendizajes

Dada la naturaleza de las dos experiencias, solo una, la del Seminario, contó con una evaluación por escrito en la que se les pidió a las estudiantes que describieran su experiencia atravesada por sus propias formaciones u objetos de estudio, lo que permitió identificar cómo las herramientas metodológicas resultaron, desde su vivencia personal, relevantes para ofrecer una mirada más enriquecedora en los ámbitos intelectual y académico.

En el primer caso no se plantearon mediciones ni indicadores numéricos; sin embargo, las tres personas inscritas continúan siendo parte activa de la comunidad de Ratona de TV, aportando, comentando y fortaleciendo sus conocimientos. Además, se identificó la posibilidad de implementar y combinar la metodología de Ferrés en distintos productos mediáticos, tanto industriales como del modelo *homecasting,* es decir, las autoproducciones en redes sociales y plataformas como *YouTube,* con un soporte teórico previo, no solo desde el melodrama sino también desde la ética en la comunicación.

Desafortunadamente, no fue posible continuar con la experiencia en ninguna de sus vertientes, pues el curso no registró más ventas y el Seminario no volvió a tener una edición posterior ni en la Universidad Veracruzana ni en otro espacio académico. Por lo tanto, no existió la oportunidad de generar un mayor impacto ni de incidir de forma alguna más allá de los propios estudiantes.

Sostenibilidad e impacto a futuro

Si bien la metodología aplicada directamente al melodrama no tuvo continuidad, la adaptación, como Veo, me emociono, reflexiono, sigue siendo la piedra angular

del proyecto Ratona de TV y estoy por implantarla, con otra variante en la parte de la Radiografía de la obra, en un taller para creadores de contenido, para evaluar no solo la obra ajena sino la propia bajo estos lineamientos.

Estoy planeando dar este taller tanto de forma presencial como virtual, con mayor intencionalidad para medir resultados y dar seguimiento que evidencie la efectividad tanto de las bases reflexivas como de la metodología.

Como divulgadora independiente, me enfrento a diversos dilemas, especialmente económicos, para dar continuidad al proyecto. En este sentido, uno de los retos es generar alianzas y apoyos que permitan sostener experiencias concretas y dar continuidad a los talleres de ética, tanto presenciales como virtuales. De igual manera, he preparado una conferencia dirigida a estudiantes de bachillerato y universitarios para acercar la AMI a estos públicos.

Recomendaciones

Que busquen incorporar la AMI al lenguaje que utilizan las y los jóvenes, que nos atrevamos a "ensuciarnos" usando las inmensas expresiones y productos de la cultura popular, más allá del ámbito informativo, que resultan útiles para conectar estos saberes con todo tipo de público. Para mí, incluso, implementar estas bases de forma personal me ha resultado útil con personas de la tercera edad a mi alrededor, como mis padres y familiares, quienes conectan sobre todo con el tema del melodrama. Son vehículos que facilitan muchísimo no solo que las reflexiones lleguen, sino también que quieran implementarlo cada vez más en su siguiente consumo mediático.

4.3. A Mí No Me La Hacen (Perú)

Por: El equipo de A Mí No Me La Hacen

Año de fundación: 2021
Ámbito de trabajo: nacional (Perú), con proyección internacional
Contacto: www.aminomelahacen.org; *Instagram, YouTube* y *LinkedIn* de A Mí No Me La Hacen.

Propósito principal

Enseñar a la ciudadanía a construir una relación empoderada con los medios de comunicación y la tecnología.

Contexto de la experiencia

Durante la pandemia de Covid-19 percibimos que la sociedad se polarizaba, que las personas se encerraban en burbujas de desinformación, pero que no había propuestas desde las bases para responder a esta crisis: la respuesta principal era el fact-checking, poco efectivo en una sociedad que no confía en la prensa. Al no recibir respuesta de la AMI en el Perú, creamos nuestra propia asociación.

Público y comunidad

Queremos alcanzar a todos los sectores de la sociedad. De hecho, alcanzamos principalmente a jóvenes (15-35) y a docentes de zonas urbanas.

Condiciones del contexto

Nuestra formación universitaria y nuestros diversos oficios han hecho que nuestro alcance esté dirigido mayoritariamente a un público de nuestra edad, universitario y con mayor acceso a los medios de comunicación. La revolución mediática actual, el surgimiento de iniciativas independientes como medios de información nos motivaron a perseguir la alfabetización como estrategia. La oportunidad de educar a la población sobre las nuevas formas de consumir y de crear información también impulsó la iniciativa.

Descripción de la iniciativa

Videojuego Infodemic: A través de un videojuego verdaderamente divertido, que puede disfrutarse por sí solo, se enseñan conceptos de AMI. La idea es llegar a un público amplio que no necesariamente buscaría formarse en AMI.

Actividades y metodología

Si bien el videojuego sigue en producción (gracias a diversos financiamientos, incluido un financiamiento del Ministerio de Cultura del Perú), lo hemos utilizado como herramienta educativa en diversos talleres, entre ellos una serie de talleres en el marco de un proyecto IPDC.



Sesión con estudiantes sobre Infodemic

Alcanzamos 500 alumnos, con una encuesta de ingreso y otra de salida, para identificar qué tanto sentían que habían aprendido, qué tanto se habían divertido y qué consideraban que podía mejorarse en "Infodemic".

El videojuego siempre está integrado en una clase, con una breve introducción sobre la AMI y sus conceptos, pero la información se encuentra dentro del juego mismo. Hay "tips", mecánicas y dilemas que sitúan al jugador en la posición del periodista, quien descubre poco a poco cuáles son los retos y las posibilidades de quienes se dedican a la difusión de la información. Buscamos, sobre todo, que, a través de este juego de roles y el desarrollo de la empatía hacia el personaje principal y otros que irá encontrando, el usuario entienda la importancia de la ética periodística y cómo los intereses externos y personales suelen influir en las acciones de la prensa.

Con una dinámica lúdica y no moralizadora, se recuerda al jugador la importancia de la veracidad en el relevo de la información y los peligros que conlleva esta responsabilidad. Siempre mantenemos el diálogo abierto e incorporamos las observaciones de los estudiantes y docentes que han participado en el juego, lo que amplía nuestro entendimiento del "*edutainment*" gracias a un trabajo tanto teórico como de campo.

Resultados y aprendizajes

Alcanzamos 500 estudiantes e indicadores concretos sobre la efectividad de Infodemic en los ámbitos educativo y de entretenimiento.

Es necesario diversificar los *gameplays* de Infodemic y reforzar su aspecto educativo para que el juego pueda transmitir los conceptos de AMI sin necesidad de jugarlo en el marco de una clase. Los estudiantes de todas las edades responden muy bien a este formato, que funciona como un caballo de Troya: mientras estén motivados por una dinámica lúdica, objetivos concretos, la toma de decisiones y debates morales, los estudiantes se encuentran en un estado permeable, en el que la información se absorbe a medida que se desarrolla un espíritu crítico.

Se demostró un marcado interés en la AMI y en el uso de los videojuegos como herramientas educativas eficaces. Había una curiosidad naciente por el concepto y un deseo de seguir en el salón de clases.

Sostenibilidad e impacto a futuro

Una vez se haya terminado la producción de "Infodemic", pensamos comercializarlo y proponerlo para espacios educativos, además de organizar una campaña de comunicación. La monetización de este videojuego contribuirá a la sostenibilidad de nuestra asociación y a la expansión de sus acciones educativas.

Es crucial contar con aliados en el sector público (para implementar políticas públicas dirigidas a la ciudadanía) y en los medios de comunicación para multiplicar su alcance. La experiencia del videojuego también demuestra que un enfoque multidisciplinario, al aliarse con las industrias creativas, puede tener un impacto significativo.

Recomendaciones

Buscar una verdadera multidisciplinariedad en sus proyectos, sin limitarse únicamente a la AMI como la única vía contra la desinformación. Esto permitirá transmitir el concepto en toda su riqueza y alcanzar el público de formas insospechadas.

4.4. Juntos, le decimos no a la violencia (Bolivia)

Por: Edgar Dávila Navarro

Año de fundación: implementación del proyecto en 2024.
Ámbito de trabajo: local.
Contacto: davila.edgar@gmail.com

Propósito principal

Ayudar a reducir los casos de violencia contra la niñez en el Distrito 8 de la ciudad de El Alto, que registra los niveles más altos de violencia del municipio.

Contexto de la experiencia

El Distrito 8 tiene una gran extensión territorial y una alta densidad poblacional. Es uno de los distritos más grandes y presenta un crecimiento sostenido. Lamentablemente, es uno de los puntos críticos de violencia en Bolivia. Históricamente, se consolida como uno de los espacios con los mayores índices de vulnerabilidad y de denuncias de agresiones contra la niñez en la ciudad de El Alto, que, a su vez, es una de las urbes más violentas del país. Registra una gran cantidad de denuncias de violencia familiar y sexual, y es escenario de un infanticidio y de un abandono de alto impacto mediático, lo que refuerza su percepción como una zona de alto riesgo.

La violencia en el Distrito 8 no es un hecho aislado, sino el resultado de una serie de factores estructurales. Muchas familias viven en condiciones de hacinamiento, lo que aumenta la tensión interna y, en muchos casos, facilita situaciones de abuso sexual intrafamiliar. Al ser un distrito alejado, el acceso a los servicios de justicia y salud se complica. Además, la capacidad de respuesta de las subalcaldías y de las DNA se ve desbordada. Finalmente, la falta de iluminación y de patrullaje en la zona expone a niñas, niños y adolescentes a riesgos en el trayecto hacia la escuela o de regreso a su hogar.

En esta zona, la violencia se manifiesta principalmente de tres formas. La violencia física expresada como castigo corporal, donde existe una fuerte normalización del golpe como método educativo y de obediencia. La violencia sexual se reporta de manera constante, incluyendo agresiones en el hogar y en entornos de poblaciones infantiles (vecinos o conocidos). La violencia por negligencia y abandono, ya que

muchas madres y padres se dedican al comercio informal, dejando a niñas y niños solos o a cargo de hermanos menores de edad.

Niñas y niños, con quienes el proyecto interactuó al inicio, pintaron su zona de grises, llena de penumbra y rostros desconocidos, lo que corroboró el miedo a su entorno y la percepción de altos niveles de violencia. “No hay caso de estar hasta tarde; grave es; nos da miedo; mucha gente mala hay”, Juan, 11 años. “Con mi mamá prefiero caminar; miedo da: hay gente en la oscuridad que se aprovecha y nadie hace nada”, Ana, 13 años.

El proyecto evidenció que la violencia se incrementó en un 500% desde 2014 y que 6 de cada 10 niñas y niños sufrieron algún tipo de violencia. Esta fue la inspiración de esta propuesta, fundamentada en un modelo de educomunicación para la prevención de la violencia contra la niñez gestado en una intervención nacional. Esta experiencia articuló la educomunicación con la AMI, convirtiendo la teoría social en una herramienta práctica de protección y autoprotección frente a las violencias ejercidas contra niñas y niños.

Público y comunidad

El foco principal del proyecto fueron 50 niñas y niños de 10 a 14 años de la Unidad Educativa Sebastián Pagador, en la zona de Ventilla, en la localidad de Senkata, en la ciudad de El Alto.

Al principio, se tenía la idea de llegar a un área específica de la zona; sin embargo, la población infantil estaba dispersa y era muy difícil reunirla. Ese fue el motivo para focalizarse en una unidad educativa que permitiera llegar de manera efectiva a la población infantil. Esta decisión permitió que el proyecto se implementara de manera individual y personalizada, lo que generó confianza y apropiación del proceso en este espacio. Además, logró ampliar el alcance del proyecto.

La Unidad Educativa Sebastián Pagador es una institución emblemática y estratégica dentro del Distrito 8 de El Alto por su ubicación y su reciente crecimiento. Es de carácter fiscal, es decir, estatal. Funciona con dos turnos (mañana y tarde) identificados como Sebastián Pagador "A" (mañana) y Sebastián Pagador "B" (tarde). El proyecto se implementó con el grupo de niñas y niños de la tarde.

Esta unidad educativa se encuentra en una zona alejada del centro y recibe a muchas niñas y niños de familias migrantes del área rural y de familias comerciantes

de Senkata y Ventilla. Las y los estudiantes de este colegio enfrentan desafíos de seguridad en los trayectos, la necesidad de fortalecer su proyecto de vida y de conocer los riesgos de las violencias.

Condiciones del contexto

El proyecto identificó tres condiciones sociales, que giran en torno a la vida de niñas y niños y les afectan en el tema de la violencia: pobreza, alcoholismo y temores. Simultáneamente, distinguió varios potenciadores que impulsaron los procesos educomunicativos ejecutados; uno de ellos fue la creatividad, mediante la cual se desarrollaron habilidades para crear contenidos para minimedios y redes sociales.

Entender la pobreza de las personas que viven en el Distrito 8 requiere mirar más allá de la escasez de dinero. Representa un fenómeno multidimensional en el que confluyen la historia migratoria, la planificación urbana fallida y la economía informal.

El rostro social de la pobreza genera orfandad funcional y violencia. Madres y padres están ausentes, porque trabajan jornadas de 12 a 14 horas en ferias o en el centro de la ciudad de La Paz, que está a 3 horas de distancia en bus. Ese es el motivo por el que las niñas y los niños se quedan solos. Esta soledad se convierte en una puerta que se abre a riesgos para la seguridad.

A pesar de las carencias estructurales, la gente del Distrito 8 posee una fuerza vital y una capacidad de organización que no se encuentran en cualquier lugar y se reflejan en la niñez. Niñas y niños desarrollaron una autonomía adecuada, porque saben cuidarse, ayudar en las tareas del hogar, colaborar en los negocios familiares y promover la prevención de las violencias. Desarrollaron un pensamiento creativo muy agudo para resolver dificultades prácticas con recursos limitados.

El cuidado colectivo representa una herencia comunitaria, que rescató el proyecto, donde la figura de los llamados “tíos" o "tías" (vecinos) cobra importancia, porque son las personas que vigilan la manzana (contorno del barrio). Si una niña o un niño está en peligro, la comunidad suele reaccionar de manera efectiva. Las poblaciones infantiles aprenden, desde la cuna, que la unión hace la fuerza, un valor cultural, democrático y social invaluable.

Descripción de la iniciativa

El proyecto se bautizó con el nombre de “Juntos, le decimos no a la violencia: Prevención de violencias contra niñas y niños del Distrito 8, zona Senkata, ciudad de El Alto”.

Si bien la denominación se propuso al concebir el proyecto, cobró sentido e importancia durante el proceso. Durante su ejecución, un aspecto que caracterizó al proyecto fue la articulación entre distintos actores y su compromiso. La primera en sumarse fue la Fundación Comunicar Global, representada por el Dr. Ignacio Aguaded y la Dra. Antonia Lozano, quienes apostaron por la idea, decidieron apoyarla y la acompañaron de manera permanente. Luego, se unieron voluntarias y voluntarios, con quienes compartimos el mismo sueño: apoyar a niñas y niños para que digan que no a la violencia. Cuando llegamos a Ventilla, Senkata, el director de la unidad educativa estuvo de acuerdo y coadyuvó con la Junta Escolar de Ventilla, compuesta por madres, padres, maestras y maestros, para implementar el proyecto en la escuela. Luego, niñas y niños se apropiaron de la iniciativa para hacerla suya y compartirla a través de minimedios, una red de radio nacional, una emisora de cobertura regional y *WhatsApp.*

De esta manera, la frase: "Juntos le decimos no a la violencia" pasó de ser un simple rótulo de un proyecto a hacerse carne en cada persona y a sumar esfuerzos, identificando cabalmente la experiencia.

El objetivo principal del proyecto fue prevenir las manifestaciones violentas contra niñas y niños de 10 a 14 años en el Distrito 8 de la ciudad de El Alto, con el fin de reducir el índice de violencia en la zona mediante la implementación de procesos sostenidos de educomunicación.

Este objetivo consideró el contexto y, sobre todo, a la población infantil, para convertirse en una respuesta efectiva ante una realidad lacerante como la violencia contra niñas y niños. Indagó, propuso e impulsó acciones educomunicativas como procesos de escucha, comprensión, participación y creación, construidas a partir de las expresiones infantiles, tal como sugiere Zecchetto (2011).

Actividades y metodología

El primer paso para plasmar esta idea de prevención de la violencia contra la niñez fue la alianza sostenida con la Fundación Comunicar Global. Tras su presentación, el proyecto recibió impulso para su implementación durante 12 meses. La fundación estuvo presente de manera permanente en todas las acciones, realizando seguimiento y apoyando con iniciativas para optimizar los recursos.

Aquella noche, se firmó el acuerdo conjunto entre el proyecto y la Junta Escolar de la Unidad Educativa Sebastián Pagador. Era la segunda alianza significativa que se realizaba; esta vez, con madres, padres, maestras y maestros y con el director de la unidad educativa. Esa firma se convirtió en un compromiso colectivo que duró hasta el final del proyecto y que todavía sigue vigente, administrado por la Junta Escolar.



Sesión en la Unidad Educativa Sebastián Pagador

Con la Junta Escolar se decidió distribuir los encuentros cada viernes durante dos horas y media, de 16:00 a 18:30. La primera jornada sirvió para presentar el proyecto y a quienes lo iban a acompañar. Además, fue un espacio para romper el hielo e iniciar el proceso educomunicativo de construcción de confianza. 50 niñas y niños escucharon y opinaron, solicitaron información y se involucraron sin condiciones. Aquel primer encuentro selló el compromiso con quienes serían los protagonistas de todo el proceso.

Después de la primera sesión, se dividió el grupo en dos grupos de 25 personas cada uno. Esta determinación no fue solo un asunto de orden logístico. Constituyó una decisión estratégica que impactó directamente en la calidad del aprendizaje y en la seguridad emocional de niñas y niños. Reducir el grupo a 25 permitió una interacción dialógica, en la que se facilitó la relación cara a cara y se promovió la participación de cada niña y cada niño de 10 a 14 años. Por otro lado, pasaron a ser protagonistas y no simples espectadores. Con 25 niños, fue factible realizar talleres prácticos de pintura, juegos, diseño de mensajes, grabación de audio o manejo de *WhatsApp*, asegurando que todos manipularan los equipos y aprendieran haciendo. Se crearon dos grupos de *WhatsApp* porque fue más sencillo moderarlos y dar seguimiento a los flujos de mensajes en cada uno, evitando la saturación de información y el ruido comunicacional.

Al abordar temas de violencia y su prevención, surgieron relatos y dudas muy sensibles vinculados a experiencias personales. Este tipo de situaciones requería seguridad y contención emocional, que las y los voluntarios supieron brindar. Uno de los recursos utilizados fue el desarrollo de la escucha activa como protocolo de protección.

Luego de crear un espacio más relajado, amigable, seguro y familiar, se iniciaron los talleres de intercambio de conocimiento, denominados “Módulos de aprendizaje”, que eran sesiones de formación con herramientas para desarrollar conocimientos y competencias. El módulo 1 identificó la violencia y sus señales; el módulo 2 presentó los tipos de violencia; el módulo 3 abordó las violencias mediante la producción de contenido. En este módulo se elaboraron dibujos, cuentos y juegos, apoyados en títeres, para la apropiación de la temática por parte de las poblaciones infantiles. El módulo 4 también abordó la producción de contenido contra la violencia mediante recursos visuales (afiches) y sonoros (cuñas radiales), para difundirlos a través de emisoras de gran alcance y redes sociales.

La educomunicación, impulsada por el proyecto, se basó en las personas y sus formas de relacionarse, compartir y entender. Puso especial énfasis en la expresión, entendida como el acto de "sacar afuera" (del latín “*expressio*”) todo aquello que tenía que ver con lo que significaba estar seguras y seguros.

El proyecto eligió los dibujos, las historias y los juegos como manifestaciones poderosas que permitieron conectar la problemática de la violencia con la vida cotidiana de los participantes.

Metodológicamente, el proyecto impulsó un ecosistema de aprendizaje vivo, donde la teoría se transformó en acción en las aulas, en las calles y en los dispositivos de Ventilla-Senkata. Articuló un enfoque constructivista y liberador, basado en el aprender haciendo, que sustentó un diálogo interdisciplinar desde el pensamiento pedagógico moderno.

La producción de audios y dibujos se realizó mediante un aprendizaje basado en la expresión libre y el trabajo cooperativo. Al crear material sonoro real para su difusión, niñas y niños encontraron una utilidad social en su aprendizaje. El aprender haciendo se manifestó en el ensayo y error frente al micrófono, donde la comunicación se convirtió en un motor de la vida comunitaria.

Por estas razones, la metodología fue activa, participativa y dialógica, en la que el aprender haciendo estuvo presente en cada historia narrada, en cada dibujo compartido y en cada audio grabado. De esa manera, el acto de aprendizaje resultó significativo y fortaleció la autoprotección y el pensamiento crítico ante la violencia.

Resultados y aprendizajes

Cualitativamente, se observa que se cumplieron los objetivos del proyecto y se sembraron semillas de dignidad en un terreno violento. Las voces de niñas y niños sanaron las heridas que dejaron las violencias y resonaron para promover el buen trato. El proyecto de prevención de violencias fue más que una intervención técnica; significó un acto de resistencia creativa frente a las violencias físicas, psicológicas y sexuales. A través de la educomunicación, el silencio se convirtió en sonido, y el miedo, en propuestas de vida.

La difusión de material sonoro, producido en la implementación del proyecto, fue esencial en el proceso de la consolidación de la experiencia. Estos productos se escucharon por la Red Erbol (Educación Radiofónica de Bolivia), que es un conglomerado de emisoras, que posee un alcance nacional, y por Radio San Gabriel, que tiene una cobertura regional, a lo largo de la parte andina de La Paz.

La participación de niñas y niños, en espacios masivos, hizo que se visibilizaran en la zona de Senkata y mostraran otra faceta de una de las áreas más violentas de la ciudad de El Alto. Se convirtieron en promotores de la protección y del buen trato, pues su discurso condenó cualquier actitud violenta, pasando de ser receptores de mensajes a productores del cambio. La comunidad empezó a ver a estas niñas y niños como actores del presente con algo importante que decir.

El material sonoro quedó como un recurso permanente (minimedio y masivo), que puede escucharse una y otra vez en las escuelas y replicarse en radios locales. El micrófono funcionó como un amplificador de su autoestima, un recurso para desarrollar su sentido crítico y una herramienta para prevenir las violencias.

Niñas y niños coparon *WhatsApp* y lo transformaron en un espacio de resistencia creativa, condenando malas palabras, insultos, imágenes y videos violentos. Además, llenaron esta red social de mensajes de texto, dibujos, consejos y audios que interpelaron, invitaron a reflexionar y promovieron la prevención de las violencias.

Al crear su propio contenido, desarrollaron la habilidad de filtrar los mensajes violentos, identificar los mensajes que pueden dañar a las personas, entender que detrás de cada pantalla hay una persona que merece un buen trato y convertirse en prosumidores responsables y promotores de espacios libres de violencia.

Niñas y niños con quienes trabajó el proyecto se dieron cuenta de que podían generar procesos de prevención con sus propios recursos. Expresar lo que ellas y ellos sentían y plasmarlo en una historia o en un dibujo y, luego, compartirlo con sus compañeras y compañeros, era suficiente para educar, comunicar y participar. Fueron las primeras personas en darse cuenta de ello e iniciaron una campaña permanente contra las violencias.

Entonces, las personas adultas aprendieron de las y los más pequeños, fueron niñas y niños quienes dijeron no a la dependencia exclusiva del proyecto. Valoraron el apoyo que les brindó como catalizador de la experiencia. Sin embargo, entendieron que había muchas maneras de combatir la violencia, lo que demostró una mayor receptividad y proactividad.

El punto de partida y el de llegada siempre fueron las personas y, en este caso específico, las niñas y los niños. Construir el camino con todas las personas involucradas resultó mucho más útil y fácil.

Sostenibilidad e impacto a futuro

Más adelante, dejamos entrever la importancia de la participación en el proceso y el rol de las niñas y los niños en las formas de asumir la responsabilidad de la prevención. Ambos aspectos, sumados a las posibilidades de encarar la experiencia de manera conjunta (con la Junta Escolar, con madres y padres de familia, con la dirección y con otras organizaciones del municipio), fueron los componentes a considerar para el proyecto sostenible.

Todas las acciones pueden reproducirse, desde los talleres hasta las ferias y el concurso, quizá con premios más modestos; pero la lógica de trabajar la prevención contra las violencias hacia niñas y niños es una transversal que no requiere mayores esfuerzos o presupuestos.

Niñas y niños sintieron la necesidad de abordar el tema y vincularlo a su vida cotidiana por la cercanía de la problemática. Ellas y ellos se convirtieron en agentes de cambio que participaron en la toma de decisiones y en la creación de narrativas de prevención y de autoprotección frente a las violencias. Están seguras y seguros de que los procesos pueden repetirse y las acciones también, sumando a más personas de la comunidad.

Hubo coincidencia en que la formación era fundamental para promover redes de protección tanto en la escuela como en el barrio. Sin embargo, se requería capacitar a líderes vecinales, padres de familia y jóvenes, para que actúen como vigilantes y replicadores de la metodología. Las maestras y los maestros también constituyen un público relevante para el proyecto.

Estamos seguras y seguros de que el proyecto de prevención de violencias contra la niñez no depende exclusivamente de la continuidad del financiamiento, sino también de la capacidad de integrar las acciones en el tejido social e institucional de la comunidad. El proyecto puede ser sostenible porque la población infantil lo sintió como propio; no fue algo impuesto por una organización externa. El contexto y la realidad indicaron que abordar esta temática era muy importante. Para la dirección y el equipo docente, también representó una acción relevante a la que brindaron su apoyo incondicional.

La sostenibilidad técnica asegura que el conocimiento permanezca en el territorio. Por esa razón, es importante la formación de formadores y la elaboración de herramientas pedagógicas adaptadas. Es urgente la capacitación del profesorado en metodologías de prevención, para que el conocimiento quede instalado de forma permanente y se creen materiales educativos, ya mencionados, que sean culturalmente pertinentes y fáciles de usar para la comunidad educativa, sin necesidad de expertos externos. Desde un enfoque de educomunicación, la prevención de la violencia requiere un cambio cultural profundo, que implica la transformación de imaginarios. Se deben utilizar estrategias de comunicación para el cambio social que cuestionen la normalización del castigo físico y promuevan la crianza con buen trato.

Recomendaciones

El proyecto aplicó un modelo de intervención para prevenir la violencia contra la niñez, basado en la educomunicación. Este modelo se aplicó con éxito, considerando que no es necesario reinventar la pólvora, sino replicar y aprovechar recursos efectivos ya desarrollados. El modelo se fundamenta en la planificación del proceso educomunicativo, como primer paso obligatorio, que permite lograr claridad estratégica para determinar el objetivo que se busca; partir de las necesidades, esperanzas y sentires de las personas; y establecer el conocimiento del contexto. La planificación está presente en todo el proceso, no solamente como una metodolo-

gía compuesta por una serie de fases y resultados; también en las acciones periódicas que exige el proyecto. Toda acción educomunicativa para la prevención de violencias contra poblaciones infantiles será, siempre, planificada. Impulsar la AMI no es solo enseñar a usar un celular o una *tablet*; es configurar un sistema de defensa intelectual en niñas y niños, basado en:

– **Evitar el miedo a la tecnología:** Muchos proyectos fallan porque se presentan con el discurso de miedo: "Internet es peligroso"; "no hablen con desconocidos"; "las redes sociales son malas". Los temores paralizan o despiertan curiosidad por lo prohibido. En su lugar, se utiliza un enfoque de oportunidades y derechos, en el que Internet es un espacio público en el que tienen derecho a estar seguros y a ser respetados. Es importante pasar de la prohibición al autocuidado crítico.

– **Involucrar a los adultos:** Es un error común trabajar únicamente con niñas y niños de 10 a 14 años. Si el niño aprende sobre grooming en el taller, pero llega a casa y su papá ni siquiera sabe qué es una solicitud de amistad, el círculo de protección se rompe. Por eso, es importante crear programas espejo. Eso significa adaptar lo que se aborda con las poblaciones infantiles para madres, padres y maestros. El adulto no necesita ser un experto tecnológico; necesita ser un referente de confianza al que la niña y el niño puedan acudir, sin miedo a que les quiten el celular.

– **Promover la práctica:** es esencial que niñas y niños creen contenido y produzcan sus propios mensajes preventivos, como *TikToks* sobre privacidad o pódcasts. Cuando un niño explica un riesgo a otro, el aprendizaje se consolida. La prevención es más efectiva cuando ellos son los protagonistas de la narrativa.

– Cuidar la salud mental y la gestión emocional: las violencias afectan directamente la autoestima. Por esa razón, la AMI debe ir de la mano de la inteligencia emocional. Se deben diseñar procesos de enseñanza que identifiquen cómo se sienten las niñas y los niños al recibir un comentario negativo o al ver una noticia falsa. Si ellas y ellos entienden cómo funcionan los algoritmos que manipulan sus emociones, serán menos vulnerables a la violencia y al odio en línea.

4.5. Claves para la sostenibilidad de las iniciativas en AMI

Las experiencias reunidas en este módulo responden a realidades, públicos, escalas y trayectorias diferentes. No tendría sentido, por tanto, compararlas para determinar cuál ha alcanzado mayor continuidad o impacto. Su lectura conjunta permite

algo distinto: reconocer decisiones, condiciones y aprendizajes que ayudan a pensar en qué puede favorecer que una iniciativa de AMI mantenga su sentido, encuentre nuevas formas de desarrollarse o deje capacidades que puedan seguir aprovechándose una vez finalizada una etapa.

Hablar de sostenibilidad tampoco significa limitarse a preguntarse cuánto tiempo permanece activo un proyecto. Coburn (2003), desde el ámbito de la innovación educativa, propone una comprensión más amplia de la continuidad de los procesos de cambio, relacionada no solo con su permanencia, sino también con su profundidad, su extensión y el desplazamiento progresivo de la responsabilidad hacia quienes los incorporan en sus propios espacios. Esta perspectiva resulta útil para la AMI porque permite observar qué queda después de una intervención: conocimientos que pueden seguir utilizándose, una metodología que se integra en la práctica de una organización, materiales reutilizables, nuevas relaciones de colaboración o personas capaces de continuar desarrollando lo aprendido.

Una primera clave radica en la **apropiación de las iniciativas por parte de las personas y comunidades implicadas**. En *Juntos, le decimos no a la violencia*, las niñas y los niños fueron incorporándose a la producción de mensajes y a las acciones de prevención hasta asumir un papel activo dentro del proceso. En ChacayaLab, la producción audiovisual parte de las historias, memorias e intereses del territorio y busca que quienes habitan la comunidad intervengan en su construcción y circulación. No son experiencias idénticas, pero ambas muestran que la participación adquiere otra profundidad cuando las personas no quedan reducidas a destinatarias de una actividad. Tufte y Mefalopulos (2009) sitúan precisamente la participación en los procesos de comunicación y de toma de decisiones como un componente central de los enfoques de comunicación participativa.

Esta cuestión está muy próxima a otra: **que parte del conocimiento permanezca allí donde se desarrolla la experiencia**. Los proyectos pueden contar con especialistas externos, financiación temporal o equipos que no estarán presentes de forma permanente. Por ello, la formación de personas vinculadas de manera estable con la comunidad o la organización puede ampliar las posibilidades de continuidad. ChacayaLab destaca, por ejemplo, el papel del docente local para articular los contenidos del proyecto con el currículo y prolongar parte del trabajo desarrollado; la experiencia de Bolivia señala la formación de docentes, familias, líderes vecinales y jóvenes como

una posibilidad para ampliar las redes de prevención y replicar lo aprendido. No implica que una experiencia deba mantenerse indefinidamente con la misma estructura. Puede continuar de otra manera, incorporada a una clase, a una práctica profesional, a una organización o a las formas habituales de actuar de una comunidad.

La sostenibilidad posee, además, una dimensión social que no conviene reducir a la mera disponibilidad de dinero. Gumucio Dagron (2005), al analizar los medios comunitarios, los concibe como un equilibrio entre dimensiones **sociales, institucionales y económicas**, y otorga especial importancia a la participación y a la apropiación del proceso comunicativo. Aunque su análisis se refiere específicamente a medios comunitarios, esta mirada resulta sugerente para las iniciativas de AMI: contar con recursos es indispensable, pero su continuidad también depende del reconocimiento que adquieren entre sus participantes, de los vínculos que logran establecer y de su integración en estructuras capaces de sostenerlas.

Las cuatro historias muestran, de hecho, **formas distintas de construir esos apoyos**. *A Mí No Me La Hacen* plantea la colaboración con instituciones públicas, medios y la industria creativa como una vía para ampliar el alcance de *Infodemic,* y contempla la futura comercialización del videojuego como parte de la estrategia de sostenibilidad de la asociación. Ratona de TV, desde la realidad de un proyecto independiente, identifica la creación de alianzas y el apoyo como condiciones para continuar desarrollando experiencias formativas y explorar nuevos formatos.

ChacayaLab articula su trabajo con la escuela, la comunidad, la universidad y la entidad que financia la iniciativa, mientras que *Juntos, le decimos no a la violencia* relata cómo la colaboración con la unidad educativa, la Junta Escolar, las familias y otras organizaciones formó parte del propio desarrollo del proyecto. Las alianzas, vistas así, no son un añadido al final de una intervención; cobran valor cuando responden a necesidades concretas y permiten que responsabilidades, conocimientos o recursos no recaigan en un único actor.

También hay sostenibilidad en la **capacidad de modificar lo previsto**. Las condiciones con las que comienza una iniciativa rara vez permanecen intactas. Los públicos cambian, aparecen dificultades técnicas, surgen nuevos formatos o la propia experiencia muestra que determinadas decisiones necesitan ser revisadas. ChacayaLab describe cómo los problemas de conectividad y las condiciones del calendario escolar obligaron a buscar alternativas y reajustar parte del trabajo. El equipo

de *A Mí No Me La Hacen* incorpora las observaciones de estudiantes y docentes al desarrollo de *Infodemic* y reconoce nuevas posibilidades para ampliar sus dinámicas. Ratona de TV proyecta futuras aplicaciones de su metodología, con mayor atención al seguimiento y a la valoración de los resultados. Estos ajustes no restan valor a las experiencias; al contrario, permiten entender la implementación como un proceso en el que también se aprende.

Por la misma razón, **registrar lo ocurrido importa**. Una guía, una secuencia didáctica, un videojuego, una pieza sonora, una bitácora o una metodología pueden prolongar parte de la experiencia sin reproducir exactamente el proyecto que les dio origen. La documentación permite conservar las decisiones, recuperar los aprendizajes y compartir recursos con otras personas. Pero transferir una iniciativa no equivale a copiarla. Las experiencias de este módulo insisten, de distintas maneras, en la importancia del lugar, de los públicos y de las necesidades desde las cuales fueron concebidas. Lo que funciona en una comunidad rural chilena, en un proyecto independiente mexicano, en una asociación peruana o en una escuela de El Alto no puede trasladarse mecánicamente a otro espacio.

La financiación sigue siendo una condición necesaria y conviene reconocerla sin convertirla en la única medida de la continuidad. Equipos, desplazamientos, desarrollo tecnológico, producción de materiales, personal o mantenimiento de plataformas requieren recursos. Lo que muestran las experiencias es que existen caminos diferentes para abordarlo y que estos dependen de la naturaleza de cada iniciativa. Algunas recurren a convocatorias y apoyos institucionales; otras exploran la generación de ingresos, las alianzas o la reutilización de recursos ya producidos.

La propuesta de Gumucio Dagron (2005) ayuda precisamente a evitar una lectura exclusivamente económica: una iniciativa puede disponer de financiación y, sin embargo, encontrar dificultades para arraigarse; del mismo modo, puede dejar una huella significativa aun cuando una determinada actividad no continúe en el mismo formato.

No existe una fórmula única para hacer sostenible una iniciativa de AMI. Las historias de este módulo sugieren una idea más abierta: la continuidad puede expresarse en la apropiación de una metodología, en personas que adquieren la capacidad de seguir actuando, en alianzas que perduran, en materiales que se reutilizan o en una experiencia que se transforma para responder a nuevas circunstancias. Entendida de esta manera, la sostenibilidad no exige conservar intacto un proyecto,

sino procurar que los aprendizajes, las relaciones y las capacidades construidos durante su desarrollo sigan teniendo sentido tras su finalización.

4.6. Propuesta de acción: mi compromiso con la AMI

Recupera los aprendizajes de las experiencias del módulo y formula un compromiso que puedas llevar a la práctica en tu organización o comunidad. Identifica qué acción desarrollarás, qué apoyos necesitarás y cuál será tu primer paso.

Objetivo: reconocer los aprendizajes derivados de las experiencias analizadas y formular un compromiso concreto y viable que contribuya a fortalecer y dar continuidad a la AMI desde el propio contexto de intervención.

Modalidad: individual, con puesta en común opcional. **Duración sugerida:** 60 minutos.

Contenidos: aprendizajes de las experiencias de AMI, adaptación al contexto y condiciones de sostenibilidad.

Habilidades: identificar aprendizajes transferibles, reconocer posibilidades de actuación y formular compromisos concretos.

Recursos: experiencias del módulo y una ficha o soporte físico o digital para registrar el compromiso.

INSTRUCCIONES	
Fase 1. Revisa las experiencias	Elige una de las experiencias del módulo e identifica un elemento que te haya resultado especialmente inspirador.
Fase 2. Analiza	Señala un factor que consideres importante para que una iniciativa de AMI pueda mantenerse en el tiempo.
Fase 3. Genera tu compromiso	Piensa en una acción concreta que puedas incorporar a tu práctica, organización o comunidad. Completa la siguiente frase: “A partir de lo aprendido en esta guía, me comprometo a…”

Preguntas para la reflexión

- ¿Qué condiciones hicieron posible que esa iniciativa se desarrollara?
- ¿Qué aspecto podría transferirse a tu organización, práctica o comunidad?

Recomendaciones para el/la facilitador/a

- Invita a los participantes a centrarse en los aprendizajes transferibles, no en reproducir literalmente las experiencias presentadas.
- Ayuda a distinguir entre lo que puede inspirar una nueva acción y lo que requiere adaptación al contexto.

Evaluación

Cada participante revisará su compromiso mediante las siguientes preguntas:

- ¿Recupera un aprendizaje concreto de las experiencias analizadas?
- ¿Responde a una necesidad de mi organización o de mi comunidad?
- ¿Puedo llevarlo a la práctica con los recursos y apoyos disponibles?
- ¿He definido un primer paso y una fecha para revisar mis avances?

Como autoevaluación, cada participante identificará una condición que favorezca el cumplimiento de su compromiso y una dificultad que deba atender. La persona facilitadora ofrecerá retroalimentación sobre su concreción, pertinencia y viabilidad.

El intercambio final permitirá compartir los compromisos, debatir los apoyos necesarios y reconocer posibles colaboraciones. Cuando sea posible, se acordará un seguimiento posterior para revisar los avances y ajustar lo previsto.

Referencias bibliográficas

Coburn, C. E. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher, 32*(6), 3-12. https://doi.org/10.3102/0013189X032006003

Gumucio Dagron, A. (2005). Arte de equilibristas: la sostenibilidad de los medios de comunicación comunitarios. *Punto Cero, 10*(10), 6-19. https://bit.ly/3UIGsVY

Tufte, T., & Mefalopulos, P. (2009). *Participatory communication: A practical guide*. World Bank.



5 ANEXOS

ANEXO I. Plantilla: Analiza el reto desde la AMI

Una misma situación puede implicar distintos problemas o necesidades. Revisa el caso que has seleccionado según las siguientes dimensiones. **No es necesario que todas estén presentes**: identifica únicamente las relevantes para tu caso.

Categoría	Preguntas guía	Ideas clave
Información y contenidos	¿Qué tipo de información o contenidos intervienen en la situación? ¿Existen dificultades para acceder a información fiable, comprenderla, contrastarla o reconocer contenidos falsos, manipulados o engañosos?	
Derechos y seguridad	¿Se encuentra comprometido algún derecho digital? ¿Existen riesgos relacionados con la privacidad, los datos personales, la seguridad, el acoso, las estafas o alguna forma de violencia digital?	
Inclusión y acceso	¿Todas las personas implicadas tienen las mismas posibilidades de acceso, uso y comprensión de los medios y las tecnologías? ¿Existen barreras económicas, educativas, generacionales, territoriales, culturales o de accesibilidad?	
Bienestar y convivencia	¿La situación afecta al bienestar de las personas o a sus relaciones con otras? ¿Aparecen problemas relacionados con el uso excesivo, la presión social, los conflictos, la exposición a contenidos dañinos o la convivencia en los espacios digitales?	

Categoría	Preguntas guía	Ideas clave
Tecnología y algoritmos	¿Influyen en la situación las características de una plataforma, sus algoritmos, sistemas de recomendación o formas de recopilar y utilizar datos? ¿Las personas comprenden cómo estas tecnologías condicionan lo que ven, reciben o hacen?	
Participación y representación	¿Las personas pueden expresarse, participar y hacer oír su voz en condiciones adecuadas? ¿Existen grupos o perspectivas invisibilizados, estereotipados o representados de forma problemática? ¿Hay posibilidades de utilizar los medios para participar, organizarse o promover cambios?	

ANEXO II. Plantilla para el diseño de una estrategia de incidencia en AMI

Utiliza esta tabla para organizar tu propuesta según las fases del ejercicio. Puedes completarla de forma individual o en equipo.

Fase	¿Qué debes definir?	Preguntas guía	Tu propuesta
Fase 1. Comprende el punto de partida	Contexto y relevancia de la AMI	¿Por qué es importante trabajar la AMI en tu contexto? ¿Qué aprendizajes previos puedes recuperar?	
Fase 2. Define el problema	Problema central	¿Qué está ocurriendo? ¿A quién afecta? ¿Por qué es relevante abordarlo?	
Fase 3. Formula el objetivo de incidencia	Objetivo de cambio	¿Qué cambio buscas lograr? Completa: "Con esta estrategia busco..."	
Fase 4. Activa tu mapa de actores	Actores clave	¿A quién necesitas influir? ¿Qué aliados pueden fortalecer la acción? ¿Qué públicos quieres movilizar?	
Fase 5. Diseña tu estrategia	Acciones	¿Qué acciones implementarás? (sensibilización, formación, incidencia política)	
Fase 6. Organiza el tiempo	Cronograma	¿Qué etapas tendrá la estrategia? ¿Qué acciones realizarás en cada una?	
Fase 7. Mide y ajusta	Indicadores	¿Cómo sabrás que estás avanzando? ¿Qué evidencias mostrarán resultados?	
Fase 8. Construye tu mensaje	Mensaje clave	¿Cómo explicarás el problema, el dato y la acción en 2-3 líneas?	
Fase 9. Define recursos y materiales	Recursos	¿Qué materiales o recursos necesitas para implementar la estrategia?	



9 788419 998156

Grupo Comunicar Ediciones

AlfaMed

Universidad de Huelva

MINISTERIO DE CIENCIA, INNOVACIÓN Y UNIVERSIDADES
Cofinanciado por la Unión Europea
AGENCIA ESTATAL DE INVESTIGACIÓN
Proyecto I+D+i: PID2023-146288NB-I00), financiado por MICIU (AEI) 10.13039/50110001033 y por FEDER (UE)