

VOLUMEN N° 4 - NÚMERO 4
JULIO 2026

ISSN: 3008-8097



**Pluriversos de la
Comunicación**

REVISTA DE LA
**ESCUELA DE CIENCIAS DE LA
COMUNICACIÓN**

a 20 años de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Comunicación



ESCUELA DE CIENCIAS DE LA
COMUNICACIÓN



Universidad Nacional
de Salta

AUTORIDADES

Rector de la Universidad Nacional de Salta

Mg. Miguel Martín Nina

Vicerectora de la Universidad Nacional de Salta

Dra. María Rita Martearena

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Hugo Iriarte

Presidente del Consejo de Investigación de la UNSa

Dr. Jorge Fernando Yazlle

Secretario del Consejo de Investigación de la UNSa

Dr. Facundo González

Decana de la Facultad de Humanidades

Dra. María Mercedes Quiñonez

Vicedecana de la Facultad de Humanidades

Lic. Marcela Álvarez

Secretaria Académica de la Facultad de Humanidades

Mg. Silvia Castillo

Directora de la Escuela de Ciencias de la Comunicación

Dra. María Rosa Chachagua

Editoriales

Dra. Cinthia Natalia Gonza
Editora de la Revista Pluriversos

Dr. Facundo David Francisco González
Editor de la Revista Pluriversos

Lic. Ramiro Guzmán González
Secretario de la Revista Pluriversos

Rubén Darío González
Asistente Editorial de la Revista Pluriversos

Lic. Aldana Díaz
Diseñadora Editorial de la Revista Pluriversos

Comité Académico Local

Prof. Zulma Palermo
Universidad Nacional de Salta

Dr. Néstor Hugo Cruz
Universidad Nacional de Salta

Dra. Luisa Salazar Acosta
Universidad Nacional de Salta

Dra. Fedra Aimetta
Universidad Nacional de Salta

Dr. Carlos Cadena
Universidad Nacional de Salta

Dra. Nuria Macarena Rodríguez
Universidad Nacional de Salta

Mgter. Sergio Grabosky
Universidad Nacional de Salta

Mgtr. Silvia Castillo
Universidad Nacional de Salta

Mgter. María Florencia Rodríguez
Universidad Nacional de Salta

Esp. Viviana Tarifa Fernández
Universidad Nacional de Salta

Prof. Noelia Di Pietro
Universidad Nacional de Salta

Comité Académico Local

Dr. José Antonio Gabelas Barroso
Universidad de Zaragoza, España

Dra. María Schmukler
Universidad de la República, Uruguay

Dr. Julio Monasterio
Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Mg. Esteban Ismael Bordón
Universidad de Zaragoza, España

Dr. Fernando Bustamante
Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina

Dra. Soledad Gil
Universidad Nacional de Mendoza, Argentina

Dra. Osiris María Chajin Mendoza
Universidad de Cartagena, Colombia

Dr. Pedro Chevez
Universidad Nacional de La Plata/ CONICET, Argentina

Mg. Cristian Azziani
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. Pablo Parra
Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Mg. Jorge Chemez
Universidad Nacional de Río Negro/ CONICET, Argentina

Dr. Facundo Picabea
Universidad Nacional de Luján/ CONICET, Argentina

Presentación N°4

Veinte años de una carrera que se transforma <i>Por Facundo González</i>	6
---	---

Editorial de Escuela de Ciencias de la Comunicación

Veinte años de hacer y pensar la comunicación <i>Comisión Directiva de la Escuela de Ciencias de la Comunicación</i>	8
---	---

Dossier

Comunicación, Educación y Factor R-elacional en la Era Digital <i>Por Esteban Ismael Bordón & José Antonio Gabelas Barroso</i>	12
La enseñanza de la Comunicación en Escuelas: Prácticas y experiencias en bachilleratos de Córdoba <i>Por Laura Delia Vargas</i>	16
Diseño y validación de instrumentos: alfabetización mediática, percepción, acceso, uso y conocimiento de competencia mediática en preadolescentes <i>Por Cecilia Gómez Valdivia, Ignacio Ramis Conde & José Rolando Jorquera Ramírez</i>	47
Docentes e inteligencia artificial: de la fascinación tecnológica a una integración crítica. <i>Por María Rosa Chachagua, Elías Riveros Ale & Cristian Leonel Julián Flores</i>	64

Artículos libres

Comunicación y salud: Recorridos teóricos y pedagógicos. Perspectivas desde la cátedra Introducción a las Teorías de la Comunicación Social <i>Por Pablo Alejandro Ríos</i>	81
La inclusión digital de jóvenes con discapacidad en Salta: un análisis de los procesos de aprendizaje en el uso de las tecnologías digitales <i>Por Mauro Alejandro Soto, Paulo Mariano Cazón & Rubén Darío González</i>	107
La planificación y sus rupturas en la gestión de las organizaciones. <i>Por Néstor Rodolfo Cruz & Alfredo Ismael Burgos</i>	131
De la organización máquina a la organización actuante: una revisión teórica del concepto de organización en diálogo con la Acción Social Efectiva <i>Por Néstor Rodolfo Cruz, Lucía Patricia Carrillo & Francisco Rendón Rea</i>	156
Construir e interpretar un campo científico: Bibliometría y codificación cualitativa en estudios sobre transición energética <i>Por Facundo Eugenio Corro Tosoni, Nahuel Cococcia, Pablo Cesar Vidal & Luciana Mariel Vizgarra</i>	176

Veinte años de una carrera que se transforma

Por Facundo González

PRESEN-
TACIÓN

La publicación de este cuarto número de Pluriversos de la Comunicación coincide con un momento especialmente significativo para la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Salta. Al cumplirse veinte años de la creación de la carrera, nuestra comunidad académica no solo recupera y celebra una trayectoria construida colectivamente, sino que también se encuentra ante la necesidad de revisar críticamente su presente y proyectar su futuro.

La carrera atraviesa un intenso proceso de transformación de su plan de estudios y de adecuación al Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios (SACAU). Este sistema asigna valor tanto a las horas de cursada como al trabajo autónomo realizado por las y los estudiantes, estableciendo que un crédito equivale a veinticinco horas de trabajo total. Su incorporación no supone únicamente convertir las cargas horarias existentes en una nueva unidad de medida. Implica avanzar hacia un paradigma formativo centrado en el tiempo real de dedicación estudiantil, en la articulación de los trayectos académicos y en una organización curricular más flexible, integrada y coherente.

Este proceso abre la posibilidad de realizar una modificación sustancial del plan de estudios, actualizar sus contenidos, revisar secuencias formativas e integrar espacios curriculares que durante años se desarrollaron de manera relativamente independiente. Ha demandado el encuentro y el trabajo conjunto de docentes provenientes de distintas áreas, tradiciones teóricas y experiencias profesionales. Durante este año, esa diversidad está intentando consolidarse en una propuesta común que responda a las necesidades actuales de la carrera y de la sociedad en la que se inscribe.

A veinte años de su creación, la Licenciatura necesita un plan capaz de comprender la complejidad de las nuevas formas de producir, circular y disputar sentidos. Las plataformas digitales, la inteligencia artificial, las transformaciones del periodismo, las desigualdades de acceso, los nuevos lenguajes, la comunicación institucional, la salud, la educación y las disputas por los derechos obligan a renovar preguntas, contenidos y prácticas. En este escenario, la comunicación debe ser entendida simultáneamente como objeto de estudio, como práctica social y como campo disciplinar indispensable para interpretar e intervenir sobre las realidades contemporáneas.

El número 4 de Pluriversos de la Comunicación participa de este proceso de reflexión y transformación. El dossier “Comunicación, Educación y Factor R-elacional en la Era Digital”, coordinado por José Antonio Gabelas Barroso y Esteban Ismael Bordón, reúne tres trabajos que abordan la enseñanza de la comunicación en la escuela secundaria, la construcción de instrumentos para estudiar la alfabetización mediática en preadolescentes y las percepciones y usos de la inteligencia artificial generativa

entre docentes. En conjunto, estos artículos proponen superar una comprensión exclusivamente instrumental de las tecnologías y recuperar la centralidad de los vínculos, las mediaciones y las capacidades críticas de quienes participan en los procesos educativos.

La sección de artículos libres amplía este horizonte mediante contribuciones sobre comunicación y salud, inclusión digital de jóvenes con discapacidad, transformaciones de la planificación organizacional, revisiones críticas del concepto de organización y articulaciones metodológicas entre bibliometría y teoría fundamentada. La diversidad de estos trabajos expresa la amplitud del campo comunicacional y su capacidad para dialogar con la educación, la salud pública, la discapacidad, los estudios organizacionales, la metodología de la investigación y los campos sociotécnicos emergentes.

Este número es resultado del trabajo de autoras y autores, evaluadoras y evaluadores, integrantes del equipo editorial y colegas que acompañaron sucesivas instancias de lectura y revisión. Su publicación reafirma la importancia de sostener espacios académicos capaces de alojar perspectivas diversas, promover la investigación situada y fortalecer una voz propia desde la universidad pública del norte argentino.

Los veinte años de la carrera, la transformación de su plan de estudios y la aparición de este nuevo número forman parte de un mismo movimiento: reconocer lo construido para poder modificarlo, actualizarlo y proyectarlo. Pluriversos de la Comunicación acompaña ese tránsito como espacio de publicación, memoria y debate. Porque pensar las transformaciones de la comunicación también supone revisar cómo enseñamos, cómo investigamos y qué profesionales queremos formar para los años que vienen.

Veinte años de hacer y pensar la comunicación

Comisión de la Escuela de Ciencias de la Comunicación
Universidad Nacional de Salta

LA
BIBLIOTECA
DE
COMUNICACIÓN

Hay fechas que no son solo fechas. Son hitos que condensan trayectorias, acumulan sentidos y habilitan, cuando son asumidos con honestidad intelectual y voluntad colectiva, una mirada hacia adelante que no renuncia a lo construido. El 5° Encuentro de Ciencias de la Comunicación (ENCIC) y la 2° Semana de Graduados y Graduadas de Comunicación, desarrollados entre el 4 y el 8 de mayo de 2026 en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, representan exactamente un momento en el que una comunidad académica decidió celebrarse —y re pensarse— al mismo tiempo.

Veinte años de la carrera de Ciencias de la Comunicación en la UNSa no son un dato administrativo. Son dos décadas de formación crítica, de investigación situada, de graduados y graduadas que llevan el nombre de esta casa de estudios a medios, organizaciones, aulas, comunidades y espacios de producción cultural a lo largo y ancho de la región. Son veinte años de debates en pasillos y anfiteatros, de tesis que abrieron preguntas que no se habían formulado antes, de cátedras que supieron actualizarse sin perder el horizonte político y epistemológico que les da sentido.

La magnitud de lo que se construyó

Para comprender la dimensión de lo que ocurrió durante esa semana de mayo, basta detenerse en algunos números. Cinco días de actividades, cinco ejes temáticos, trece mesas de ponencias, cincuenta y siete trabajos de investigación presentados, decenas de expositoras y expositores que llegaron con sus avances, sus preguntas y sus propuestas. A eso se sumaron dos conferencias magistrales —del Dr. Martín Becerra y de la Dra. Alejandra Cebrelli—, además de talleres, conversatorios, una clínica de tesis, la muestra audiovisual del LAPAE, la Expo-Semiótica, workshops y una actividad que trascendió los límites del campus para llegar hasta el Penal Villa Las Rosas, donde la carrera también tiene historia y presencia.

Diferentes espacios del campus funcionaron en simultáneo durante varios días: aulas, anfiteatros, el SUM, el estudio de radio y

televisión, el Consejo Directivo convertido en sala de debate. El evento no cabía en un solo lugar porque la Comunicación, como campo de conocimiento y como práctica social, tampoco cabe en uno solo. Es una carrera que se expande hacia diversos territorios y que cruza fronteras construyendo saberes desde una perspectiva dialógica.

Esta amplitud no es casual ni meramente logística. Es la expresión concreta de una comunidad académica que ha crecido, que se ha diversificado y que hoy es capaz de sostener simultáneamente conversaciones sobre periodismo, inteligencia artificial, discursos de odio y plataformas digitales, cultura y lenguajes, política y cine, energía y territorios, género, legislación y derechos. Esa capacidad de abarcar sin fragmentar, de ser plural sin perder coherencia, es uno de los logros más valiosos de estos veinte años.

Un campo en transformación, una comunidad a la altura

El ENCIC 2026 no fue una celebración complaciente. Los trabajos presentados en las mesas lo demostraron con claridad, el campo de la comunicación está siendo interpelado por transformaciones profundas. La algoritmización de la vida social, la expansión de la inteligencia artificial, la proliferación de desinformación, la reconfiguración de las audiencias y la emergencia de nuevas formas de violencia digital plantean desafíos que requieren exactamente el tipo de formación rigurosa, crítica y situada que esta carrera busca construir desde sus inicios.

La semana demostró, además, la capacidad de la carrera para ofrecer propuestas concretas y diversas frente a los desafíos contemporáneos. Talleres sobre producción digital, marketing, streaming y podcast convivieron con espacios dedicados a la educación inclusiva, la salud y la radio como práctica cultural, trazando un mapa de intereses que es, en sí mismo, una declaración sobre qué tipo de profesionales forma esta carrera y para qué mundo los forma. La dimensión propositiva del ENCIC 2026 es quizás el rasgo que mejor sintetiza la madurez de una carrera que no se conforma con las respuestas que ya tiene, sino que elige repensarse constantemente.

El trueque de saberes como pedagogía

Uno de los gestos más significativos del encuentro fue la apuesta explícita por la lógica del trueque de conocimientos entre genera-

ciones. Graduadas y graduados que llevan años de ejercicio profesional compartieron espacios con estudiantes que recién están descubriendo las preguntas del campo. Investigadores e investigadoras con trayectorias consolidadas presentaron avances junto a jóvenes que defendían sus primeros trabajos académicos.

Esa circulación horizontal de saberes —que se vio en los talleres de radio, en los conversatorios sobre comunicación comunitaria, en la #ExpoSemiótica abierta tanto a estudiantes como a egresadas y egresados, en la clínica de tesis— es una de las marcas identitarias más potentes de esta carrera. La formación no termina con el acto de graduación. Continúa, se ramifica y regresa enriquecida al espacio que la originó. El ENCIC es, en ese sentido, la institución que hace visible esa continuidad.

Veinte años de derechos y de disputas

El encuentro se realizó en un contexto político que no puede ignorarse. En un escenario atravesado por la rearticulación de discursos que cuestionan derechos conquistados en materia de género, diversidad, memoria y ciudadanía, la Escuela de Ciencias de la Comunicación reafirmó —con su programa, con sus mesas, con sus conferencistas, con sus talleres— que el compromiso con los derechos humanos y la ampliación democrática es una condición epistemológica del campo. No hay comunicación crítica posible sin esa ancla.

Proyectar juntos y juntas

El 8 de mayo, el SUM de la Facultad fue el escenario del cierre, docentes, estudiantes y graduados compartieron un brindis colectivo que condensó, en un gesto cotidiano y entrañable, el espíritu de todo el encuentro. Una semana después, el 11 de mayo, la carrera llevó sus diálogos al Penal Villa Las Rosas, en un gesto que dice mucho sobre quiénes son sus protagonistas y donde entiende que debe estar presente la comunicación como práctica social y la educación como derecho irrestricto. Esa extensión del evento —más allá de sus límites formales— es la evidencia de que veinte años de formación han producido una comunidad que concibe el conocimiento como una responsabilidad pública. La comunicación, desde el ENCIC, se piensa y ejerce no solo como un objeto de análisis, sino como un complejo ensamblaje y sinergia de diversos horizontes, comunidades y actores, en un (en) clave académico, pero

necesariamente ideológico y político, que va interrogando, construyendo y resignificando procesos, haceres y sentires de nuestras sociedades contemporáneas.

El ENCIC 2026 fue, en definitiva, mucho más que un congreso académico. Fue la demostración de que una carrera que empezó hace dos décadas con un puñado de aulas y un proyecto curricular, ha construido, con trabajo colectivo y sostenido, una comunidad académica capaz de pensar el presente con rigor, de imaginar horizontes con creatividad y de proyectarse hacia el futuro con la convicción de que la comunicación importa. Porque el conocimiento importa. Porque esta universidad pública, situada en el norte argentino, tiene una voz propia e irremplazable en la producción de saberes sobre nuestro tiempo. Veinte años, no son poco. Son la prueba de todo lo construido y, también el impulso para seguir imaginando lo que viene. Los próximos veinte ya comenzaron.

Comunicación, Educación y Factor R-elacional en la Era Digital

José Antonio Gabelas Barroso

Universidad de Zaragoza, España
jgabelas@unizar.es

Esteban Ismael Bordón

Universidad de Zaragoza, España
bordon.ismael@gmail.com



Como coordinadores del dossier “Comunicación, Educación y Factor R-elacional en la Era Digital” nos es grato presentar una selección de trabajos que constituyen un aporte a la intersección entre educomunicación y tecnología. Esta obra nace de una apuesta por pensar desde una mirada alternativa a las visiones tecnocentristas que han predominado en los campos de la comunicación y la educación (Papert & Harel, 1991). El modelo de las Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación (TRIC) que vertebra este volumen resulta más que un marco conceptual, es una propuesta sobre cómo podemos entender el abordaje de las tecnologías y su impacto en el desarrollo de las personas y las relaciones humanas: el Factor Relacional.

El breve texto fundacional de las TRIC (Gabelas et al., 2012), plantea una revisión de las TIC, estableciendo un desplazamiento del foco en el que lo relevante no es lo que se puede hacer en la escuela con la tecnología, sino lo que la tecnología y los usuarios (estudiantes) hacen en su ocio digital. De esta manera, el aula se convierte en un espacio vertebral que desarrolla la actitud crítica y creativa en sus consumos e interacciones con la tecnología. La observación sistemática de este hecho conduce hacia el nombramiento del denominado Factor Relacional. En el ocio digital se configuran relaciones entre usuarios, educadores, tecnologías y contenidos a través de narrativas y formatos diversos. Este alumbramiento condujo el incipiente discurso en torno a las TRIC en la primera publicación científica (Marta-Lazo & Gabelas, 2016), donde se establecen los fundamentos y dimensiones del Factor Relacional en la todavía llamada comunicación digital. En esta publicación se describen dos parámetros que serán el fundamento basilar de este modelo: el Factor Relacional como eje vertebrador de la educomunicación, y la inteRmetodología, como secuencia que cristaliza la mediación transdisciplinar.

A lo largo de los años siguientes, desde el grupo GICID (Grupo de Investigación en Comunicación e Información Digital) de la Universidad de Zaragoza (España), grupo referente en el campo de la alfabetización mediática e informacional (AMI), se han realizado

un conjunto de prácticas y foros donde la inteligencia colectiva protagoniza el tejido de las redes sociales y presenciales, en una cristalización de la intercreatividad. Del mismo modo, el desarrollo del EMI-REC (Cloutier, 1973) y la cultura de la participación, entendida como convergencia (Jenkins, 2006), son algunas de las líneas maestras que marcan la brújula de estas prácticas educomunicativas en el marco de las TRIC. Así aparece la publicación *La era TRIC: Factor R-elacional y Educomunicación* (Gabelas-Barroso & Marta-Lazo, 2020), que define el Factor Relacional como:

El eje que conecta usos, consumos e interacciones que se producen en las redes, tanto psicosociales como sinápticas, con una visión positiva y holística, que abarca tres dimensiones del ser humano (cognitiva, emocional y social), que desde el desarrollo comunitario contempla todos los agentes mediadores sociales en un triple entorno (individual, social y ambiental). El Factor R-elacional contiene una doble dimensión. La R competencial, basada en la capacidad de crear y mantener vínculos sociales, que apoyen la identidad, la sexualidad y la intimidad. Y una segunda, la R de riesgos, derivados de un uso indebido, del abuso o de posibles dependencias. Este Factor permite la conversión de las TIC en TRIC, que propone un modelo educomunicativo. (p. 21)

Con la irrupción de la IA y la revisión de algunos aspectos centrales de la neurociencia, en la estructura de las redes neuronales, emerge con identidad propia la figura del padre de la neurociencia moderna: Santiago Ramón y Cajal. El acercamiento a la línea de investigación de este referente mundial enriquece notoriamente el modelo de las TRIC. Este encuentro facilita la última publicación *Relational Factor as the Central Axis for Relational-Information and Communication Technologies* (Marta-Lazo & Gabelas-Barroso, 2026). Ramón y Cajal describe la neurona como una unidad individual y discreta, base de la estructura del sistema nervioso del cerebro. Señala que estas unidades, con entidad en sí mismas, no están aisladas, sino conectadas entre sí por redes sinápticas, lo que posibilita significativas funciones cognitivas y comportamentales. A partir de esta evidencia, analizamos las denominadas neuronas sociales, entendidas como un tipo de neuronas que intervienen en tareas visoespaciales y participan activamente en las redes neuronales. De este modo llegamos a lo que nos interesa, el potencial de interacción que existe en nuestro cerebro para desarrollar las competencias sinápticas (redes de conocimiento) y sociales (habilidades psicosociales). Las neuronas espejo o sociales, responden a las acciones que obser-

vamos de los demás, pero además de ser imitativas también son responsables de diferentes comportamientos humanos. Por este motivo, la neurociencia asume que estas neuronas sociales son la base biológica de la compasión y la empatía, entre otros efectos comportamentales.

Esta cuarta publicación describe una serie de proyectos en los que el Factor Relacional ha sido el epicentro sistémico de su aplicación. El valor de transferencia del modelo relacional, demostrado y reflejado en estos últimos diez años, alcanza los ámbitos de la educación, comunicación y salud, lo que supone una revisión constructiva de la AMI en general y de la educomunicación en particular. Algunos de estos proyectos se han materializado en la creación de plataformas tecnológicas de relación recíproca y saludable, el diseño de series de podcast que afrontan la salud mental de los jóvenes, el desarrollo e implementación de cursos MOOC que ejemplifican la intermetodología, o la creación de guías didácticas para diferentes etapas educativas de enseñanza obligatoria, o la construcción de aplicaciones para el patrimonio cultural de la ciudadanía. La consulta y la inmersión en la neurociencia bajo la brújula de Santiago Ramón y Cajal ha enriquecido notoriamente el modelo TRIC, tanto en los ámbitos de la educación y comunicación, destacando la incorporación de la promoción de la salud.

En las siguientes páginas, el lector encontrará tres artículos que integran y contribuyen al enfoque de las TRIC desde diferentes escalas de la práctica científico-académica. El primero de ellos aborda la evolución de las políticas educativas referidas a la enseñanza de la Comunicación y su aplicación en escuelas de la ciudad de Córdoba. A partir de las voces de estudiantes y docentes, queda en evidencia la necesidad y urgencia de una educación mediática que vaya más allá del uso técnico de las tecnologías.

El segundo trabajo presenta el diseño y validación de un instrumento para evaluar la percepción, acceso, uso y conocimiento en competencia mediática e informacional de estudiantes entre 10 y 12 años. La consolidación del campo de la educomunicación y los avances de las tecnologías refuerzan la necesidad de contar con este tipo de instrumentos que permitan comprender las prácticas y consumos digitales de preadolescentes para pensar una educación mediática situada.

La tercera investigación se enfoca en las percepciones, usos y tensiones de la inteligencia artificial generativa en docentes de educación secundaria de la ciudad de Salta. La propuesta muestra que,

sin una formación mediática adecuada, el uso de la IA en el aula puede reducirse a una dimensión meramente instrumental y dejar de lado el Factor R-elacional que implica comprenderla como TRIC.

Estos artículos son una invitación al debate y la reflexión que enriquecen el campo de la educomunicación. Integrar el modelo TRIC implica un compromiso para poner en valor la alfabetización mediática que no se limita al uso técnico de la tecnología, sino que habilita la participación crítica de los sujetos en la sociedad presente y futura. Esperamos que la lectura de estos trabajos permita un acercamiento a la propuesta del Factor R-elacional, pues, una verdadera innovación siempre estará en la capacidad de generar y sostener vínculos humanos transformadores. De esta forma, los invitamos a leer estas páginas con la mirada puesta en la “R” que nos define y conecta.

Bibliografía

- Cloutier, J. (1973). *La communication audio-scripto-visuelle. Communication et langages* (19). <https://doi.org/10.3406/colan.1973.4033>
- Gabelas, J. A., Marta-Lazo, C., & Aranda, D. (2012). Por qué las TRIC y no las TIC. *COMeIN*, 9. <https://doi.org/10.7238/c.n9.1221>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture*. New York University Press.
- Marta-Lazo, C., & Gabelas, J. A. (2016). *Comunicación digital: Un modelo basado en el Factor R-elacional*. Editorial UOC.
- Marta-Lazo, C., & Gabelas, J. A. (2026). *Relational Factor as the Central Axis for Relational-Information and Communication Technologies*. Cambridge Scholars Publishing.
- Papert, S. & Harel I. (1991). *Constructionism*. Ablex Publishing Corporation.

La enseñanza de la comunicación en escuelas

Prácticas y experiencias en bachilleratos de Córdoba

Laura Delia Vargas

Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba.

laura.vargas.972@unc.edu.ar



Resumen

El artículo analiza la incorporación de entornos y herramientas digitales en la enseñanza de la comunicación en dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Córdoba. Desde un enfoque cualitativo y mediante un estudio de casos, se examinan las regulaciones educativas, los diseños curriculares, los programas y las planificaciones de espacios con orientación en Comunicación. Este análisis se complementa con entrevistas realizadas a docentes y estudiantes. Los resultados muestran que las prácticas de producción periodística, radiofónica, audiovisual y multimedial favorecen el trabajo colaborativo, la participación estudiantil y una apropiación crítica y creativa de las tecnologías digitales.

Palabras claves

Comunicación, Cultura digital, Escuela, Multimedia

Abstract

This article analyzes the incorporation of digital environments and tools into the teaching of communication in two public secondary schools in the city of Córdoba, Argentina. Using a qualitative approach and a case study design, it examines educational regulations, curriculum frameworks, syllabi, and lesson plans from communication-oriented courses. The analysis is complemented by interviews with teachers and students. The findings show that journalistic, radio, audiovisual, and multimedia production practices foster collaborative work, student participation, and a critical and creative appropriation of digital technologies.

Introducción

La enseñanza de la comunicación en la escuela secundaria se ha transformado de manera significativa durante las últimas décadas. Estos cambios se vinculan tanto con las modificaciones

introducidas en las políticas educativas nacionales y provinciales como con la expansión de las tecnologías digitales y su creciente presencia en la vida cotidiana de docentes y estudiantes. En este escenario, los espacios curriculares vinculados con la comunicación han incorporado nuevos lenguajes, soportes y formas de producción que amplían las prácticas tradicionales centradas en la prensa gráfica, la radio y el audiovisual.

La incorporación de los entornos digitales no supone únicamente la utilización de dispositivos o programas informáticos. También modifica las maneras de acceder a la información, producir contenidos, construir conocimientos y establecer vínculos dentro y fuera del aula. Las y los estudiantes participan actualmente de ecosistemas comunicacionales en los que se articulan redes sociales, plataformas digitales, teléfonos móviles y producciones multimediales. Esta situación interpela a las instituciones educativas y exige revisar los sentidos, los contenidos y las estrategias pedagógicas desde los cuales se enseña comunicación.

En la provincia de Córdoba, la orientación en Comunicación atravesó diferentes etapas vinculadas con las reformas del sistema educativo argentino. En un primer momento, la Ley Federal de Educación impulsó la incorporación de contenidos comunicacionales en el nivel medio y en la educación polimodal. Posteriormente, la Ley de Educación Nacional y las normativas jurisdiccionales redefinieron la educación secundaria orientada y promovieron una concepción de la comunicación que excede los esquemas lineales y la enseñanza exclusivamente técnica de los medios.

En este marco, el artículo analiza la incorporación de entornos y herramientas digitales en la enseñanza de la comunicación en dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Córdoba: el I.P.E.M. N.º 185 Perito Moreno y el I.P.E.M. N.º 207 Eduardo Raúl Requena. En ambas instituciones se desarrollan experiencias de producción periodística, radiofónica, audiovisual y multimedial en los espacios curriculares de Producción en Lenguajes.

El objetivo es analizar de qué manera las políticas educativas, los diseños curriculares, los programas y las planificaciones incorporan la cultura digital en la enseñanza de la comunicación. Asimismo, se busca reconocer los sentidos que docentes y estudiantes atribuyen al uso de tecnologías y a las prácticas de producción desarrolladas en estos espacios.

Para ello, se adopta un enfoque cualitativo basado en el estudio de casos. El corpus está conformado por normativas educativas, diseños curriculares, programas y planificaciones correspondientes al ciclo lectivo 2022, así como por entrevistas realizadas a docentes y estudiantes durante 2023. El análisis permite identificar continuidades y transformaciones en las formas de enseñar comunicación, así como tensiones vinculadas con el acceso, la formación digital, el uso pedagógico de los dispositivos y la participación estudiantil.

A partir de este recorrido, el trabajo se organiza en tres momentos. En primer lugar, se reconstruyen las principales transformaciones normativas y curriculares de la orientación en Comunicación. En segundo lugar, se presentan las decisiones metodológicas y el corpus analizado. Finalmente, se examinan las experiencias de docentes y estudiantes en torno a la producción de contenidos y al uso de entornos digitales en la escuela secundaria.

Transformaciones normativas y curriculares de la orientación en Comunicación

Ley Federal de Educación y la primera configuración de la orientación

La Durante la década de 1990, el sistema educativo argentino atravesó un proceso de transformación asociado con la descentralización de los servicios educativos. La Ley N.º 24.049 y su normativa complementaria transfirieron a las jurisdicciones provinciales los establecimientos de nivel medio y superior no universitario que hasta entonces dependían del Estado nacional. En este contexto, la sanción de la Ley Federal de Educación N.º 24.195 modificó la estructura del sistema e introdujo la Educación General Básica y la Educación Polimodal.

Este proceso implicó un desplazamiento de responsabilidades hacia las provincias, que asumieron la administración de los establecimientos, el personal docente y la matrícula estudiantil. Sin embargo, como señala Puiggrós (2000), la transferencia no estuvo acompañada por mecanismos suficientes que garantizaran la articulación del sistema educativo nacional y condiciones equitativas entre las distintas regiones.

La Educación Polimodal se organizó como un ciclo de tres años orientado a profundizar saberes específicos. Entre sus modalidades se incluyó la de Comunicación, Arte y Diseño, junto con

otras orientaciones vinculadas con las Ciencias Naturales, la Economía y Gestión de las Organizaciones, las Humanidades y Ciencias Sociales, y la Producción de Bienes y Servicios. En la provincia de Córdoba, la enseñanza de la comunicación comenzó a incorporarse de manera sistemática en los últimos años del nivel medio, primero como parte de la orientación en Humanidades y luego mediante espacios específicos vinculados con los medios y los lenguajes comunicacionales.

La suborientación en Comunicación Social buscó profundizar contenidos relacionados con los procesos de interacción, la producción cultural y la comprensión del mundo sociocultural. Según el diseño curricular de la época, la formación en Humanidades debía proporcionar herramientas para reflexionar sobre la lengua, el pensamiento filosófico y los fenómenos sociales, así como ofrecer posibilidades de intervención en realidades diversas (Diseño Curricular del Ciclo de Especialización, 1997).

En esta primera etapa predominó una concepción de la comunicación asociada con los medios masivos y con la producción técnica de contenidos. Los espacios curriculares se organizaban alrededor de preguntas vinculadas con el hacer: cómo producir una revista, un programa de radio o un material audiovisual. La orientación se estructuró, principalmente, en torno al periodismo gráfico, la radio y la producción audiovisual.

Este enfoque se apoyaba en modelos funcionalistas que concebían la comunicación como un proceso lineal entre emisor, mensaje y receptor. Desde esta perspectiva, el análisis se concentraba en la circulación de los mensajes y en sus posibles efectos sobre las audiencias. Las producciones escolares reproducían, en buena medida, esa organización: en cuarto año se trabajaba con periodismo gráfico; en quinto, con radio; y en sexto, con lenguaje audiovisual.

No obstante, los propios diseños curriculares comenzaron a reconocer que las tecnologías de la información y la comunicación generaban nuevas formas de producción textual y nuevos circuitos de circulación de los discursos. De este modo, aunque todavía predominaba una mirada centrada en los medios, empezaron a incorporarse contenidos vinculados con las competencias digitales y la producción multimedial.

Esta primera configuración resulta relevante porque sentó las bases institucionales y curriculares de la enseñanza de la co-

municación en la escuela secundaria. Al mismo tiempo, dejó planteadas algunas tensiones que se profundizarían posteriormente: la relación entre formación técnica y reflexión crítica, el lugar de las tecnologías y la necesidad de comprender la comunicación más allá de los medios masivos.

La Ley de Educación Nacional y la redefinición del Bachiller en Comunicación

La sanción de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 abrió una segunda etapa en la organización de la escuela secundaria argentina. La norma estableció su carácter obligatorio y estructuró el nivel en dos ciclos: uno básico, común a todas las orientaciones, y otro orientado, destinado a profundizar saberes vinculados con distintos campos del conocimiento y de la actividad social.

En este marco, cada jurisdicción provincial asumió la elaboración y actualización de sus diseños curriculares. En Córdoba, este proceso se desarrolló de acuerdo con los lineamientos de la Ley de Educación Nacional, la Ley Provincial de Educación N.º 9.870 y las resoluciones aprobadas por el Consejo Federal de Educación. Estas normativas promovieron la revisión de los bachilleratos existentes y la redefinición de sus contenidos, objetivos y enfoques pedagógicos.

Uno de los cambios centrales consistió en cuestionar la existencia de un modelo escolar único y homogéneo. Los nuevos lineamientos propusieron que los equipos directivos y docentes revisaran el currículum a partir de sus propias experiencias institucionales, de las características socioculturales de cada comunidad y de una lectura crítica de los diseños curriculares. De este modo, la propuesta educativa dejó de concebirse como una estructura cerrada y comenzó a pensarse como una construcción situada, susceptible de ser interpretada y reformulada por las instituciones.

En el caso del Bachiller en Comunicación, esta transformación implicó superar una concepción reducida a los medios masivos y a la adquisición de destrezas técnicas. La comunicación comenzó a entenderse como un proceso complejo de producción de sentidos, atravesado por dimensiones culturales, políticas, sociales y económicas. Desde esta perspectiva, no se limita a la

prensa, la radio o la televisión, sino que comprende también los vínculos interpersonales, institucionales y comunitarios.

Esta redefinición supuso, además, distinguir la comunicación de una identificación inmediata con las tecnologías. Los dispositivos y soportes participan de los procesos comunicacionales, pero no los explican por sí mismos. Entre los sujetos, los medios y los mensajes intervienen mediaciones sociales, experiencias históricas, relaciones de poder y prácticas culturales que inciden en la producción, circulación e interpretación de los sentidos.

La orientación se propone, por lo tanto, abordar diferentes escalas y modalidades de la comunicación:

- comunicación interpersonal;
- comunicación interinstitucional;
- comunicación institucional y comunitaria;
- comunicación masiva.

En relación con el estudio de los medios, la tradición de la comunicación y la educación aportó herramientas para promover una recepción crítica. Sin embargo, los diseños curriculares no se limitan al análisis de los mensajes, sino que incorporan también el reconocimiento de las características técnicas y expresivas de la prensa, la radio, la televisión, la fotografía, el cine, la historieta y los lenguajes multimediales.

Otro cambio significativo es el lugar asignado a las y los estudiantes. Las producciones comunicacionales dejan de ser concebidas únicamente como ejercicios escolares y pasan a constituirse en instancias de expresión, participación y construcción de sentidos. Al producir revistas, programas de radio, cortometrajes o contenidos multimediales, las y los jóvenes se apropian de diferentes lenguajes, toman decisiones y elaboran narrativas vinculadas con sus experiencias, intereses y formas de interpretar el mundo.

Esta apropiación adquiere también una dimensión ciudadana. Producir con voz propia y hacer circular los contenidos más allá del aula permite que las perspectivas estudiantiles sean escuchadas por otros actores de la comunidad. Las producciones pueden favorecer el diálogo con organizaciones sociales, centros de salud, clubes, comercios, instituciones religiosas y otros espacios del territorio. De esta manera, dejan de tener solamente una función didáctica y adquieren relevancia pública y comunitaria.

Dentro de esta orientación, el espacio curricular Producción en Lenguajes ocupa un lugar central. Su propuesta concibe la comunicación como una práctica productora de sentidos en clave cultural y reconoce a la escuela como un ámbito de interpelación, creación y circulación de discursos. El trabajo no se restringe al conocimiento técnico de los medios, sino que articula la lectura crítica con la experimentación y la producción en distintos formatos.

Los diseños curriculares organizan esta formación alrededor de tres ejes principales:

- la reflexión crítica sobre los ecosistemas mediáticos;
- el reconocimiento histórico del surgimiento de los medios, el desarrollo de la cultura de masas y la expansión de Internet;
- la participación de las juventudes en la producción de contenidos escritos, sonoros, audiovisuales y multimediales.

Esta segunda etapa expresa, en consecuencia, un cambio de paradigma. La enseñanza de la comunicación deja de organizarse exclusivamente alrededor de los medios y de sus procedimientos técnicos, para incorporar una concepción cultural, relacional y participativa. Las y los estudiantes ya no son considerados solamente receptores de mensajes, sino también productores capaces de intervenir en los procesos comunicacionales de sus instituciones y comunidades.

Enfoque metodológico

La investigación adopta un enfoque cualitativo, adecuado para analizar fenómenos educativos y comunicacionales a partir de los sentidos, las prácticas y las experiencias de los sujetos en sus contextos específicos. Desde esta perspectiva, el proceso de indagación no se concibe como una secuencia estrictamente lineal, sino como un recorrido flexible en el que la recolección y la interpretación de la información se retroalimentan de manera permanente (Hernández Sampieri, 2014).

El diseño corresponde a un estudio de casos centrado en dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Córdoba con orientación en Comunicación: el I.P.E.M. N.º 185 Perito Moreno y el I.P.E.M. N.º 207 Eduardo Raúl Requena. En ambas instituciones se desarrollan proyectos editoriales, radiofónicos, audiovisuales

y multimediales en los espacios curriculares de Producción en Lenguajes.

El estudio de casos resulta pertinente para examinar fenómenos sociales y educativos en profundidad, atendiendo a la relación entre las prácticas y los contextos en los que estas se desarrollan. Más que una técnica aislada, constituye una estrategia de investigación orientada a comprender situaciones particulares desde una perspectiva integral. En este sentido, permite analizar las dinámicas institucionales, curriculares y pedagógicas que atraviesan la enseñanza de la comunicación en cada escuela (Bell, 2005; Muñoz Razo, 2011).

El trabajo se desarrolló con un alcance exploratorio y se organizó en dos etapas. En la primera se realizó una revisión de las principales normativas e instrumentos que regulan la educación secundaria y la orientación en Comunicación. El corpus documental incluyó leyes nacionales y provinciales, resoluciones, diseños curriculares y otros documentos oficiales vinculados con la organización del Bachiller en Comunicación.

En la segunda etapa se analizaron los programas y las planificaciones correspondientes al ciclo lectivo 2022 de los espacios de Producción en Lenguajes de cuarto, quinto y sexto año de ambas instituciones. El análisis se concentró en la presencia de contenidos vinculados con los entornos digitales, los lenguajes mediáticos, la producción multimedial, el trabajo colaborativo y la participación estudiantil.

El corpus se complementó con entrevistas semiestructuradas realizadas durante 2023 a docentes y estudiantes de las dos escuelas. Estas entrevistas permitieron recuperar sus experiencias, percepciones y valoraciones acerca del uso pedagógico de las tecnologías, la producción de contenidos y las transformaciones de la enseñanza de la comunicación.

Las técnicas de producción y análisis de la información fueron:

- análisis de normativas e instrumentos legales;
- análisis de diseños curriculares;
- análisis de programas y planificaciones institucionales;
- entrevistas semiestructuradas a docentes;
- entrevistas semiestructuradas a estudiantes.

Las unidades de análisis estuvieron constituidas por los espacios curriculares de Producción en Lenguajes de cuarto, quinto y sexto año, así como por las prácticas y experiencias de los actores que participan en ellos. El análisis buscó reconocer las relaciones entre las políticas educativas, las prescripciones curriculares y las formas concretas que adopta la enseñanza de la comunicación en ambas instituciones.

A partir del cruce entre las fuentes documentales y las entrevistas, se identificaron recurrencias y diferencias en torno a cuatro dimensiones: la incorporación de tecnologías digitales, la producción en diversos lenguajes, el trabajo colaborativo y la circulación de los contenidos más allá del aula. Este procedimiento permitió construir una lectura situada de las experiencias y evitar que el análisis quedara restringido a las disposiciones formales de los documentos curriculares.

La cultura digital en los programas y las planificaciones escolares

El análisis de los programas y las planificaciones de los I.P.E.M. N.º 185 Perito Moreno y N.º 207 Eduardo Raúl Requena permite reconocer la incorporación progresiva de la cultura digital en los espacios curriculares de Producción en Lenguajes. En estos documentos, la enseñanza de la comunicación se orienta al conocimiento de distintas perspectivas sobre los medios y al desarrollo de un abordaje crítico y creativo de sus lenguajes (Planificación del I.P.E.M. N.º 185, 2022).

Tanto en las fundamentaciones como en los objetivos aparece una concepción dialógica y participativa de la comunicación. Las propuestas no se limitan a transmitir conocimientos sobre los medios, sino que buscan generar condiciones para que las y los estudiantes puedan expresarse, contar historias, participar y producir contenidos propios. En este sentido, los entornos digitales son presentados como espacios de producción, circulación e interacción que atraviesan la vida cotidiana y las experiencias escolares.

Los programas también destacan la importancia de formar ciudadanos y ciudadanas capaces de intervenir en una sociedad digital desde una perspectiva crítica, democrática e inclusiva. Esta formación supone desarrollar conocimientos técnicos, pero

también capacidades para analizar información, comprender los lenguajes mediáticos, trabajar con otras personas y asumir responsabilidades en la producción y circulación de contenidos.

Las culturas juveniles ocupan un lugar relevante en las planificaciones. Las prácticas escolares recuperan los intereses, saberes y experiencias que las y los estudiantes construyen fuera de la escuela, especialmente mediante el uso de teléfonos móviles, redes sociales y plataformas digitales. Los conocimientos adquiridos en esos entornos no son considerados externos al proceso educativo, sino puntos de partida para desarrollar nuevas formas de producción y aprendizaje.

Producción gráfica y escritura digital

En el campo del periodismo gráfico, los programas problematizan las transformaciones producidas por la digitalización, desde los cambios en los procesos de impresión hasta la consolidación de diarios, revistas y otros medios en línea. Las actividades se orientan a que las y los estudiantes reconozcan los géneros periodísticos, desarrollen capacidades de escritura y comprendan las características de las publicaciones digitales.

La producción de revistas escolares constituye una de las prácticas más consolidadas. En el I.P.E.M. N.º 185, la revista *El Glaciar* articula la cultura escolar con los lenguajes periodísticos y las tecnologías disponibles. Su elaboración supone seleccionar temas, investigar, redactar notas, incorporar imágenes, diseñar páginas y vincular los contenidos con videos, audios, entrevistas y otros recursos mediante enlaces o códigos QR.

Esta experiencia muestra que la revista ya no puede pensarse únicamente como una publicación impresa. Su producción incorpora hipertextos, recursos audiovisuales y contenidos alojados en diferentes plataformas. De esta manera, el medio escolar se transforma en una propuesta multimedial en la que convergen la escritura, el diseño, la fotografía, el audio y el video.

La experiencia puede entenderse como una propuesta educativa inmersiva, en tanto integra diferentes dimensiones del aprendizaje: la producción de contenidos, el conocimiento de programas de diseño y edición, la escritura para plataformas y la circulación pública de los trabajos (Da Porta, 2011). A su vez, estas prácticas generan espacios de sociabilidad en los que las y

los estudiantes aprenden mediante la participación y la resolución colectiva de problemas.

Radio, lenguajes sonoros y plataformas

Las planificaciones vinculadas con la radio combinan contenidos históricos, técnicos y expresivos. Las y los estudiantes trabajan con los elementos del lenguaje radiofónico, la escritura de guiones, la preproducción, la grabación, la edición digital y la organización de programas.

La digitalización amplía las posibilidades de estas experiencias. La radio escolar ya no depende exclusivamente de una emisora tradicional, sino que puede producirse y circular mediante transmisiones por Internet, redes sociales, podcasts y otras plataformas. Esta transformación permite que los contenidos excedan el espacio físico de la institución y lleguen a públicos más amplios.

El trabajo radiofónico promueve también formas de escritura y producción colaborativas. La elaboración de un programa requiere distribuir tareas, definir roles, tomar decisiones conjuntas y articular voces, música, efectos sonoros y silencios. En este sentido, la producción no se reduce al dominio de una herramienta, sino que involucra procesos de negociación, creatividad y construcción colectiva.

Las temáticas abordadas incluyen noticias, deportes, música, entretenimiento y problemáticas vinculadas con las culturas juveniles. Estas experiencias favorecen la participación de docentes y estudiantes en la producción de medios alternativos y pueden convertir la comunicación en una práctica transformadora que trascienda el aula y se proyecte hacia la comunidad (Morabes y Martínez, 2019).

Producción audiovisual y multimedial

Los espacios vinculados con el lenguaje audiovisual proponen que las y los estudiantes construyan sus propias historias y las transformen en cortometrajes u otras piezas comunicacionales. El proceso comprende la formulación de una idea, la escritura del guion, la planificación, la filmación, la edición y la presentación pública de los materiales.

La disponibilidad de teléfonos móviles, computadoras y programas de edición favorece el desarrollo de estas prácticas. Las producciones pueden compartirse dentro de la comunidad educativa, difundirse en plataformas o presentarse en festivales y concursos. Así, el trabajo escolar adquiere una circulación que excede la evaluación áulica.

En estas experiencias se produce un cruce entre la cultura escolar y la cultura tecnodigital. Las estrategias de enseñanza incorporan tecnologías que las y los estudiantes ya utilizan en su vida cotidiana, pero las integran en procesos pedagógicos orientados a la creación, la reflexión y la producción de conocimiento. Este movimiento permite recuperar saberes previos y, al mismo tiempo, promover usos más complejos y conscientes de las herramientas digitales.

Trabajo colaborativo y ciudadanía

Las palabras que aparecen con mayor frecuencia en los programas —creatividad, juventudes y escritura en la cultura digital— muestran la centralidad asignada a la participación estudiantil. La producción comunicacional se organiza mediante talleres y proyectos colectivos en los que las y los jóvenes intervienen desde la planificación hasta la difusión de los contenidos.

Estas modalidades cuestionan las formas tradicionales de enseñanza centradas exclusivamente en el cumplimiento individual de tareas. La elaboración de revistas, programas de radio y producciones audiovisuales requiere asumir responsabilidades compartidas, reconocer los aportes de otras personas y construir acuerdos.

El trabajo colaborativo no constituye solamente una estrategia didáctica. También participa de la formación ciudadana, porque permite que las y los estudiantes expresen sus opiniones, trabajen sobre problemáticas de sus barrios y comunidades, y hagan circular sus voces en espacios públicos. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la comunicación articula conocimientos técnicos, pensamiento crítico, participación y ejercicio del derecho a la expresión.

El impulso de las políticas de inclusión digital

La incorporación de tecnologías en las escuelas estuvo vinculada con políticas públicas como el Programa Conectar Igual-

dad, que amplió la disponibilidad de computadoras y favoreció la digitalización de las producciones escolares. La llegada de las netbooks, combinada con la expansión de los teléfonos inteligentes, generó nuevas condiciones para trabajar con revistas digitales, materiales audiovisuales y propuestas multimediales.

Sin embargo, este proceso no fue homogéneo. La pandemia evidenció desigualdades vinculadas con la conectividad, la disponibilidad de dispositivos y las competencias necesarias para utilizarlos con fines educativos. El manejo cotidiano de teléfonos móviles o redes sociales no garantizaba que las y los estudiantes supieran redactar un documento, interpretar una consigna o utilizar programas específicos.

A pesar de esas dificultades, la experiencia de la educación remota dejó aprendizajes que posteriormente fueron recuperados en la presencialidad. Entre ellos se encuentran la utilización de documentos compartidos, la corrección simultánea de textos, la circulación digital de materiales y el uso de plataformas para organizar actividades colectivas.

En consecuencia, los programas y las planificaciones muestran que la orientación en Comunicación se configura como un espacio de producción mediado por soportes digitales. Esta incorporación no sustituye los lenguajes tradicionales, sino que los reorganiza y amplía. La escritura, la radio y el audiovisual se articulan con plataformas, redes y recursos multimediales, dando lugar a prácticas en las que convergen la alfabetización mediática, la creatividad y el trabajo colaborativo.

Las voces de docentes: apropiaciones, tensiones y usos pedagógicos de las tecnologías

Las entrevistas realizadas a docentes permiten profundizar el análisis de los programas y las planificaciones. Sus testimonios muestran que la incorporación de tecnologías digitales en la enseñanza de la comunicación no se produjo de manera lineal ni homogénea. Por el contrario, estuvo atravesada por cambios en las políticas públicas, desigualdades de acceso, transformaciones en los dispositivos disponibles y decisiones pedagógicas construidas dentro de cada institución.

La expansión de los dispositivos digitales

Uno de los principales puntos de inflexión señalado por los docentes fue la implementación del Programa Conectar Igualdad y la posterior expansión de los teléfonos inteligentes. La llegada de las netbooks amplió las posibilidades de producción dentro de las escuelas, especialmente en instituciones que contaban con salas de informática pequeñas o con recursos tecnológicos limitados.

Un docente del I.P.E.M. N.º 185 explicó que, hasta ese momento, muchas actividades dependían de los recursos disponibles en los hogares o de la capacidad del taller de informática de la institución. La incorporación masiva de computadoras permitió extender las experiencias de edición digital y fortalecer proyectos que ya se desarrollaban en la escuela:

Hay un punto de inflexión en 2013, con la llegada masiva de las netbooks y, posteriormente, de los teléfonos inteligentes. Hasta ese momento, las experiencias eran limitadas por la capacidad del taller de informática. Nosotros editábamos digitalmente desde el origen, pero la incorporación de esos dispositivos amplió las posibilidades de trabajo.

(Docente P. M., comunicación personal, 9 de junio de 2023)

El testimonio evidencia que las tecnologías no iniciaron las prácticas de producción escolar, pero sí modificaron sus condiciones materiales. La disponibilidad de dispositivos facilitó el trabajo de edición, amplió la participación estudiantil y permitió desarrollar con mayor continuidad propuestas gráficas, sonoras y audiovisuales.

El teléfono móvil como recurso pedagógico

El uso de teléfonos móviles dentro del aula aparece como una práctica atravesada por acuerdos y regulaciones institucionales. Las y los docentes reconocen que estos dispositivos forman parte de la vida cotidiana de los estudiantes, pero distinguen entre su utilización recreativa y su incorporación con propósitos pedagógicos.

En los espacios de Comunicación, el teléfono puede emplearse para buscar información, comparar portadas de diarios, regis-

trar imágenes y sonidos, editar contenidos o acceder a diferentes plataformas. Una docente señaló:

Al comenzar el año se aclara a las familias y a los estudiantes que el celular debe tener un uso didáctico y pedagógico. En los espacios de Comunicación lo necesitamos, por ejemplo, para consultar una noticia o comparar las portadas de distintos diarios digitales. Primero se trabaja la dimensión teórica y luego se utiliza el dispositivo para desarrollar la actividad. (Docente E. R., comunicación personal, 4 de junio de 2023)

La incorporación pedagógica del teléfono no elimina las tensiones relacionadas con la distracción, la hiperconectividad o el consumo permanente de contenidos. Sin embargo, los docentes consideran que prohibirlo de manera absoluta no resulta suficiente para afrontar esas problemáticas. El desafío consiste en construir criterios de uso y desarrollar capacidades para seleccionar información, interpretar contenidos y producir mensajes de manera responsable.

En este sentido, una de las docentes indicó que los nuevos lenguajes ya forman parte de los programas porque la presencia constante del teléfono móvil no puede ser ignorada por la escuela. Su incorporación requiere acompañamiento pedagógico y espacios de reflexión sobre las redes sociales, las plataformas y el tiempo que las y los jóvenes destinan a su consumo.

La radio en el entorno digital

La radio continúa ocupando un lugar relevante en la enseñanza de la comunicación. Los docentes la valoran como un medio accesible, expresivo y adaptable a las transformaciones tecnológicas. Su bajo costo y la posibilidad de producir contenidos con recursos disponibles en la escuela favorecen su apropiación por parte de los estudiantes.

Uno de los entrevistados destacó que el lenguaje radiofónico puede integrarse con plataformas digitales y ampliar el alcance de las producciones:

La radio es una herramienta de comunicación, expresión y formación que tiene una fuerte presencia en las escuelas. Ha sabido adaptarse a Internet y a los entornos digitales.

El desafío es que los estudiantes conozcan el medio, se apropien de su lenguaje, produzcan programas y utilicen plataformas para que los contenidos sonoros alcancen una circulación mayor. (Docente P. M., comunicación personal, 19 de mayo de 2023)

Las experiencias pueden adoptar diferentes modalidades: programas grabados, radios abiertas, transmisiones en vivo, producciones para redes sociales o contenidos sonoros difundidos mediante plataformas. Estas alternativas permiten que las y los estudiantes experimenten con la voz, la música, los efectos y los silencios, al tiempo que desarrollan habilidades para planificar, escribir y trabajar colectivamente.

La apropiación del micrófono constituye, además, una experiencia de expresión pública. Producir radio supone tomar la palabra, organizar un discurso y dirigirse a otras personas. Por eso, los docentes la consideran una herramienta que favorece la participación y permite que los estudiantes elaboren contenidos vinculados con sus intereses y sus realidades.

La producción audiovisual y los saberes previos

La incorporación de teléfonos móviles, computadoras y programas de edición también amplió las posibilidades de producción audiovisual. Los docentes observan que las y los estudiantes llegan al aula con diferentes niveles de conocimiento y de familiaridad con las tecnologías. Algunos manejan aplicaciones con soltura, mientras que otros requieren acompañamiento para realizar tareas básicas.

En lugar de considerar esas diferencias exclusivamente como una dificultad, las propuestas grupales buscan convertirlas en oportunidades de aprendizaje entre pares. Una docente explicó:

En cada grupo se observan distintos grados de apropiación de las tecnologías. Desde la materia se promueve que los estudiantes pongan en juego los conocimientos que ya poseen. Los trabajos grupales permiten compartir esos saberes y aprender a utilizar nuevas herramientas y recursos. (Docente P. M., comunicación personal, 19 de mayo de 2023)

Junto con las habilidades técnicas, las actividades incluyen pro-

blemáticas relacionadas con la ciudadanía digital, la confiabilidad de las fuentes, el ciberacoso y la propiedad intelectual. De este modo, la producción audiovisual no se limita a filmar y editar, sino que se articula con una reflexión sobre los derechos, las responsabilidades y los riesgos asociados con la circulación de contenidos.

Temáticas y vínculos con la comunidad

Las producciones desarrolladas en las escuelas abordan temas vinculados con las experiencias juveniles y con problemáticas sociales. Entre ellos se encuentran los derechos humanos, el ambiente, los incendios, los pueblos originarios, la interrupción voluntaria del embarazo y distintas situaciones de los barrios en los que se encuentran las instituciones.

La selección de estas temáticas permite que las y los estudiantes conecten los contenidos curriculares con situaciones próximas. Las producciones periodísticas, radiofónicas y audiovisuales se convierten así en espacios para investigar, expresar opiniones y construir una mirada propia sobre asuntos de interés público.

En el caso del I.P.E.M. N.º 207 Eduardo Raúl Requena, la identidad institucional se vincula especialmente con los derechos humanos. Esa tradición se refleja en los contenidos producidos y en el tratamiento periodístico de los problemas sociales. La enseñanza de la comunicación se articula, de esta manera, con la memoria institucional y con los vínculos que la escuela sostiene con su comunidad.

Trabajo colaborativo y transformación de los roles

Los testimonios docentes muestran que la producción comunicacional modifica parcialmente los roles tradicionales del aula. La elaboración de una revista, un programa de radio o un cortometraje requiere distribuir tareas, tomar decisiones colectivas y combinar diferentes capacidades.

Estas modalidades se distancian de una enseñanza centrada exclusivamente en el cumplimiento individual de actividades. En los talleres de Producción en Lenguajes y Emprendimientos en Medios, las y los estudiantes intervienen en las distintas etapas del proceso: investigación, planificación, escritura, grabación, edición y difusión.

Desde esta perspectiva, el rol docente no consiste únicamente en transmitir conocimientos técnicos. También implica acompañar los procesos de creación, orientar la búsqueda de información, promover la reflexión crítica y construir condiciones para que las y los estudiantes asuman responsabilidades dentro del trabajo colectivo.

La producción colaborativa permite reconocer conocimientos que no siempre son visibles en las actividades escolares tradicionales. Algunos estudiantes se destacan en la escritura; otros, en el diseño, la edición, la locución, la fotografía o la organización de tareas. La diversidad de funciones favorece una participación más amplia y contribuye a que el aula se configure como un espacio de producción compartida.

Aprendizajes derivados de la pandemia

La pandemia hizo visibles las desigualdades relacionadas con la conectividad y la disponibilidad de dispositivos. Las entrevistas señalan que numerosas familias debieron compartir teléfonos o computadoras y que algunos estudiantes no contaban con acceso estable a Internet.

También quedó en evidencia que la familiaridad con redes sociales y aplicaciones de entretenimiento no equivale necesariamente al dominio de herramientas educativas. Algunos estudiantes podían utilizar el teléfono con fluidez, pero encontraban dificultades para interpretar consignas, redactar documentos o manejar programas de edición.

Pese a estas limitaciones, la experiencia de la educación remota produjo aprendizajes que continuaron utilizándose luego del regreso a la presencialidad. Entre ellos se encuentran la escritura en documentos compartidos, la corrección simultánea de producciones, el intercambio de archivos y el uso de plataformas para organizar el trabajo.

Las voces docentes muestran, por lo tanto, una valoración que evita tanto la idealización como el rechazo de las tecnologías. Los dispositivos digitales amplían las posibilidades de producción, circulación y colaboración, pero su incorporación requiere condiciones materiales, formación y decisiones pedagógicas. La innovación no reside únicamente en la presencia de herramientas, sino en las relaciones y prácticas educativas que se construyen mediante ellas.

Las voces de estudiantes: aprendizajes, producción y participación digital

Las entrevistas realizadas a estudiantes permiten observar cómo las propuestas de comunicación son apropiadas desde sus propias experiencias. Sus testimonios muestran que el aprendizaje no se limita al conocimiento de conceptos o géneros, sino que involucra prácticas concretas de escritura, diseño, producción audiovisual, uso de plataformas y trabajo colaborativo.

Aprender a producir

En las experiencias analizadas, las y los estudiantes participan en distintas etapas de la producción comunicacional. En el caso de la revista escolar, aprenden a organizar una página, seleccionar imágenes, redactar epígrafes, elegir tipografías y utilizar programas de diseño. Una estudiante del I.P.E.M. N.º 185 explicó:

Aprendí a organizar una página, ubicar la fotografía, escribir el epígrafe y elegir las tipografías para atraer a los lectores. También aprendimos a usar programas de diseño y trabajamos con computadoras y teléfonos celulares en el aula. (Estudiante del I.P.E.M. N.º 185, comunicación personal, 7 de abril de 2023)

Este testimonio muestra que el aprendizaje integra conocimientos periodísticos, criterios de composición visual y manejo de herramientas digitales. La producción de la revista se convierte así en una práctica compleja en la que se articulan escritura, diseño, edición y circulación de contenidos.

Las actividades no se restringen a ejercicios descontextualizados. Las y los estudiantes investigan problemáticas vinculadas con su vida cotidiana, sus barrios y sus comunidades. Entre los temas mencionados se encuentran el embarazo adolescente, el acoso escolar, la inseguridad, la falta de iluminación, la contaminación y la presencia de basurales.

La selección de estas problemáticas favorece una apropiación significativa de los géneros periodísticos. La entrevista, la noticia, la crónica o el folleto dejan de ser únicamente contenidos teóricos y se transforman en recursos para narrar experiencias próximas, producir información y expresar posiciones frente a situaciones concretas.

Escritura y cultura digital

Las voces estudiantiles muestran que la escritura ocupa un lugar central en la orientación. Aprender a redactar una noticia, una entrevista o una crónica se vincula con la posibilidad de comunicar situaciones que afectan a la comunidad.

Una estudiante señaló:

Aprendimos cómo se redacta una noticia, una crónica y una entrevista. También hicimos folletos digitales sobre problemáticas del barrio, como la inseguridad, la falta de iluminación, el olor de la fábrica y los basurales en las calles. Toda la práctica nos ayuda a escribir mejor. (Estudiante del I.P.E.M. N.º 207, comunicación personal, 12 de abril de 2023)

La escritura digital no reemplaza las capacidades tradicionales de lectura y redacción, sino que las sitúa en nuevos soportes y circuitos de circulación. Los textos se combinan con fotografías, videos, audios, enlaces y códigos QR, lo que exige tomar decisiones sobre la organización de la información y la relación entre distintos lenguajes.

En el caso de la revista escolar, las notas se encuentran digitalizadas y pueden vincularse con entrevistas completas, materiales audiovisuales y otros recursos alojados en plataformas. Esta articulación amplía las posibilidades narrativas y transforma a la publicación en una experiencia multimedial.

El diseño como forma de aprendizaje

Las y los estudiantes valoran especialmente las actividades de carácter práctico. El diseño de revistas, tapas, folletos e infografías aparece como una de las experiencias más significativas porque permite visualizar los resultados del trabajo y relacionarlos con posibles desempeños futuros.

Una estudiante expresó:

Producción en Lenguajes es una de las materias más prácticas. Usamos Canva y diseñamos tapas de revistas, folletos e infografías. También aprendemos sobre la historia de los medios de comunicación en Argentina. Diseñar es una de las actividades que más me gusta.

(Estudiante del I.P.E.M. N.º 207, comunicación personal, 12 de abril de 2023)

El testimonio muestra la articulación entre contenidos históricos, saberes técnicos y actividades de creación. La práctica no aparece separada de la teoría, aunque las y los estudiantes distinguen aquellas propuestas que les permiten intervenir directamente en la elaboración de productos comunicacionales.

El uso de herramientas de diseño facilita la experimentación con tipografías, imágenes y composiciones, pero también requiere acompañamiento docente. La familiaridad con determinadas aplicaciones no implica necesariamente la comprensión de los criterios comunicacionales que orientan una pieza gráfica. Por ello, la enseñanza incorpora decisiones sobre jerarquización de la información, legibilidad, selección de recursos y adecuación al público.

Redes sociales, información y responsabilidad

Las redes sociales forman parte de las principales fuentes de información y entretenimiento de las y los estudiantes. En sus testimonios reconocen que dedican una parte significativa del día a estos entornos y que muchas veces acceden a las noticias mediante plataformas digitales.

Esta situación genera oportunidades y desafíos para la enseñanza. Por un lado, las redes permiten acceder a información, compartir contenidos y difundir las producciones realizadas en la escuela. Por otro, exigen desarrollar capacidades para evaluar fuentes, reconocer información falsa, comprender los efectos del acoso digital y asumir responsabilidad por los contenidos publicados.

Una de las experiencias mencionadas fue la elaboración de materiales sobre el acoso en redes sociales. Las y los estudiantes investigaron casos públicos y reflexionaron sobre sus consecuencias, entre ellas la ansiedad, la baja autoestima y los cuadros depresivos. El tratamiento de estas problemáticas permitió vincular la producción periodística con la alfabetización mediática y la ciudadanía digital.

El trabajo escolar introduce así una distancia crítica frente a prácticas que suelen desarrollarse de manera cotidiana e informal. Las redes sociales dejan de ser consideradas únicamente como espacios de entretenimiento y se convierten en objetos de análisis, fuentes de información y canales de circulación que deben utilizarse con criterios éticos.

La radio y la ampliación de las audiencias

Las y los estudiantes también reconocen que las tecnologías digitales modifican el alcance de las producciones sonoras. La posibilidad de transmitir por Internet o compartir programas mediante plataformas permite que la radio escolar exceda los límites físicos de la institución.

El streaming, los podcasts y las redes sociales amplían las audiencias y generan nuevas formas de circulación. Esta expansión resulta desafiante porque implica pensar los contenidos para públicos diversos y asumir una mayor responsabilidad sobre lo que se comunica.

La producción radiofónica integra conocimientos técnicos y expresivos: escritura de guiones, manejo de la voz, selección de música, incorporación de efectos y edición. Al mismo tiempo, fortalece la capacidad de hablar en público, organizar ideas y trabajar con otras personas.

Tecnologías y preparación para el mundo del trabajo

Las entrevistas muestran que las y los estudiantes vinculan el aprendizaje tecnológico con sus posibilidades futuras de inserción educativa y laboral. El manejo de aplicaciones, programas de edición y plataformas es percibido como un conocimiento necesario para desenvolverse en una sociedad atravesada por tecnologías digitales.

Un estudiante señaló:

El teléfono puede utilizarse para hacer actividades educativas, aprender a usar una aplicación y adquirir nuevas habilidades. Internet ofrece muchas posibilidades y estos conocimientos pueden ayudarnos cuando terminemos la escuela y tengamos que integrarnos al mundo del trabajo. (Estudiante del I.P.E.M. N.º 185, comunicación personal, 8 de abril de 2023)

Esta valoración combina una percepción instrumental con una dimensión formativa más amplia. Las tecnologías son concebidas como herramientas útiles, pero su aprovechamiento depende de la posibilidad de utilizarlas para aprender, producir y participar.

La escuela cumple un papel relevante en ese proceso porque permite sistematizar conocimientos adquiridos informalmente, am-

pliar los repertorios de uso y promover criterios que no siempre se desarrollan en la experiencia cotidiana con los dispositivos.

Trabajo colectivo y diversidad de saberes

Las producciones comunicacionales requieren distribuir funciones y combinar diferentes capacidades. Dentro de un mismo proyecto, algunos estudiantes pueden participar en la investigación y la escritura; otros, en el diseño, la grabación, la fotografía, la locución o la edición.

Esta diversidad favorece el aprendizaje entre pares. Quienes poseen mayor experiencia con una herramienta pueden acompañar a otros integrantes del grupo, mientras que las decisiones sobre contenidos y formatos se construyen colectivamente.

El trabajo colaborativo permite también reconocer que la producción comunicacional no depende de una sola habilidad. La elaboración de una revista, un programa de radio o una pieza audiovisual necesita articular distintos saberes y responsabilidades. Por ello, las propuestas contribuyen a flexibilizar los roles dentro del aula y a generar formas de participación más amplias.

La escuela como espacio de mediación

Las voces estudiantiles muestran que la cultura digital atraviesa la vida escolar, pero no se incorpora de manera automática. La intervención docente resulta necesaria para transformar el uso cotidiano de dispositivos en una experiencia de aprendizaje.

La escuela puede ofrecer criterios para buscar información, interpretar consignas, producir contenidos, respetar derechos de autor y reconocer las consecuencias de la circulación pública de mensajes. En este sentido, funciona como un espacio de mediación entre los saberes informales de las y los jóvenes y los conocimientos necesarios para participar de manera crítica en los entornos digitales.

Las experiencias analizadas evidencian que las y los estudiantes no son receptores pasivos de contenidos. Al escribir, diseñar, grabar, editar y difundir sus propias producciones, construyen sentidos, expresan perspectivas y participan en debates vinculados con su comunidad.

La enseñanza de la comunicación adquiere así una dimensión relacional. Las tecnologías permiten crear contenidos, pero su valor educativo reside en los vínculos que se construyen durante el proceso: la colaboración entre pares, el acompañamiento docente, la circulación de las voces juveniles y el diálogo con otros actores de la comunidad.

Discusión: cultura digital, comunicación/educación y dimensión relacional

Los resultados muestran que la incorporación de tecnologías digitales en los bachilleratos estudiados no puede explicarse únicamente como una modernización de recursos o como el reemplazo de soportes analógicos por dispositivos más recientes. Las experiencias de producción gráfica, radiofónica, audiovisual y multimedial modifican las formas de enseñar, aprender y participar dentro de las instituciones. Su relevancia reside menos en la presencia de computadoras, teléfonos móviles o plataformas que en las prácticas comunicacionales que se construyen mediante ellas.

Esta observación permite inscribir los casos analizados en el campo de la comunicación/educación, entendido como un espacio que problematiza la producción de sentidos, la formación de sujetos y las relaciones entre cultura, conocimiento y poder. Desde esta perspectiva, las tecnologías no constituyen herramientas neutrales ni externas a la vida escolar. Forman parte de procesos culturales más amplios y participan en la configuración de modos de conocer, expresarse, relacionarse y construir identidades.

Los programas y las planificaciones evidencian una transformación respecto de los enfoques iniciales de la orientación. Aunque la enseñanza continúa organizada alrededor de lenguajes como la gráfica, la radio y el audiovisual, estos ya no aparecen como medios aislados ni como objetos exclusivamente técnicos. Las prácticas convergen en propuestas multimediales que articulan escritura, imágenes, sonidos, videos, enlaces, plataformas y redes sociales. Esta convergencia modifica tanto los productos elaborados como las dinámicas necesarias para producirlos.

En este proceso, las y los estudiantes ocupan un lugar central. Sus saberes previos sobre aplicaciones, dispositivos y plataformas ingresan al aula y se articulan con contenidos escolares vinculados con la escritura, la investigación, el diseño y la producción audio-

visual. Sin embargo, los testimonios muestran que la familiaridad cotidiana con las tecnologías no garantiza por sí misma una apropiación crítica. Saber utilizar una red social o una aplicación no equivale a comprender cómo evaluar una fuente, elaborar un mensaje, organizar información o reconocer las implicancias éticas de una publicación.

La escuela aparece, entonces, como un espacio de mediación. Su función no consiste únicamente en facilitar el acceso a herramientas, sino en transformar usos espontáneos y fragmentarios en experiencias de aprendizaje orientadas por criterios pedagógicos. Esto implica acompañar la búsqueda y selección de información, promover el análisis de los discursos, enseñar procedimientos de producción y propiciar la reflexión sobre la responsabilidad que supone comunicar públicamente.

La relación entre cultura escolar y cultura digital no está exenta de tensiones. El uso del teléfono móvil, por ejemplo, puede favorecer la búsqueda de información, el registro audiovisual y la edición de contenidos, pero también puede asociarse con la distracción, el consumo permanente o la dificultad para sostener la atención. Las instituciones responden a estas tensiones mediante acuerdos que buscan regular su empleo y asignarle una finalidad educativa.

Esta regulación no debería reducirse a una oposición entre prohibición y aceptación irrestricta. La enseñanza de la comunicación puede ofrecer un espacio privilegiado para discutir los usos de los dispositivos, los tiempos de conexión, la circulación de información falsa, el ciberacoso, la privacidad y la propiedad intelectual. De esta manera, la incorporación tecnológica se vincula con la alfabetización mediática y con la formación de una ciudadanía capaz de intervenir críticamente en los entornos digitales.

Los hallazgos también muestran que las posibilidades de apropiación están condicionadas por desigualdades materiales. La pandemia evidenció que no todos los hogares disponían de conectividad estable, equipos suficientes o condiciones adecuadas para acompañar la escolaridad. Estas diferencias cuestionan las perspectivas que atribuyen a las tecnologías una capacidad automática para democratizar el acceso al conocimiento.

Las políticas de inclusión digital, como el Programa Conectar Igualdad, ampliaron las condiciones materiales para desarrollar experiencias de producción. No obstante, la disponibilidad de

equipamiento resulta insuficiente si no se acompaña con conectividad, mantenimiento, formación docente y propuestas pedagógicas sostenidas. La inclusión digital debe comprenderse, por lo tanto, como un proceso que articula infraestructura, conocimientos, prácticas y derechos.

Otro aspecto relevante es el carácter colaborativo de las experiencias. La producción de revistas, programas de radio y materiales audiovisuales requiere distribuir tareas, establecer acuerdos y articular capacidades diferentes. Las y los estudiantes participan en la investigación, la escritura, el diseño, la locución, la grabación y la edición, lo que favorece una organización más flexible del trabajo escolar.

Esta dinámica se vincula con la dimensión relacional propuesta por el enfoque de las Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación. Desde esta perspectiva, el valor educativo de las tecnologías no se encuentra solamente en el acceso a información o en la posibilidad de producir contenidos, sino en las relaciones que se construyen durante esos procesos. La colaboración entre estudiantes, el acompañamiento docente y la circulación comunitaria de las producciones constituyen componentes centrales de esas experiencias.

El Factor R-elacional permite advertir que las tecnologías pueden fortalecer procesos de interacción, reciprocidad y construcción colectiva, pero también generar riesgos y desigualdades. En los casos estudiados, la dimensión relacional aparece cuando las y los estudiantes comparten saberes, toman decisiones conjuntas y producen mensajes destinados a otras personas. También se expresa cuando las producciones abordan problemáticas del barrio, recuperan voces de la comunidad o circulan más allá de los límites institucionales.

La revista escolar, la radio y las producciones audiovisuales funcionan así como espacios de encuentro entre distintas experiencias y actores. Las tecnologías amplían su circulación, pero el sentido educativo se construye mediante la participación, la expresión y el reconocimiento de las perspectivas juveniles. La innovación no reside exclusivamente en utilizar una plataforma o una aplicación, sino en habilitar procesos en los que las y los estudiantes puedan intervenir como productores de conocimiento y de sentidos.

Esta perspectiva permite superar una concepción instrumental de la enseñanza de la comunicación. Aprender a utilizar un pro-

grama de diseño o edición constituye una dimensión necesaria, pero no suficiente. La formación requiere también comprender los contextos en los que circulan los mensajes, reconocer relaciones de poder, analizar representaciones y asumir responsabilidades frente a las audiencias.

En este sentido, las prácticas observadas articulan tres dimensiones. Una dimensión técnica, relacionada con el manejo de herramientas y lenguajes; una dimensión crítica, vinculada con el análisis de la información y de los discursos; y una dimensión relacional, asociada con la colaboración, la participación y la circulación comunitaria. La integración de estas dimensiones fortalece el carácter formativo del Bachiller en Comunicación.

Las experiencias analizadas también muestran que la enseñanza de la comunicación puede contribuir al ejercicio del derecho a la expresión. Cuando las y los estudiantes producen contenidos sobre problemas de sus barrios, experiencias juveniles o asuntos de interés público, no solo aplican conocimientos curriculares. Construyen una voz propia, intervienen en conversaciones colectivas y hacen visibles situaciones que consideran relevantes.

Por ello, la producción escolar no debe evaluarse únicamente por la calidad técnica del resultado. También es necesario considerar los procesos de investigación, deliberación y trabajo conjunto que la hicieron posible. Una revista, un programa de radio o un cortometraje son productos comunicacionales, pero también condensan relaciones, decisiones y aprendizajes.

En síntesis, los casos estudiados muestran una transformación de la enseñanza de la comunicación desde una organización centrada en medios específicos hacia una propuesta atravesada por la convergencia digital, la alfabetización mediática y la producción colaborativa. Esta transformación no elimina las desigualdades ni las tensiones, pero ofrece posibilidades para construir prácticas pedagógicas más participativas y vinculadas con las realidades de las juventudes.

El desafío consiste en sostener una integración crítica de las tecnologías que no confunda innovación con incorporación de dispositivos. La enseñanza de la comunicación puede contribuir a ese objetivo cuando articula capacidades técnicas, reflexión crítica y construcción de vínculos. Desde esta perspectiva, la cultura digital no constituye un contenido adicional, sino una dimensión transversal de las formas contemporáneas de producir conocimientos y participar en la vida social.

Conclusiones

El análisis de las normativas, los diseños curriculares, los programas, las planificaciones y las entrevistas permite sostener que la incorporación de tecnologías digitales en los bachilleratos estudiados no constituye solamente una actualización de herramientas o soportes. Se trata de una transformación más amplia de las formas de enseñar y aprender comunicación, en la que convergen la escritura, el lenguaje sonoro, la producción audiovisual, el diseño y la circulación de contenidos en plataformas digitales.

En el I.P.E.M. N.º 185 Perito Moreno y en el I.P.E.M. N.º 207 Eduardo Raúl Requena, los espacios de Producción en Lenguajes recuperan prácticas históricas de la orientación, como la elaboración de revistas, programas de radio y materiales audiovisuales, pero las reorganizan dentro de un ecosistema comunicacional atravesado por teléfonos móviles, redes sociales, aplicaciones de edición y recursos multimediales. Esta convergencia amplía las posibilidades expresivas y favorece que las producciones escolares circulen más allá del aula.

Los resultados muestran también una correspondencia entre las transformaciones de las políticas educativas y las prácticas desarrolladas en ambas instituciones. El pasaje desde una concepción centrada en los medios masivos y en la adquisición de destrezas técnicas hacia una perspectiva cultural y participativa de la comunicación se expresa en propuestas que reconocen a las y los estudiantes como productores de sentidos. Las actividades analizadas les permiten investigar problemáticas de sus comunidades, tomar la palabra y construir contenidos dirigidos a públicos diversos.

Sin embargo, la apropiación educativa de las tecnologías no se produce de manera automática. La familiaridad cotidiana con teléfonos, redes sociales y aplicaciones no garantiza el desarrollo de competencias para buscar información, interpretar consignas, evaluar fuentes, producir mensajes o intervenir responsablemente en entornos digitales. En este punto, la escuela cumple una función de mediación indispensable: organiza los saberes previos, amplía los repertorios de uso y promueve una alfabetización mediática que articula capacidades técnicas, pensamiento crítico y responsabilidad ciudadana.

Las experiencias relevadas evidencian, además, que la disponibilidad de dispositivos es una condición necesaria, pero insuficien-

te. Las desigualdades de conectividad, la falta de equipamiento adecuado y las diferencias en la formación digital condicionan las posibilidades de participación. La pandemia hizo especialmente visibles estas limitaciones, aunque también favoreció la incorporación de prácticas que continuaron utilizándose luego del regreso a la presencialidad, como la escritura colaborativa, el intercambio digital de materiales y la corrección simultánea de las producciones.

Otro de los hallazgos centrales es el carácter colectivo de las prácticas comunicacionales. La elaboración de una revista, un programa de radio o una pieza audiovisual requiere distribuir responsabilidades, combinar capacidades y establecer acuerdos. De este modo, las tecnologías adquieren valor pedagógico no solo por aquello que permiten producir, sino por las relaciones que se construyen durante el proceso.

Esta dimensión aproxima las experiencias estudiadas al enfoque de las Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación. El Factor R-elacional se manifiesta en el aprendizaje entre pares, el acompañamiento docente, la participación estudiantil y la vinculación de las producciones con las comunidades. Desde esta perspectiva, innovar no significa únicamente incorporar dispositivos o aplicaciones, sino generar condiciones para la interacción, la reciprocidad y la construcción colectiva de conocimientos.

La enseñanza de la comunicación puede contribuir, en consecuencia, a la formación de sujetos capaces de comprender críticamente los entornos digitales y de intervenir en ellos mediante una voz propia. Las prácticas observadas articulan producción, reflexión y participación, al tiempo que fortalecen el derecho a la expresión y la capacidad de abordar problemáticas sociales desde la escuela.

Por tratarse de un estudio centrado en dos instituciones, sus resultados no pueden generalizarse al conjunto de los bachilleratos con orientación en Comunicación. No obstante, permiten reconocer procesos, tensiones y posibilidades que pueden orientar futuras investigaciones comparativas. Será necesario profundizar el análisis de las condiciones institucionales, la formación docente, las desigualdades de acceso y las formas en que las juventudes construyen sentidos mediante sus producciones.

En definitiva, la cultura digital no se encuentra fuera de la escuela

ni constituye un contenido adicional que pueda incorporarse de manera aislada. Atraviesa las formas contemporáneas de aprender, relacionarse y comunicar. El desafío educativo consiste en convertir esa presencia cotidiana en una experiencia crítica, creativa y relacional, capaz de fortalecer la participación de las y los estudiantes y su intervención responsable en la vida social.

Bibliografía

- Bell, J. (2005). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación*. Gedisa. (Trabajo original publicado en 1999).
- Da Porta, E. (Comp.). (2011). *Comunicación y educación: Debates actuales desde un campo estratégico*. Gráfica del Sur.
- Gabelas Barroso, J. A., y Marta-Lazo, C. (2020). *La era TRIC: Factor R-elacional y educomunicación*. Ediciones Egregius.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Huergo, J. A. (2005). *Hacia una genealogía de comunicación/educación: Rastreo de algunos anclajes político-culturales* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata]. Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- Martín-Barbero, J. (1998). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Gustavo Gili.
- Morabes, P., y Martínez, D. (2019). *Miradas en articulación: Trayectorias y territorios en comunicación/educación*.
- Morduchowicz, R. (2018). *Ruidos en la web: Cómo se informan los adolescentes en la era digital*. Ediciones B.
- Muñoz Razo, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis* (2.ª ed.). Pearson Educación.
- Puiggrós, A. (2000). La educación básica y media en la Argentina de comienzos del siglo XXI. *Aportes para el Estado y la Administración Gubernamental*, 7(15), s. p.
- Scolari, C. A., Lugo Rodríguez, N., y Masanet, M. J. (2019). Educación transmedia: De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social*, (74), 116–132.

Documentos normativos y curriculares

- Argentina, Congreso de la Nación. (1991). *Ley N.º 24.049: Transferencia de servicios educativos nacionales a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires*.
- Argentina, Poder Ejecutivo Nacional. (1992). *Decreto N.º 964/1992*.
- Argentina, Congreso de la Nación. (1993). *Ley Federal de Educación N.º 24.195*.
- Argentina, Congreso de la Nación. (2006). *Ley de Educación Nacional N.º 26.206*.
- Consejo Federal de Educación. (2011). *Resolución CFE N.º 142/11: Marcos de referencia para la educación secundaria orientada*.
- Córdoba, Legislatura de la Provincia. (2010). *Ley Provincial de Educación N.º 9.870*.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba, Ministerio de Educación y Cultura. (1997). *Diseño curricular del Ciclo de Especialización, 4.º y 5.º año. Segunda versión*.
- I.P.E.M. N.º 185 Perito Moreno. (2022). *Planificación de Producción en Lenguajes* [Documento institucional no publicado].
- I.P.E.M. N.º 207 Eduardo Raúl Requena. (2022). *Planificación de Producción en Lenguajes* [Documento institucional no publicado].
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2011). *Diseño curricular de la educación secundaria: Encuadre general 2011-2020*.

Diseño y validación de instrumentos

Alfabetización mediática, percepción, acceso, uso y conocimiento de competencia mediática en preadolescentes

Cecilia Isabel Gómez Valdivia

Red Alfamed, España

ceciliagomezvaldivia@gmail.com

Ignacio Ramis Conde

Universidad de Castilla-La Mancha, España

ignacio.ramis@uclm.es

José Rolando Jorquera Ramírez

Red Alfamed, España

josejorqueraramirez@gmail.com

Resumen

Este estudio presenta el diseño y validación de un cuestionario para evaluar percepción, acceso, uso y conocimiento en competencia mediática e informacional de estudiantes de 10 a 12 años. La metodología se estructuró en cinco fases: diseño inicial, revisión por expertos y prueba piloto, segunda versión y repilote, validación por especialistas y aplicación final a 120 estudiantes de la ciudad de Cuenca, España. Los resultados aportan evidencias favorables sobre la validez de contenido del instrumento, aunque se requieren estudios adicionales para establecer su estabilidad temporal y su estructura interna.

Palabras claves

Alfabetización Mediática Informacional (AMI), Competencia Mediática, Validación de Cuestionario, Educación Primaria, Estudiantes Preadolescentes.

Abstract

This study presents the design and validation of a questionnaire aimed at assessing the perception, access, use, and knowledge related to media and information literacy among students aged 10 to 12. The methodology was structured in five phases: initial questionnaire design, expert review and pilot testing, development of a second version and re-piloting, validation by specialists, and final administration to 120 students in the city of Cuenca, Spain. The results provide favorable evidence regarding the instrument's content validity, although further studies are required to establish its temporal stability and internal structure.

Keywords

Media and Information Literacy (MIL), Media Competence, Questionnaire Validation, Primary Education, Preadolescent Students.

Introducción

Los dispositivos digitales forman parte de la vida cotidiana y atraviesan de manera creciente los procesos de comunicación, socialización y aprendizaje. La participación en entornos digitales puede favorecer el desarrollo de competencias críticas y sociales necesarias para desenvolverse en un escenario caracterizado por la abundancia y la circulación acelerada de información (Livingstone y Blum-Ross, 2020). Sin embargo, estas posibilidades conviven con riesgos vinculados con el uso excesivo de Internet, el ciberacoso, la exposición a contenidos inapropiados, la vulneración de la privacidad y otras formas de violencia en línea (Rojas-Díaz y Yepes-Londoño, 2022).

Estas tensiones adquieren particular relevancia durante la preadolescencia, una etapa marcada por transformaciones fisiológicas, psicológicas, afectivas y relacionales. En este período, las tecnologías digitales pueden intervenir en la construcción de la identidad, en la ampliación de los vínculos sociales y en la formación de hábitos que incidirán en las trayectorias educativas y vitales posteriores. Asimismo, determinadas prácticas digitales pueden asociarse con situaciones de ansiedad, aislamiento, exposición a violencias o comportamientos de riesgo (Moreira de Freitas et al., 2021).

En el caso de las y los estudiantes de los últimos años de la educación primaria, el uso de dispositivos se intensifica en un momento de progresiva autonomía personal y social. La exposición temprana y sostenida a las pantallas puede influir en el bienestar, la regulación emocional y los procesos cognitivos, especialmente cuando el acceso se desarrolla sin acompañamiento o mediación adulta suficiente (Camerini et al., 2020; Marciano et al., 2021).

En este contexto, la relación de las y los preadolescentes con los dispositivos digitales no puede analizarse únicamente mediante indicadores de acceso o frecuencia de uso. Es necesario considerar también las percepciones, los conocimientos y los significados que atribuyen a sus prácticas mediáticas. Esta relación se construye de manera progresiva y situada, a partir de experiencias personales, normas familiares y escolares, disposiciones subjetivas y expectativas sociales que inciden en las formas de aprender, interactuar y expresarse.

La experiencia digital se configura, por lo tanto, como un fenómeno multidimensional que involucra aspectos cognitivos, afectivos y sociales. Los dispositivos pueden utilizarse para acceder a

información, establecer vínculos, entretenerse, producir contenidos o participar en comunidades. Su significado depende de los contextos en los que son empleados y de las mediaciones que intervienen en su apropiación. Comprender estas prácticas exige superar las interpretaciones reduccionistas que identifican el dominio tecnológico únicamente con el manejo instrumental de herramientas.

En esta línea, Sádaba y Salaverría (2023) advierten que buena parte de las propuestas educativas continúa priorizando las habilidades técnicas sobre las dimensiones críticas y creativas. Esta orientación concentra la enseñanza en cómo utilizar los dispositivos, pero dedica menor atención a las finalidades de esos usos, a la evaluación de la información y a la formación de criterios para participar responsablemente en los entornos digitales.

La alfabetización mediática e informacional permite abordar esta problemática desde una perspectiva integral. Comprende las capacidades necesarias para acceder a los medios, analizar sus mensajes, reconocer las condiciones en las que se produce y circula la información, evaluar la confiabilidad de las fuentes y crear contenidos de manera ética y responsable. No constituye una suma de destrezas técnicas aisladas, sino un proceso dinámico en el que interactúan las condiciones contextuales, las competencias comunicativas y los usos sociales de los medios (Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce, 2012).

Organismos internacionales como la UNESCO y UNICEF han destacado el potencial de las tecnologías digitales para el aprendizaje, la expresión y el ejercicio de derechos. Al mismo tiempo, han advertido sobre las tensiones relacionadas con la autorregulación, la privacidad, la concentración, la interacción social y la construcción de hábitos. Estas aproximaciones han permitido visibilizar la complejidad del fenómeno, aunque persisten dificultades para comprender de manera sistemática cómo las y los estudiantes experimentan y dotan de sentido a su relación con las pantallas en los ámbitos escolar y extraescolar.

A pesar del desarrollo de marcos teóricos y normativos sobre alfabetización mediática e informacional, todavía existen limitaciones en las herramientas empíricas disponibles para estudiar estas prácticas en grupos etarios específicos. En la educación primaria, se requieren instrumentos adaptados a las capacidades cognitivas y comunicativas de las y los preadolescentes,

capaces de relevar no solo el acceso y el tiempo de exposición, sino también sus percepciones, conocimientos y formas de interacción con los medios.

Esta necesidad adquiere especial importancia porque los diagnósticos obtenidos mediante instrumentos válidos y comprensibles pueden orientar las decisiones pedagógicas, las acciones de acompañamiento familiar y el diseño de políticas educativas. La construcción de evidencia empírica permite identificar desigualdades, reconocer prácticas de riesgo y valorar las capacidades críticas que las y los estudiantes desarrollan en sus experiencias cotidianas.

En este marco, el objetivo de la investigación es diseñar y validar un cuestionario destinado a evaluar la percepción, el acceso, el uso y los conocimientos relacionados con la competencia mediática e informacional en estudiantes de 10 a 12 años. El instrumento busca explorar de manera sistemática las condiciones materiales de acceso, las frecuencias de utilización, las valoraciones sobre los contenidos mediáticos y los conocimientos vinculados con la información, la privacidad, la seguridad y la producción digital.

La propuesta pretende contribuir al campo de la educomunicación y de la alfabetización mediática e informacional mediante una herramienta metodológica susceptible de ser aplicada en contextos educativos. Su desarrollo procura facilitar la producción de diagnósticos rigurosos sobre la relación entre preadolescentes y medios digitales y aportar evidencia para el diseño de estrategias educativas que promuevan usos críticos, creativos, seguros y responsables de las tecnologías.

Método

Diseño del estudio

El diseño y la validación del cuestionario se desarrollaron mediante un proceso metodológico organizado en cinco fases: revisión de antecedentes e instrumentos, elaboración de una primera versión, prueba piloto, revisión y aplicación del procedimiento test-retest, validación mediante juicio de expertos y administración de la versión final.

El propósito de este proceso fue construir un instrumento conceptualmente coherente, comprensible para la población destinataria y adecuado para evaluar dimensiones vinculadas con la alfabetización mediática e informacional en estudiantes preadolescentes.

Diseño inicial del cuestionario

En la primera fase se realizó una revisión de la literatura científica sobre alfabetización mediática e informacional y sobre instrumentos destinados a evaluar competencias mediáticas en población infantil y preadolescente. Este análisis permitió identificar las principales dimensiones conceptuales del estudio y orientar la formulación de los ítems.

A partir de la revisión teórica se elaboró una primera versión del cuestionario compuesta por 35 ítems, organizados en cuatro variables:

- percepción sobre las competencias mediáticas;
- acceso a medios y tecnologías;
- uso de medios y tecnologías;
- conocimientos sobre competencias mediáticas.

El instrumento fue diseñado para relevar percepciones, actitudes, prácticas y conocimientos relacionados con la participación cotidiana de las y los preadolescentes en el ecosistema mediático. La redacción de los ítems procuró adecuarse a las características cognitivas y comunicativas del grupo etario, evitar ambigüedades y favorecer una interpretación homogénea de las preguntas.

Operacionalización de las variables

La relación entre los conceptos teóricos y sus dimensiones empíricas se organizó mediante una matriz de operacionalización. Esta permitió identificar los indicadores asociados con cada variable y orientar la construcción de los ítems.

Tabla N°1: Variables e indicadores del cuestionario

Variable	Indicadores
Percepción sobre las competencias mediáticas	Confianza percibida en el manejo de dispositivos y medios; actitudes frente al impacto de las redes sociales y los medios.
Acceso a medios y tecnologías	Disponibilidad de dispositivos; conexión a Internet en el hogar y en la escuela; autonomía en el acceso y uso.
Uso de medios y tecnologías	Frecuencia y duración del uso; prácticas habituales; habilidades básicas para el manejo de herramientas digitales.
Conocimientos sobre competencias mediáticas	Reconocimiento y evaluación de fuentes; capacidad para distinguir tipos de información; conocimientos sobre privacidad y ciberseguridad; comprensión de las intenciones comerciales de los medios.

Fuente: Elaboración propia

La matriz cumple una función conceptual y operativa, ya que permite transformar dimensiones abstractas de la competencia mediática en indicadores observables y susceptibles de ser relevados mediante el cuestionario.

Prueba piloto y revisión del instrumento

La primera versión fue sometida a una prueba piloto con estudiantes de sexto año de educación primaria. Esta fase tuvo como finalidad evaluar:

- la comprensión de los enunciados;
- la adecuación del vocabulario al grupo etario;
- la pertinencia de las opciones de respuesta;
- la extensión y organización del instrumento;
- la presencia de ambigüedades o redundancias.

Los resultados del pilotaje permitieron revisar la formulación de los ítems y elaborar una segunda versión del cuestionario, reducida de 35 a 30 preguntas.

Validación mediante juicio de expertos

La validez de contenido fue examinada mediante un panel integrado por cinco especialistas en alfabetización mediática, educación y tecnologías digitales. Cada experto evaluó los ítems de acuerdo con cuatro criterios:

- coherencia;
- claridad;
- adecuación de la escala de respuesta;
- relevancia.

La coherencia refiere a la correspondencia entre el ítem y la variable que pretende evaluar. La claridad considera la precisión y comprensibilidad de su formulación. La adecuación de la escala examina si las opciones de respuesta permiten contestar apropiadamente el enunciado. La relevancia valora la contribución del ítem al cumplimiento de los objetivos del instrumento.

Tabla N° 2: Criterios utilizados en el juicio de expertos

Criterio	Descripción	Puntuación
Coherencia	Correspondencia entre el ítem y la variable o dimensión que pretende evaluar.	1-5
Claridad	Precisión y comprensión del enunciado, sin ambigüedades ni contradicciones.	1-5
Adecuación de la escala	Correspondencia entre el enunciado y las opciones de respuesta ofrecidas.	1-5
Relevancia	Contribución del ítem a los objetivos y dimensiones del cuestionario.	1-5

Fuente: Elaboración propia

Los jueces utilizaron una escala ordinal de cinco puntos:

- 1: inaceptable;
- 2: deficiente;
- 3: regular;
- 4: bueno;
- 5: excelente.

Como se evaluaron cuatro criterios, cada juez podía asignar un máximo de 20 puntos a cada ítem. Las puntuaciones fueron sistematizadas en una matriz que permitió comparar las valoraciones y calcular el Coeficiente de Validez de Contenido.

Cálculo del Coeficiente de Validez de Contenido

En primer lugar, se calculó el promedio de las puntuaciones asignadas a cada ítem:

$$M_x = \frac{S_x}{J \times K}$$

donde S_x es la suma de las puntuaciones otorgadas al ítem, J es el número de jueces y K es el número de criterios evaluados. Como participaron cinco jueces y se evaluaron cuatro criterios, el denominador utilizado fue 20.

Posteriormente, se calculó el coeficiente inicial de cada ítem:

$$CVC_i = \frac{M_x}{V_{\max}}$$

donde M_x es el promedio obtenido por el ítem y $V_{\max}$ es el valor máximo de la escala, equivalente a 5.

A continuación, se estimó el error asociado con el número de jueces:

$$Pe_i = \left(\frac{1}{J}\right)^J$$

En este estudio participaron cinco jueces, por lo que:

$$Pe_i = \left(\frac{1}{5}\right)^5 = 0,00032$$

Finalmente, se obtuvo el Coeficiente de Validez de Contenido corregido:

$$CVC_{ci} = CVC_i - Pe_i$$

El CVC total del instrumento se calculó mediante el promedio de los coeficientes corregidos correspondientes a los 30 ítems:

$$CVC_t = \frac{\sum_{i=1}^N CVC_{ci}}{N}$$

donde N representa el número total de ítems del cuestionario.

Interpretación de los valores

Los coeficientes se interpretaron mediante los siguientes rangos:

Valor del CVC	Interpretación
Inferior a 0,60	Inaceptable
Entre 0,60 y 0,69	Deficiente
Entre 0,70 y 0,79	Aceptable
Entre 0,80 y 0,90	Buena
Superior a 0,90	Excelente

La validez de contenido informa sobre el grado de correspondencia de los ítems con las dimensiones teóricas y sobre la valoración realizada por los especialistas. No constituye, por sí sola, una medida de coherencia interna, concepto que requeriría la aplicación de otros procedimientos estadísticos.

Aplicación final

Una vez finalizadas las fases de revisión, pilotaje, test-retest y juicio de expertos, la versión de 30 ítems fue aplicada a una muestra final de 120 estudiantes de entre 10 y 12 años de la ciudad de Cuenca, España.

Resultados

Resultados del juicio de expertos

La evaluación realizada por los cinco jueces permitió estimar la validez de contenido de los 30 ítems que integran la versión final del cuestionario. Las puntuaciones otorgadas se organizaron de acuerdo con los criterios de coherencia, claridad, adecuación de la escala de respuesta y relevancia.

Los coeficientes corregidos oscilaron entre **0,85968** y **0,99968**. De acuerdo con los criterios de interpretación adoptados, 28 ítems alcanzaron una validez de contenido excelente, con valores superiores a 0,90. Los ítems 13 y 27 obtuvieron valores de **0,85968** y **0,89968**, respectivamente, por lo que fueron clasificados con un nivel de validez bueno.

El Coeficiente de Validez de Contenido total, calculado mediante el promedio de los coeficientes corregidos de los 30 ítems, fue de:

$$CVC_t = 0,97068$$

Este resultado indica una valoración global excelente del contenido del cuestionario por parte del panel de especialistas. Los jueces consideraron que, en términos generales, los ítems presentan una correspondencia adecuada con las variables analizadas, una formulación comprensible y opciones de respuesta pertinentes para la población destinataria.

Tabla N° 3: Síntesis de los resultados de validez de contenido

Categoría	Rango utilizado	Cantidad de ítems	Porcentaje
Excelente	Superior a 0,90	28	0,933
Buena	Entre 0,80 y 0,90	2	0,067
Aceptable	Entre 0,70 y 0,79	0	0
Deficiente o inaceptable	Inferior a 0,70	0	0
Total		30	1

Fuente: Elaboración propia

Los resultados detallados muestran que nueve ítems alcanzaron un coeficiente corregido de **0,99968**, correspondiente a la máxima puntuación otorgada por los cinco jueces. Otros ítems presentaron diferencias menores entre las valoraciones, aunque se mantuvieron dentro de los niveles considerados excelentes.

Los ítems 13 y 27 presentaron los valores más bajos del conjunto, por lo que requieren una consideración específica al interpretar la validez global del instrumento.

Resultados del pilotaje

La información disponible no permite precisar la cantidad de participantes del pilotaje ni identificar individualmente los cinco ítems eliminados o integrados. Esta limitación reduce la posibilidad de reconstruir con detalle el proceso de depuración del instrumento.

Estabilidad temporal

La segunda versión del cuestionario fue sometida a un procedimiento test-retest para examinar la estabilidad temporal de las respuestas. Sin embargo, no se dispone de información sobre el número de participantes, el intervalo entre aplicaciones, el coeficiente estadístico empleado ni el resultado obtenido. En consecuencia, los datos presentados no permiten considerar demostrada la fiabilidad temporal del instrumento.

Aplicación final

Una vez concluidas las etapas de revisión, pilotaje y juicio de expertos, la versión final de 30 ítems fue administrada a 120 estudiantes de entre 10 y 12 años de la ciudad de Cuenca, España.

Esta aplicación permitió comprobar la viabilidad operativa del cuestionario en un contexto educativo real. No obstante, dado que el objetivo del artículo es presentar el diseño y la validación del instrumento, los resultados sustantivos sobre acceso, usos, percepciones y conocimientos de las y los estudiantes no son desarrollados en esta investigación.

La aplicación final constituye, por lo tanto, una instancia de implementación del instrumento y no debe confundirse con la validación de contenido realizada por los especialistas. Esta última aporta evidencias sobre la adecuación conceptual de los ítems, mientras que el análisis de las respuestas de las y los estudiantes podrá dar lugar a investigaciones posteriores sobre sus prácticas mediáticas.

Discusión

El proceso desarrollado aporta evidencias favorables sobre la validez de contenido del cuestionario. La valoración realizada por los cinco jueces muestra que los ítems presentan, en términos generales, una adecuada correspondencia con las dimensiones teóricas definidas, una formulación comprensible y opciones de respuesta pertinentes para estudiantes preadolescentes. El CVC total de 0,97068 permite considerar excelente la valoración global del instrumento de acuerdo con los criterios adoptados.

Este resultado debe interpretarse específicamente como evidencia de **validez de contenido**. El coeficiente expresa el grado de acuerdo de los especialistas respecto de la coherencia, la claridad, la adecuación de la escala y la relevancia de los ítems. No permite afirmar, por sí solo, que el cuestionario posea una elevada consistencia interna ni que las cuatro dimensiones constituyan escalas homogéneas. Para evaluar esos aspectos sería necesario aplicar otros procedimientos psicométricos sobre las respuestas obtenidas en una muestra suficientemente amplia.

La construcción del instrumento responde a la necesidad de abordar la alfabetización mediática e informacional como un fenómeno multidimensional. Las preguntas no se concentran únicamente en la disponibilidad de dispositivos o en la frecuencia de uso, sino que incorporan percepciones, prácticas y conocimientos relacionados con la información, la privacidad, la seguridad y las intenciones comerciales de los medios. Esta organización coincide con la concepción de la competencia mediática como un proceso en el que interactúan las condiciones de acceso, las capacidades comunicativas y los usos sociales de las tecnologías (Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce, 2012).

La inclusión de estas dimensiones resulta especialmente relevante en la preadolescencia. En esta etapa, el acceso a dispositivos y plataformas suele ampliarse al mismo tiempo que aumenta la autonomía para utilizarlos. Sin embargo, una mayor frecuencia de uso no implica necesariamente una mayor capacidad para evaluar fuentes, distinguir información de opinión, reconocer contenidos comerciales o comprender las consecuencias de publicar materiales en Internet. El instrumento permite examinar estas diferencias y evitar que la competencia mediática sea reducida al dominio técnico de aplicaciones y dispositivos.

La ausencia de información detallada sobre las modificaciones realizadas limita la posibilidad de evaluar y replicar el proceso de depuración del cuestionario.

Los resultados del juicio de expertos muestran que la mayor parte de los ítems obtuvo valores excelentes. Los ítems 13 y 27 alcanzaron una valoración buena, pero inferior a la del resto del instrumento. Esto no implica que deban ser eliminados automáticamente. Su permanencia puede justificarse si representan aspectos conceptualmente relevantes que no se encuentran cubiertos por otras preguntas. No obstante, resulta recomendable revisar las observaciones cualitativas formuladas por los jueces y examinar nuevamente su redacción y sus alternativas de respuesta.

En particular, el ítem 13 indaga la preferencia de las y los participantes al momento de ver una película, mientras que el ítem 27 pregunta por el significado del software libre. Ambos incorporan dimensiones pertinentes, pero pueden presentar dificultades específicas. La primera pregunta combina plataformas, canales y espacios de consumo que no son necesariamente excluyentes. La segunda incluye alternativas extensas y conceptos que podrían resultar complejos para estudiantes de 10 a 12 años. Esta interpretación constituye una inferencia a partir del contenido del cuestionario y debería contrastarse con las observaciones efectivamente realizadas por los especialistas.

La aplicación final a 120 estudiantes muestra que el cuestionario puede administrarse en un contexto educativo real. La ausencia de información sobre el procedimiento de selección de los 120 participantes limita la caracterización de la muestra y el alcance de los resultados. La aplicación operativa del instrumento debe distinguirse de la producción de evidencias psicométricas.

La falta de información sobre el intervalo entre aplicaciones y el coeficiente empleado impide interpretar la estabilidad temporal del cuestionario.

Por esta razón, no conviene utilizar de manera indistinta las expresiones **fiabilidad, estabilidad temporal y consistencia interna**. La estabilidad temporal refiere al grado en que las respuestas se mantienen entre dos aplicaciones. La consistencia interna indica hasta qué punto diferentes ítems que pretenden medir una misma dimensión se relacionan entre sí. La validez de contenido, en cambio, examina la pertinencia conceptual de

los ítems según la evaluación de especialistas. Cada propiedad responde a una pregunta metodológica diferente.

El cuestionario también ofrece posibilidades para desarrollar análisis relacionales entre sus variables. El cruce entre disponibilidad de dispositivos, uso en espacios privados y tiempo de exposición puede contribuir a comprender las condiciones en que se desarrolla el consumo digital. Del mismo modo, resulta posible relacionar la frecuencia de uso con los conocimientos sobre fuentes, privacidad, propiedad intelectual y reconocimiento de información falsa.

Estos análisis permitirían superar interpretaciones centradas exclusivamente en la cantidad de horas frente a las pantallas. Un elevado tiempo de uso puede corresponder a prácticas muy diferentes: realización de tareas escolares, comunicación interpersonal, producción creativa, búsqueda de información, entretenimiento o consumo pasivo de contenidos. La competencia mediática requiere comprender no solo cuánto se utilizan las tecnologías, sino para qué, en qué condiciones y con qué capacidades de reflexión.

La inclusión de preguntas sobre los espacios en los que se utilizan los dispositivos también puede aportar información sobre el grado de autonomía y mediación adulta. El uso habitual de teléfonos, computadoras o televisores dentro de la habitación podría asociarse con prácticas de consumo más individualizadas. Sin embargo, estas relaciones no deben interpretarse automáticamente como indicadores de riesgo. Requieren considerar las normas familiares, las condiciones habitacionales y las finalidades de los usos.

Desde una perspectiva educativa, el instrumento puede contribuir a identificar necesidades de formación. Las respuestas podrían mostrar, por ejemplo, que estudiantes con acceso frecuente a dispositivos presentan dificultades para distinguir información de opinión, reconocer noticias falsas o comprender las reglas vinculadas con la autoría de imágenes y música. Este tipo de resultados permitiría diseñar propuestas de alfabetización mediática más ajustadas a las experiencias concretas de cada grupo.

El cuestionario no debería utilizarse para clasificar de manera rígida a las y los estudiantes como competentes o incompetentes. Su principal aporte reside en ofrecer un diagnóstico sobre

diferentes dimensiones de su relación con los medios. Las percepciones, los conocimientos y los usos se construyen de manera situada y pueden modificarse mediante experiencias educativas, mediaciones familiares y transformaciones del entorno tecnológico.

También es importante considerar que algunas preguntas pueden perder vigencia con rapidez. Las plataformas, los dispositivos y las formas de consumo digital cambian de manera permanente. Por ello, futuras aplicaciones requerirán revisar las opciones de respuesta vinculadas con servicios específicos, sin modificar las dimensiones conceptuales centrales. La actualización periódica permitirá conservar la pertinencia cultural y tecnológica del instrumento.

En síntesis, el cuestionario constituye una propuesta metodológica pertinente para estudiar la alfabetización mediática e informacional en población preadolescente. El juicio de expertos aporta evidencias sólidas sobre la validez de contenido y el pilotaje favoreció la adecuación de los ítems al grupo etario. No obstante, la validación debe entenderse como un proceso progresivo. Será necesario complementar los resultados con información detallada sobre el test-retest, análisis de consistencia interna, evaluación de la estructura dimensional y nuevas aplicaciones en contextos educativos diversos.

Conclusiones

El estudio permitió diseñar y someter a validación de contenido un cuestionario orientado a evaluar la percepción, el acceso, el uso y los conocimientos vinculados con la alfabetización mediática e informacional en estudiantes de 10 a 12 años. La organización del instrumento en cuatro dimensiones posibilita abordar la relación de las y los preadolescentes con los medios digitales desde una perspectiva que integra condiciones materiales, prácticas cotidianas, valoraciones y conocimientos.

El juicio realizado por cinco especialistas aportó evidencias favorables sobre la pertinencia conceptual de los ítems. El Coeficiente de Validez de Contenido total alcanzó un valor de 0,97068, considerado excelente según los criterios adoptados. Asimismo, 28 de los 30 ítems fueron clasificados con un nivel de validez excelente y los dos restantes obtuvieron una valoración buena.

Estos resultados indican que el contenido del cuestionario presenta una adecuada correspondencia con las variables que pretende evaluar y que su formulación fue valorada positivamente en términos de coherencia, claridad, adecuación de las opciones de respuesta y relevancia. No obstante, esta evidencia debe interpretarse de manera específica: el CVC permite examinar la validez de contenido, pero no demuestra por sí solo la consistencia interna, la estructura dimensional ni la estabilidad temporal del instrumento.

La prueba piloto cumplió una función relevante en la adecuación del cuestionario a la población destinataria. La revisión de los enunciados, del vocabulario y de las alternativas de respuesta permitió reducir la versión inicial de 35 a 30 ítems y mejorar su comprensión. La falta de información detallada sobre el pilotaje impide reconstruir las modificaciones efectuadas entre la primera y la segunda versión. Los resultados disponibles no permiten establecer la fiabilidad temporal del cuestionario, debido a que no se informan las características del test-retest ni el coeficiente obtenido.

La aplicación final a 120 estudiantes de Cuenca muestra que el instrumento puede administrarse en un contexto educativo real. Su estructura permite producir diagnósticos sobre el acceso a dispositivos, la frecuencia y las formas de uso, las percepciones sobre los contenidos y los conocimientos relacionados con la información, la privacidad, la seguridad y la producción mediática.

El principal aporte del cuestionario reside en que no reduce la competencia mediática al dominio técnico de dispositivos o aplicaciones. Permite explorar también la capacidad para evaluar fuentes, distinguir información de opinión, reconocer noticias falsas, comprender intenciones comerciales y asumir responsabilidades en la circulación de contenidos.

Desde una perspectiva educativa, los resultados obtenidos mediante futuras aplicaciones podrán contribuir al diseño de propuestas de alfabetización mediática ajustadas a las necesidades de cada grupo. El instrumento puede utilizarse como recurso diagnóstico para identificar fortalezas, dificultades y desigualdades, sin convertir sus resultados en clasificaciones rígidas sobre las capacidades de las y los estudiantes.

Entre las limitaciones del estudio se encuentran la falta de información detallada sobre el pilotaje y el test-retest, la aplicación en

un único contexto geográfico y la ausencia de análisis adicionales sobre la estructura interna del cuestionario. También debe considerarse que algunas opciones de respuesta vinculadas con plataformas y servicios digitales pueden perder actualidad con rapidez y requerir revisiones periódicas.

Las próximas etapas de validación deberían incluir nuevas aplicaciones con muestras más amplias y diversas, análisis de consistencia interna, evaluación de la estructura dimensional y estudios de estabilidad temporal debidamente documentados. También resultaría pertinente examinar el funcionamiento diferencial de los ítems según edad, curso, género y condiciones de acceso a las tecnologías.

En conclusión, el cuestionario constituye una herramienta metodológica pertinente para aproximarse a la alfabetización mediática e informacional en población preadolescente. El estudio aporta evidencias sólidas sobre su validez de contenido, aunque su consolidación como instrumento psicométrico requiere continuar un proceso progresivo de evaluación y refinamiento. Su utilización puede favorecer la producción de evidencia empírica y orientar intervenciones educativas destinadas a promover prácticas digitales críticas, creativas, seguras y responsables.

Bibliografía

- Aguaded, I., Jaramillo-Dent, D., & Delgado-Ponce, Á. (Eds.). (2021). Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática: MIL (Media and Information Literacy) en la era pos-COVID-19. Octaedro.
- Camerini, A.-L., Marciano, L., Carrara, A., & Schulz, P. J. (2020). Cyberbullying perpetration and victimization among children and adolescents: A systematic review of longitudinal studies. *Telematics and Informatics*, 49, 101362. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101362>
- Hernández-Nieto, R. A. (2002). Contributions to statistical analysis: The coefficients of proportional variance, content validity and kappa. BookSurge Publishing.
- Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2020). Parenting for a digital future: How hopes and fears about technology shape children's lives. Oxford University Press.

- Marciano, L., Camerini, A.-L., & Morese, R. (2021). The developing brain in the digital era: A scoping review of structural and functional correlates of screen time in adolescence. *Frontiers in Psychology*, 12, 671817. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.671817>
- Moreira de Freitas, R. J., Carvalho Oliveira, T. N., Lopes de Melo, J. A., do Vale e Silva, J., de Oliveira e Melo, K. C., & Fontes Fernandes, S. (2021). Percepciones de los adolescentes sobre el uso de las redes sociales y su influencia en la salud mental. *Enfermería Global*, 20(64), 324–364. <https://doi.org/10.6018/eglobal.462631>
- Pérez-Rodríguez, A., & Delgado-Ponce, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: Dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 20(39), 25–34. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Rojas-Díaz, J. S., & Yepes-Londoño, J. J. (2022). Panorama de riesgos por el uso de la tecnología en América Latina. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 14(26), e2020. <https://doi.org/10.22430/21457778.2020>
- Sádaba, C., & Salaverría, R. (2023). Combatir la desinformación con alfabetización mediática: Análisis de las tendencias en la Unión Europea. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 17–33. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2023-1552>
- UNICEF España. (2021). Impacto de la tecnología en la adolescencia: Relaciones, riesgos y oportunidades. UNICEF España. <https://www.unicef.es/publicacion/impacto-de-la-tecnologia-en-la-adolescencia>

Docentes e inteligencia artificial: de la fascinación tecnológica a una integración crítica

María Rosa Chachagua

Universidad Nacional de Salta
mariach208@gmail.com

Cristian Leonel Julián Flores

Universidad Nacional de Salta
cristian.fbf@gmail.com

Elías Riveros Ale

Universidad Nacional de Salta
eli.riverosale@gmail.com



Resumen

En este trabajo se indagan las percepciones, usos y tensiones de la inteligencia artificial generativa en docentes de nivel secundario de la ciudad de Salta. A través de un enfoque cualitativo, se examina el pasaje del paradigma TIC al TRIC en el ámbito educativo, evidenciando que, si bien predomina una valoración positiva de la IA, estas experiencias se encuentran atravesadas por diversas desigualdades, entre las cuales la falta de formación resulta central. Se concluye que su integración educativa requiere marcos éticos, políticas públicas y formación docente orientadas a una apropiación crítica y relacional.

Palabras claves

Inteligencia Artificial, Educación secundaria, Tecnologías digitales, Formación docente

Introducción

Con cada nueva tecnología reaparecen viejos interrogantes y se hace necesario revisar algunas respuestas. La relación de la educación con los medios, especialmente con la televisión, nunca fue sencilla, marcada por la desconfianza y la tensión entre condena y aceptación, de esta forma se la asociaba al ocio y la distracción frente a la disciplina escolar. Con Internet, surgió una etapa de idealización que exaltaba su capacidad para democratizar el conocimiento y ofrecer acceso ilimitado a la información, desplazando la vieja condena hacia un extremo opuesto. Esto es lo que conocemos como las visiones apocalípticas e integradoras (Eco, 1964). Hace algunas décadas este autor se preguntaba si las tecnologías son buenas o malas, si generan violencia, si mejoran la educación o si democratizan el saber. La respuesta nunca fue sencilla ni lineal: condenar a Internet por las noticias falsas o idealizarla por su caudal informativo

ignora la manera en que las personas producen, circulan y comparten contenidos. En el contexto en el que vivimos, responsabilizar a una sola variable simplifica problemas complejos.

Existe el riesgo de caer en una visión determinista de la tecnología y asumir que los dispositivos producen efectos directos y automáticos sobre las personas. Sin embargo, las pantallas por sí solas no generan aislamiento ni fomentan la sociabilidad, tampoco garantizan aprendizajes de mayor calidad ni son responsables de la inequidad o de la democracia. La clave está en reconocer una doble dimensión: por un lado, las tecnologías sí tienen responsabilidad en fenómenos como la difusión de noticias falsas, el uso indebido de datos personales o el diseño de algoritmos que reproducen desigualdades y ejercen formas de control; pero, al mismo tiempo, es imprescindible considerar el rol de los/as ciudadanos/as que las utilizan y la necesidad de que comprendan las implicancias sociales, políticas, económicas y culturales de su uso (Chachagua, 2019).

En este contexto, la inteligencia artificial generativa (IAG) emerge como un nuevo actor que reaviva las preguntas sobre su impacto en la educación. En este trabajo se presentan los resultados de la encuesta aplicada a docentes de instituciones secundarias de Salta capital, estos muestran que la mayoría reconoce haber escuchado mucho sobre la IA y la percibe como una herramienta útil, especialmente para la búsqueda de información, la redacción de textos y la planificación de clases. Sin embargo, también se evidencian limitaciones: la falta de capacitación específica, la resistencia cultural y pedagógica, y el riesgo de dependencia estudiantil. Aunque predomina el entusiasmo, un porcentaje significativo de docentes aún no logra posicionarse críticamente frente a la IA, lo que revela una tensión entre la valoración positiva de sus beneficios y la ausencia de formación que permita un uso ético y reflexivo.

Esto nos indica que no basta con garantizar el acceso a dispositivos y conectividad, sino que resulta imprescindible formar a docentes y estudiantes como ciudadanos/as digitales capaces de comprender las implicancias sociales, políticas y culturales de la IA. La Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) se presenta como una herramienta clave para transitar de un consumo pasivo hacia una co-creación ética, que priorice los vínculos humanos y el pensamiento crítico.

La hipótesis que guía este trabajo sostiene que, aunque los docentes de nivel secundario reconocen la utilidad de la IA y muestran

entusiasmo por sus posibilidades, la falta de capacitación específica y de marcos éticos claros limita su integración crítica en las prácticas educativas. En consecuencia, la IAG sólo podrá convertirse en un recurso pedagógico valioso si se acompaña de políticas públicas y programas de formación docente que promuevan la alfabetización mediática crítica, la reflexión ética y el desarrollo de competencias socioemocionales en las aulas.

Marco teórico

Este apartado se organiza en torno a dos líneas teóricas que desde nuestra perspectiva permiten comprender los desafíos actuales de la educación y la comunicación en entornos digitales. En primer lugar, se aborda la transición del paradigma TIC hacia el paradigma TRIC, que implica superar una visión meramente instrumental de la tecnología para situar en el centro el factor R-elacional, entendido como la dimensión que potencia la interacción, la construcción colectiva y la humanización de los procesos comunicativos y educativos. En segundo lugar, se plantea la relación entre la IA generativa y la alfabetización mediática crítica, destacando los riesgos asociados a los sesgos algorítmicos y la desinformación, así como la necesidad de fortalecer competencias críticas que permitan un uso consciente y democrático de las tecnologías. Ambos enfoques, aunque distintos, convergen en la idea de que las herramientas digitales no deben ser concebidas únicamente como dispositivos técnicos, sino como mediaciones sociales y culturales que inciden directamente en la formación ciudadana y en la construcción de conocimiento.

Paradigma TIC vs. TRIC: del instrumentalismo a la centralidad del factor R-elacional

El tránsito del paradigma de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) hacia el de las Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación (TRIC) supone un cambio sustancial en la concepción de las herramientas digitales. Mientras que las TIC se han entendido tradicionalmente desde un enfoque instrumentalista, centrado en el equipamiento y en la transmisión de información, las TRIC incorporan el factor R-elacional, que coloca en el centro la interacción, la construcción colectiva y la dimensión social del uso tecnológico.

Las TRIC se convierten en herramientas omnipresentes en la sociedad actual, permeando todos los ámbitos de la vida, desde la comunicación interpersonal hasta el acceso a la información y el desarrollo profesional (Isaías et al., 2018). En el ámbito educativo, diversos autores han señalado que, cuando son integradas de manera adecuada, las TRIC permiten dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y hacerlos más atractivos e interactivos para el alumnado (López et al., 2018).

Según la UNESCO (2020), las TRIC son herramientas tecnológicas que permiten la generación, procesamiento, almacenamiento, recuperación y transmisión de información, posibilitando además el intercambio de ideas y opiniones a través de las redes. Estas tecnologías abarcan tanto dispositivos físicos —computadoras, teléfonos inteligentes, tabletas y proyectores— como entornos virtuales —redes sociales, plataformas educativas, páginas web y repositorios digitales. Su potencial radica en optimizar el acceso a la información y la interacción entre los miembros de la comunidad educativa, favoreciendo la colaboración y la construcción de conocimiento compartido (Quintanilla-Andrade, Robinson-Aguirre y Nivelá-Cornejo, 2024).

En este sentido, Gabelas y Marta-Lazo (2020) destacan que las manifestaciones del factor relacional en el contexto digital generan empoderamiento, apertura comunitaria y añaden dimensiones como interacción, conexión, reciprocidad y horizontalidad. Lope Salvador (2021) complementa esta visión al señalar que las TRIC proponen un abanico de implicaciones relacionales que habilitan el aprendizaje adaptativo, la cooperación y el trabajo grupal en contextos sociales.

Martínez González (2017) sostiene que las TRIC enlazan tecnologías, relaciones, información y comunicaciones en el entramado de prácticas culturales y digitales de los usuarios, donde el factor R se presenta como un encuadre positivo y holístico que abarca las dimensiones cognitiva, emocional y social del ser humano. En esta línea, Rodrigo-Martín et al. (2020) distinguen entre una “R competencial”, basada en la capacidad de crear y mantener vínculos sociales, y una “R de riesgos”, derivada de un uso indebido de las tecnologías. Esta doble dimensión evidencia que la tecnología puede tanto facilitar como inhibir la conexión con el mundo, dependiendo de los intercambios que se generen en los entornos digitales.

El factor R, desarrollado por Marta-Lazo y Gabelas (2020), se adapta al entorno educativo y comunicacional al vincular tres dimensiones clave:

- R-elaciona la Tecnología, ampliando el conocimiento del lenguaje digital y promoviendo la exploración participativa.
- R-elaciona la información, favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico mediante el análisis y evaluación de contenidos.
- R-elaciona la Comunicación, potenciando la bidireccionalidad y la retroalimentación en los procesos comunicativos.

Estas relaciones se materializan en prácticas como la socialización en foros, grupos de estudio y el uso de mensajería instantánea para el debate académico, lo que configura una segunda lectura potenciada por la interacción (Hernández et al., 2022).

Finalmente, las TRIC superan el determinismo tecnológico al introducir la dimensión relacional, que desplaza el foco del equipamiento hacia las áreas de intercambio y construcción de conocimiento. Se conciben como un ecosistema holístico en el que los actores no solo interactúan, sino que también generan significados y saberes compartidos, en una suerte de humanización de las tecnologías (Martínez González, 2017).

Alfabetización Mediática Informativa y el desafío de la IA generativa

La Alfabetización Mediática Informativa (AMI) se concibe como un conjunto de competencias indispensables para fomentar el pensamiento crítico en un entorno digital caracterizado por su constante transformación (UNESCO, 2023). Tal como señalan Chachagua y Ortega Portal (2025), “es necesario comprender la importancia de la AMI desde miradas que complejicen el rol educativo/comunicativo de las tecnologías digitales, en consonancia con las problematizaciones educativas, culturales y políticas que las mismas conllevan” (p. 140).

En este marco, la alfabetización digital debe ser entendida como un derecho ciudadano de carácter universal, atravesado por dimensiones múltiples. Landau et al. (2007) destacan que incluye una dimensión instrumental vinculada al manejo de herramientas y soportes digitales, una dimensión ética relacionada con los usos públicos y privados de la información, y una dimensión social que responde a las necesidades contextuales inmediatas y a la democratización en el acceso y producción de conocimiento.

La inteligencia artificial, definida como sistemas computacionales diseñados para interactuar con el mundo mediante capacidades que normalmente asociamos a lo humano (Luckin et al., 2016), ha acelerado su desarrollo gracias al aprendizaje automático y la amplia disponibilidad de datos (Pedró et al., 2019). Diversos organismos internacionales destacan el potencial de la inteligencia artificial para redefinir los escenarios educativos,

La IA no solo mejora los procesos existentes, sino que genera nuevas posibilidades, con capacidades como la producción masiva de contenidos personalizados, la automatización del análisis de datos y una traducción multilingüe más accesible, la IA está preparada para introducir cambios transformadores en la educación (BID, 2025, p. 31).

Sin embargo, este horizonte de innovación exige acompañar la implementación con marcos éticos y programas de formación docente que garanticen un uso crítico y responsable, por tanto, este avance suscita debates críticos sobre sus implicancias éticas, pedagógicas y políticas (Tuomi, 2018).

Entre las oportunidades más destacadas se encuentra la personalización del aprendizaje, que busca adaptar contenidos y ritmos a las características de cada estudiante (Li y Wong, 2023; UNESCO, 2019; Zawacki-Richter et al., 2019; Bulger, 2016). No obstante, Serrano y Moreno García (2024) advierten que esta promesa debe ser analizada con cautela, evitando discursos que no se traduzcan en cambios reales: “se trata de respetar los principios fundamentales de la enseñanza y el aprendizaje, facilitando que la mayoría del alumnado pueda seguir su propio itinerario de aprendizaje, considerando sus conocimientos previos, preferencias, motivaciones o metas” (p. 4).

El aprendizaje adaptativo, impulsado por algoritmos y análisis de datos, se presenta como un método que ajusta en tiempo real los contenidos y la dificultad según el rendimiento del estudiante. Wang et al. (2023) lo describen como “un método que modifica continuamente el contenido, la dificultad y los recursos según las interacciones y progresos del estudiante, garantizando —supuestamente— un aprendizaje personalizado que fomenta la eficacia y el desarrollo individual” (citado en Serrano y Moreno García, 2024, p. 4). Aunque ofrece ventajas como la atención a la diversidad y la retroalimentación inmediata, también plantea

desafíos vinculados a la infraestructura, la formación docente y la equidad en el acceso.

Ahora bien, la irrupción de la IA generativa introduce un nuevo nivel de complejidad. Crawford (2022, citado en Bacher, 2024) recuerda que la IA debe ser comprendida como sistemas integrados en mundos sociales, políticos, culturales y económicos delineados por humanos e instituciones. En este sentido, Bacher (2024) subraya que “la AMI constituye una herramienta esencial para la promoción de los derechos humanos y el fortalecimiento de la participación ciudadana en contextos diversos” (p. 11).

La alfabetización mediática crítica se vuelve entonces imprescindible para enfrentar los riesgos asociados a la IA generativa: sesgos algorítmicos que reproducen desigualdades, desinformación que circula con apariencia de veracidad y prácticas de consumo pasivo que limitan la agencia ciudadana. Los algoritmos deben garantizar transparencia y posibilidad de auditoría. Es fundamental que quienes interactúan con sistemas de inteligencia artificial comprendan cómo estos inciden en sus vidas. Asimismo, resulta imprescindible que existan mecanismos de recurso cuando surgen problemas, dado que las empresas y organismos responsables del desarrollo de la IA tienen la obligación de rendir cuentas por sus productos (BID, 2025). En definitiva, se trata de fortalecer competencias críticas para proporcionar a las personas las habilidades para analizar, cuestionar y contextualizar los contenidos producidos por sistemas automatizados, promoviendo un uso consciente y democrático de las tecnologías.

De este modo, la relación entre IA generativa y AMI nos exige reconocer las oportunidades pedagógicas que ofrecen estas herramientas, pero además advertir sus implicancias éticas y políticas. La alfabetización mediática crítica se configura como un espacio de resistencia y transformación, que habilita a las personas a intervenir activamente en la construcción de un ecosistema digital más justo, inclusivo y participativo.

Metodología

La presente investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, el cual resulta pertinente para analizar fenómenos sociales y humanos desde una perspectiva interpretativa, recuperando las experiencias subjetivas y significativas de los/as participantes en su

propio contexto. Según Creswell (1998) y Denzin y Lincoln (1994), la investigación cualitativa se distingue por su carácter naturalista, multimetódico e interpretativo, y busca construir una visión holística de la realidad a partir de las palabras y perspectivas de los/as informantes.

El trabajo se desarrolla en el marco del proyecto de investigación de la Universidad Nacional de Salta, CIUNSa N° 2897/o Tipo A, denominado “*Un estudio sobre la IA y la integración de las tecnologías digitales en el nivel educativo medio y superior de la ciudad de Salta: políticas públicas, desigualdades y desafíos (2024-2027)*”, dirigido por la Dra. María Rosa Chachagua. El proyecto se propone indagar como docentes y estudiantes de nivel medio y superior integran estas tecnologías digitales (especialmente IA) en el ámbito educativo, y qué políticas públicas acompañan o limitan dichos procesos.

Para ello se diseñaron y aplicaron encuestas destinadas a docentes de instituciones públicas de la ciudad de Salta, con el objetivo de relevar sentidos, usos y condiciones de acceso a tecnologías digitales e inteligencia artificial en el ámbito educativo. La misma se organizó en torno a diversos ejes de indagación que permiten comprender tanto su perfil como sus percepciones sobre la IA. En primer lugar, se relevaron datos sociodemográficos y profesionales (institución, área disciplinar, edad y género). Luego, se exploró el nivel de conocimiento y las representaciones sobre la IA, junto con las percepciones acerca de su presencia y utilidad en el ámbito educativo. Otro eje abordó las condiciones de acceso tecnológico, incluyendo disponibilidad de Internet y programas estatales de apoyo. Asimismo, se indagó sobre el uso concreto de herramientas de IA en la práctica docente, las actividades en que se aplican y las emociones que despiertan. Finalmente, se incluyeron preguntas sobre beneficios y desventajas percibidas, limitaciones en distintos niveles (estudiantes, docentes e instituciones) y experiencias de capacitación, configurando un panorama integral sobre la relación entre educación secundaria e inteligencia artificial. Para garantizar la validez del instrumento, se realizó una prueba piloto en una institución no incluida en el estudio principal, lo que permitió ajustar la redacción de las preguntas, verificar la pertinencia de las dimensiones y asegurar la comprensión por parte de los/as participantes.

El trabajo de campo se llevó a cabo en dos instituciones educativas públicas de nivel secundario de la ciudad de Salta, el Colegio Secundario N° 5024 Sargento Cabral, ubicado en Villa Mitre y el

Colegio Secundario N° 5169, situado en Barrio Siglo XXI, zona sudoeste de la ciudad. Ambas instituciones se encuentran en territorios atravesados por problemáticas socioestructurales. Estos territorios comparten características como la tenencia irregular de los terrenos, la falta de servicios básicos y condiciones de vida marcadas por la exclusión social (Chachagua y Ortega Portal, 2025).

Asimismo, se tuvieron en cuenta consideraciones éticas fundamentales, garantizando el consentimiento informado, el respeto a la identidad de los/as participantes y la confidencialidad de la información recabada. La investigación se concibe como un proceso interactivo entre quien investiga y los sujetos participantes, en el que se privilegia la transparencia, la dignidad y la protección de los datos sensibles. En este sentido, siguiendo a Mendizábal (2006), se reconoce que la investigación cualitativa requiere rigor y flexibilidad. Por ello, se contemplaron las fases preliminares del diseño: definición de unidades de análisis, selección de la muestra, técnicas de recolección, tipo de análisis, herramientas de apoyo, ubicación de la investigadora en el proceso y limitaciones del estudio. Este marco asegura la validez y confiabilidad del trabajo, al tiempo que habilita la creatividad para incorporar recursos metodológicos pertinentes.

El análisis de la información de las encuestas se realizó con un enfoque mixto: las preguntas cerradas se procesaron mediante técnicas estadísticas para obtener frecuencias, porcentajes y cruces de variables, mientras que las respuestas abiertas se trabajaron con Atlas.ti, aplicando codificación abierta y axial para organizar categorías y subcategorías, construir matrices temáticas y reconocer patrones emergentes. Este abordaje integrado permitió describir el perfil docente y sus condiciones de acceso, al tiempo que ofreció una comprensión más profunda de sus percepciones, resistencias y expectativas frente al uso de la inteligencia artificial en educación. Además, cabe aclarar que también se usaron, desde una perspectiva ética y crítica, otras herramientas de IA —Notebook LM y Copilot— que acompañaron el proceso de lectura, interpretación y escritura de los resultados obtenidos. El uso articulado de estas herramientas se realizó con el objetivo de mejorar la calidad de las ideas y profundizar los alcances de la información obtenida, garantizando un abordaje riguroso y ético de los datos cualitativos.

Resultados

La encuesta se llevó a cabo en agosto de 2025 a docentes de las instituciones ya mencionadas, y permitió obtener un panorama amplio sobre percepciones, usos y condiciones de acceso relacionadas con la inteligencia artificial en el ámbito educativo. Los/a participantes pertenecen a una variedad de áreas disciplinares, entre ellas Geografía, Lengua y Literatura, Matemática, Química, Economía, Formación Ética y Ciudadana, Biología y Sistemas de Información, además de desempeñar funciones como preceptores y profesoras de inclusión. Las edades registradas van de 23 a 57 años, con un promedio de 42,12, lo que evidencia una población docente mayoritariamente adulta y con trayectoria profesional consolidada. En cuanto al género, las respuestas provienen en su mayoría de mujeres docentes.

El conocimiento previo sobre la IA es elevado: el 65% de los docentes manifestó haber escuchado “mucho” sobre el tema, mientras que el 29% señaló conocer “un poco” y solo el 6% indicó no tener conocimiento. La mayoría asocia la IA principalmente con la idea de “herramienta”, aunque algunos la vinculan con un “lugar de conocimiento”. Respecto a la utilidad percibida, el 35% considera que la IA es “muy útil”, el 41% la califica como “algo útil”, el 12% como “poco útil” y otro 12% no está seguro. Predomina, por tanto, una valoración positiva, con más de tres cuartas partes reconociendo su utilidad en el ámbito educativo, especialmente en asistentes virtuales, plataformas educativas y aplicaciones de corrección de textos. En cuanto a los sentimientos asociados, el 41% expresó entusiasmo (“creo que es una gran herramienta”), el 18% manifestó indiferencia, el 29% no tiene una opinión formada y el 12% no utiliza IA. Estos datos muestran que, aunque existe entusiasmo, un porcentaje significativo aún no logra posicionarse críticamente frente a la IA.

Podríamos decir que el acceso a Internet está prácticamente garantizado, ya que el 94% de los/as docentes cuenta con conexión, principalmente mediante paquetes de datos móviles y acceso en el hogar, mientras que solo el 6% no dispone de conectividad. No obstante, se señalaron limitaciones vinculadas a la mala calidad de la conexión y a la falta de dispositivos adecuados, lo que condiciona el uso y la práctica sostenida de la IA en las prácticas educativas.

Los usos más frecuentes de la IA en el ámbito educativo, según las respuestas obtenidas, incluyen la búsqueda de información, la

redacción de textos, la generación de imágenes, la planificación y la creación de presentaciones. Entre las herramientas mencionadas se destacan ChatGPT, Canva, la IA de WhatsApp y plataformas de consulta bibliográfica. La mayoría de los/as docentes no ha recibido formación específica en IA: el 82% declaró no haber participado en instancias de capacitación, frente a un 18% que sí lo hizo. La falta de formación específica aparece como una de las principales barreras para la integración crítica de la IA en las prácticas docentes.

Entre los beneficios identificados, el 47% de los/as docentes destacó que la IA facilita la comprensión de temas complejos, el 18% señaló que permite resolver tareas en poco tiempo, el 12% valoró la automatización de tareas repetitivas y la planificación, mientras que el 23% no identificó beneficios. En cuanto a las desventajas, el 35% mencionó la falta de capacitación, el 18% la resistencia docente o estudiantil, el 12% la dependencia del estudiantado a las tecnologías, el 24% la falta de acceso a Internet o dispositivos, y el 11% no señaló desventajas.

Discusión

Como se señaló en el apartado anterior, la mayoría de los/as docentes encuestados manifestó tener un conocimiento amplio sobre la IA y valorarla como una herramienta útil, lo que se relaciona con las visiones “integradoras” descritas por Eco (1964). Sin embargo, un porcentaje significativo aún no logra posicionarse críticamente frente a su uso, lo que evidencia el riesgo de reproducir un enfoque acrítico y determinista. Este entusiasmo inicial, si no se acompaña de reflexión, puede derivar en prácticas educativas que privilegien la fascinación tecnológica por encima de la formación crítica. Aquí se observa la vigencia del tránsito de las TIC hacia las TRIC: mientras las TIC se limitaban a un uso instrumental, las TRIC incorporan el factor R-elacional, que exige que los docentes no solo conozcan la herramienta, sino que comprendan sus implicancias sociales y culturales (Marta-Lazo y Gabelas, 2020).

Los/as docentes emplean la IA principalmente en tareas instrumentales, este patrón refleja un enfoque utilitario propio del paradigma TIC, centrado en la productividad y la transmisión de información. Sin embargo, el modelo TRIC invita a trascender este uso instrumental y avanzar hacia prácticas de co-creación ética, donde la IA se convierta en un recurso para la interacción,

la reciprocidad y la construcción colectiva (Gabelas y Marta-Lazo, 2020; Lope Salvador, 2021). Los resultados muestran que, aunque la IA se utiliza mayormente como apoyo técnico, existe potencial para que se convierta en un medio de aprendizaje colaborativo y relacional.

La ausencia de formación específica en IA aparece como la principal barrera para su integración crítica en la educación. Este hallazgo confirma que, sin formación, la IA corre el riesgo de ser utilizada desde un enfoque instrumentalista. La falta de capacitación limita la capacidad docente para reconocer la “R competencias” —crear vínculos sociales saludables— y aumenta la “R de riesgos” —dependencia tecnológica o reproducción de inequidades— (Rodrigo-Martín et al., 2020).

Los resultados dialogan con las posturas apocalípticas e integradoras planteadas por Eco (1964). En este sentido, la crítica contemporánea se complica porque los apocalípticos ya no solo rechazan, sino que también utilizan las tecnologías que cuestionan, generando un discurso interno de tensión y contradicción, como lo ejemplifica Eco (citado en Scolari, 2013) al señalar su escepticismo hacia Wikipedia por contener noticias falsas. Esta ambivalencia evidencia que ni la idealización ni la condena absoluta resultan suficientes para comprender el rol y desempeño de la inteligencia artificial. Los hallazgos confirman que la IA debe analizarse en su contexto social, cultural y pedagógico, evitando atribuirle un poder desmesurado. En esta línea, el modelo TRIC ofrece un marco pertinente para situar la dimensión relacional en el centro del debate, subrayando la necesidad de integrar la IA desde una perspectiva ética y crítica que priorice los vínculos humanos, la interacción y el bienestar integral (Isaías et al., 2018; Hernández et al., 2022).

La educación tiene un rol central en la formación de ciudadanos digitales críticos y responsables. La falta de capacitación docente limita la posibilidad de que la IA se convierta en un recurso para el bienestar integral, lo que refuerza la importancia de la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) como eje para superar la visión instrumental y avanzar hacia prácticas de co-creación ética. En el marco de las TRIC, la IA puede ser utilizada para fortalecer el pensamiento crítico, la autonomía intelectual y las competencias digitales, siempre que se priorice la interacción, la reciprocidad y la construcción colectiva de conocimiento.

Es necesario reconocer que la encuesta se aplicó a un número limitado de instituciones y docentes, ya que es una primera parte del proyecto en desarrollo. Sin embargo, esto no invalida los hallazgos, ya que invitan a continuar la investigación con muestras más amplias y en distintos contextos institucionales.

Conclusiones

La reflexión de Umberto Eco en *Apocalípticos e Integrados* (1964) ofrece un marco útil para comprender las tensiones actuales en torno a la incorporación de la inteligencia artificial en el ámbito educativo. Tal como se observa en las encuestas realizadas a docentes de nivel secundario de la ciudad de Salta, las percepciones se dividen entre quienes manifiestan reservas frente a la IA —por temor a la pérdida de autenticidad, a la dependencia tecnológica o a la banalización del pensamiento crítico— y quienes la valoran como una herramienta capaz de optimizar tareas, democratizar el acceso a recursos y ampliar las posibilidades pedagógicas. Esta polarización reproduce, en clave contemporánea, las posiciones apocalípticas e integradas que Eco describía frente a los medios de comunicación de masas.

Sin embargo, los resultados también muestran que la mayoría de los docentes no se ubican de manera rígida en uno u otro extremo, sino que reconocen tanto beneficios como limitaciones. La falta de capacitación, las desigualdades en el acceso a Internet y la necesidad de acompañamiento institucional emergen como factores decisivos para que la IA pueda ser integrada de manera crítica y significativa en la práctica educativa. En este sentido, la hipótesis que guía el estudio se confirma: más que elegir entre el rechazo absoluto o la aceptación acrítica, lo que se requiere es una tercera posición, orientada a la formación de profesionales críticos y competentes, capaces de incorporar la tecnología sin renunciar a la intencionalidad pedagógica ni a la dimensión humana del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, la IA no debe ser concebida como sustituto del docente ni como amenaza inevitable, sino como un medio que, bajo condiciones de equidad y formación adecuada, puede potenciar la creatividad, la personalización y la calidad educativa. La clave está en superar la dicotomía apocalípticos/integrados y avanzar hacia una integración crítica, donde la tecnología se articule con la experiencia docente, las necesidades de los estudiantes y los objetivos institucionales.

El tránsito del paradigma TIC al TRIC ha sido presentado como una innovación sustancial en la forma de concebir las tecnologías digitales, al desplazar el foco del equipamiento hacia la interacción y la construcción colectiva. Sin embargo, al analizarlo críticamente, se advierte que más que una ruptura radical, se trata de una perspectiva teórica en desarrollo, que recupera dimensiones sociales y humanas ya presentes en debates anteriores sobre comunicación y cultura de masas. La centralidad del factor R-relacional —interacción, reciprocidad, horizontalidad— constituye un aporte valioso, pero no necesariamente novedoso: lo que hace es sistematizar y actualizar la mirada sobre el papel de las tecnologías en la vida cotidiana y en la educación.

En el ámbito educativo, las encuestas docentes muestran que la IA y las herramientas digitales son percibidas tanto como recursos para dinamizar el aprendizaje como riesgos de dependencia o banalización. Esta ambivalencia refleja que el paso de TIC a TRIC no elimina las tensiones, sino que las reconfigura: la tecnología puede ser un medio para la colaboración y el pensamiento crítico, pero también puede reproducir desigualdades si no se acompaña de formación y condiciones estructurales adecuadas.

Desde una perspectiva liberal, la introducción de tecnologías se concibe como un mecanismo igualador, donde el esfuerzo individual y el mérito determinan la capacidad de aprovechar los beneficios del mundo digital. Desde otra perspectiva, se advierte que la igualdad de oportunidades requiere primero garantizar condiciones básicas: acceso a energía, conectividad y capacitación. De lo contrario, la promesa de democratización tecnológica se convierte en un espejismo que profundiza las desigualdades estructurales.

En este sentido, la discusión sobre TIC y TRIC se conecta con la teoría de Eco sobre apocalípticos e integrados, es decir no se trata de clasificar los usos como “buenos” o “malos” —¿crear un texto con ChatGPT para un acto escolar está mal? ¿planificar las clases o armar una presentación con IA son usos incorrectos?— sino de reconocer que el valor y los significados de la tecnología depende de los contextos, de las mediaciones sociales y de las capacidades reales de los sujetos. La clave está en superar tanto el determinismo tecnológico como la ilusión meritocrática, y avanzar hacia una integración crítica y relacional, donde las tecnologías se conciban como medios sociales para potenciar la creatividad, la equidad y la construcción de conocimiento compartido.

Bibliografía

- Arias Ortiz, E., Castro Vergara, N., Forero Pabón, T., Della Nina Gambi, G., Giambruno, C., Pérez Alfaro, M., & Rodríguez Segura, D. (2025). *Inteligencia artificial y educación: construyendo el futuro mediante la transformación digital*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0013500>
- Bacher, S. (2024). Media and Information Literacy in Latin America and the Caribbean. Challenges and opportunities of an unequal region. *Journal of Latin American Communication Research*, 12(2), 11-18.
- Bulger, M. (2016). Personalized learning: The conversations we're not having. *Data and Society*, 22(1), 1-29.
- Chachagua, M. R. (2019). Políticas de diseminación tecnológica, escuelas y jóvenes: sentidos de las TIC en el campo y la ciudad (Salta, Argentina, 2015-2017) [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. SEDICI.
- Chachagua, M. R., y Portal, C. O. (2025). Pensar la alfabetización digital con IA: Experiencias y sentidos en el nivel secundario. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, (159), 135-156.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications, Inc.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications, Inc.
- Eco, U. (1964). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Gabelas Barroso, J.A. & Marta Lazo, C. (2020). La era TRIC: factor R-elacional y educomunicación. Ediciones Egregius. <https://doi.org/10.5209/esmp.76745>
- Hernandez, D., Ghilardelli, M. y Correia, V. (2022). Tecnologías, Relación, Información y Comunicación: Un recurso para el desarrollo de habilidades blandas. *Revista Hamut'ay*, 9 (1), 54-68. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v9i1.2375>
- Landau, M., Serrae, J., y Gruschetskyr, M. (2007). Acceso universal a la alfabetización digital. *Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino. Serie: La educación en debate. Documentos de la DiNIECE*.

- Li, K.C. y Wong, B.T.-M. (2023), *Artificial intelligence in personalised learning: a bibliometric analysis*. *Interactive Technology and Smart Education*, 20(3), pp. 422-445. <https://doi.org/10.1108/ITSE-01-2023-0007>
- López, D., Estalayo, L., Robledo, C., Corral, R. y Arruti, A. (2018). Las TIC en el ámbito educativo: una visión desde la didáctica. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 145-157. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.336>
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.
- Martínez González, Y. (2017). De las TIC a las TRIC: Una nueva realidad socio-comunicacional en Cuba / From ICT to TRIC: A new socio-communicational reality in Cuba. *Index.comunicación*, 7(3), Número especial Comunicación, igualdad y desarrollo.
- Ministerio de Educación. (2018). Estrategia nacional de tecnologías para la educación 2018-2021. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/08/estrategia_nacional_de_tecnologias_para_la_educacion_2018-2021.pdf
- UNESCO. (2020). Orientaciones sobre educación a distancia durante la crisis del COVID-19. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO (2019). Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303>
- Isaías, P., Reis, Z., Coutinho, C. y Lencastre, J. A. (2018). Estudio preliminar sobre el impacto de las TIC en la vida cotidiana. *Comunicar*, 26(56), 9-18. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-01>
- Pedro, F., Subosa, M., Rivas, A., y Valverde, P. (2019). Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development.
- Quintanilla-Andrade, F., Robinson-Aguirre, J., & Nivelá-Cornejo, M. (2024). Las Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación (TRIC) en la práctica docente: Incidencia social. 593 *Digital Publisher CEIT*, 9
- Scolari, C. A. (2013, enero 25). Apocalípticos e integrados. El retorno. *Hipermediaciones*. <https://hipermediaciones.com/2013/01/25/apocalipticos-e-integrados-el-retorno/>

- Serrano, J. L., & Moreno-García, J. (2024). Inteligencia artificial y personalización del aprendizaje: ¿innovación educativa o promesas recicladas?. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (89), 1-17.
- Tuomi, I. (2018). The Impact of Artificial Intelligence on Learning, Teaching, and Education: Policies for the Future. JRC Science for Policy Report. *European Commission*.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators?. *International journal of educational technology in higher education*, 16(1), 1-27.

Comunicación y Salud

Recorridos teóricos y pedagógicos. Perspectivas desde la cátedra Introducción a las Teorías de la Comunicación Social

Pablo Alejandro Ríos

Universidad Nacional de Salta

pabloalejandrios54@gmail.com

Resumen

El ensayo sistematiza un recorrido teórico-pedagógico sobre comunicación y salud desde la cátedra Introducción a las Teorías de la Comunicación Social (UNSa). Se analiza el tránsito de modelos instrumentales hacia perspectivas críticas latinoamericanas (Hall, Beltrán, Martín-Barbero), en tensión con el paradigma biomédico. Desde una reflexión situada en la práctica docente, se discuten desafíos actuales como la infodemia y la desinformación. Se concluye que la formación teórica aporta herramientas éticas para una praxis comprometida con la salud pública.

Palabras claves

Comunicación y salud; teorías de la comunicación; práctica docente; salud pública

Abstract

This essay systematizes a theoretical-pedagogical journey on communication and health from the Introduction to Social Communication Theories course (UNSa). It analyzes the transition from instrumental models to critical Latin American perspectives (Hall, Beltrán, Martín-Barbero), in tension with the biomedical paradigm. From a reflection based on teaching practice, current challenges such as infodemic and misinformation are discussed. It concludes that theoretical training provides ethical tools for a praxis committed to public health.

Palabras claves

Communication and health; communication theories; teaching practice; Public Health.

Punto de partida

La intersección entre comunicación y salud permite el diseño de estrategias y prácticas orientadas a informar, educar y motivar a la comunidad hacia la adopción de comportamientos que favorezcan el bienestar integral y la prevención de enfermedades. El avance tecnológico del siglo XX, particularmente en el campo de las comunicaciones, impulsó transformaciones sociales que se reflejaron en los estudios mediáticos de Estados Unidos y Europa. Tras la Segunda Guerra Mundial, la salud se consolidó como un pilar del desarrollo de políticas públicas, lo que llevó a la Organización Mundial de la Salud (OMS) a redefinir el concepto de salud, transitando de una visión centrada en la ausencia de enfermedad hacia una perspectiva compleja que integra el bienestar físico, mental y social (OMS, 1946).

Este enfoque social permitió comprender los procesos de salud-enfermedad como prácticas sociales donde la comunicación desempeña un rol determinante. Según la Carta de Ottawa:

La promoción de la salud radica en la participación efectiva y concreta de la comunidad en la fijación de prioridades, la toma de decisiones y la elaboración y puesta en marcha de estrategias de planificación para alcanzar un mejor nivel de salud (OMS, 1986, p. 3).

Bajo esta premisa, la comunicación en salud se ha consolidado como una herramienta esencial que trasciende las campañas masivas de prevención para enfocarse en el diálogo e interacción entre profesionales y pacientes, garantizando que la información sea clara y significativa (Díaz y Uranga, 2011). En consecuencia, las perspectivas teórico-metodológicas han evolucionado desde un modelo instrumental y jerárquico hacia una mirada que concibe a la comunicación como un elemento constitutivo de las interacciones sociales y la participación comunitaria, donde las emociones y valores personales son determinantes en la toma de decisiones.

En la era digital, este panorama ha experimentado una transformación profunda. La proliferación de redes sociales, formatos de vídeo breve y aplicaciones móviles permite el acceso inmediato a la información, aunque presenta retos críticos como la desinformación y la sobreinformación, fenómenos que afectan la estabilidad de los sistemas de salud pública. La expansión de estas tecnologías ha modificado los modos de producir sentido; podcasts

y espacios colaborativos configuran una faceta de la Sociedad de la Información caracterizada por la sobreproducción de contenidos que impacta en las actividades humanas (Igarza, 2009). En este entorno, la comunicación adquiere un carácter horizontal donde los usuarios reinterpretan y redistribuyen los saberes, consolidando redes de apoyo virtual.

Esta democratización del discurso sanitario implica tensiones éticas. La sobreexposición informativa y la mercantilización de la salud exigen integrar competencias digitales y alfabetización mediática para fortalecer la confianza entre los actores del sistema sanitario y la ciudadanía. De este modo, la dimensión digital no sustituye las formas tradicionales de comunicación, sino que las complejiza, redefiniendo las mediaciones entre saberes profesionales y comunidades.

En este contexto, el presente ensayo propone un recorrido que integra aportes clásicos y contemporáneos, tomando como base la bibliografía de la asignatura Introducción a las Teorías de la Comunicación Social (ITCS) de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Salta (UNSa). El abordaje de esta literatura habilita a pensar los procesos de salud-enfermedad desde categorías teóricas críticas, como los modelos lineales de comunicación, los estudios culturales y los aportes de pensadores latinoamericanos.

Este trabajo se inscribe, además, en una reflexión teórica que articula diversos espacios de formación y práctica. Dicha articulación es producto del desempeño docente en la cátedra ITCS, la participación en el servicio de extensión universitaria «El Teléfono de la Salud» (TDS) de la Facultad de Ciencias de la Salud de la UNSa, y la formación continua en la Especialización en Comunicación y Salud de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Estos ámbitos nutren el análisis, entrelazando el campo teórico con las prácticas pedagógicas y extensionistas.

Finalmente, el texto aborda la Comunicación y la Salud desde una perspectiva crítica y participativa, situando a las personas como sujetos activos en la planificación de su bienestar. Esta visión entiende la relación entre ambos campos como un proceso que implica vínculos y construcción colectiva para transformar las prácticas dentro de las instituciones sanitarias. La propuesta persigue observar y transformar las prácticas comunicacionales que se sustentan en una tradición latinoamericana que concibe

a la comunicación como un espacio de relaciones entre sujetos, enmarcadas en contextos sociales y culturales (Uranga, 2016, p. 30). Esta mirada, además, resalta la vigencia del derecho a la comunicación como un derecho humano fundamental y habilitante de otras garantías (Vargas y Zapata, 2010).

Articulación entre teoría de la comunicación y salud

La enseñanza de la comunicación en la formación de grado no se limita a la transmisión de marcos conceptuales, sino que se sustenta en una metodología que fomenta la apropiación crítica de los textos y la construcción colectiva del conocimiento. En la cátedra Introducción a las Teorías de la Comunicación Social (ITCS), el programa de estudio propone un esquema basado en clases teóricas y prácticas; estas últimas se desarrollan bajo la modalidad de talleres y seminarios, complementados con la exposición de lecturas individuales y grupales. Se busca propiciar la participación activa de los estudiantes mediante debates, mesas redondas y análisis de textos, de modo que el discurso teórico se ejercite tanto de manera oral como escrita (Cátedra Introducción a las Teorías de la Comunicación Social, 2025).

Esta mirada metodológica constituye, en sí mismo, una práctica comunicacional que trasciende lo académico. Al situar al estudiantado en un espacio de diálogo, interpretación y resignificación, se recupera la idea de la comunicación como un proceso social. Este enfoque se vincula con la propuesta de Paulo Freire (1983) respecto de la educación dialógica: la construcción de conocimiento se da en la interacción horizontal entre los sujetos, habilitando procesos de reflexión crítica. Al llevarlo al campo de la salud, este modo de trabajo permite comprender que las estrategias comunicacionales deben incluir la voz de las comunidades y no solo la perspectiva de los expertos.

La utilización de los textos clásicos de la disciplina, como Mauro Wolf (1987), Stuart Hall (2004), Luis Ramiro Beltrán (1985) o Jesús Martín-Barbero (1987), ofrece un marco propicio para el análisis de problemáticas sanitarias. Los aportes de estos autores facilitan la deconstrucción de los modos en que los discursos mediáticos y científicos construyen representaciones sobre la salud y la enfermedad, la jerarquización de ciertos saberes y la producción de hegemonías culturales que inciden en la percepción pública. Así, el abordaje metodológico de la cátedra no solo se centra en la lec-

tura crítica de teorías, sino que habilita la transferencia de estos enfoques al análisis de la comunicación en diversos aspectos de la vida social, incluyendo al campo de la salud.

En esta línea, el esquema de análisis de Harold Lasswell, trabajado en las primeras unidades, permite reflexionar sobre la intencionalidad de los mensajes dirigidos a la audiencia (Wolf, 1987). Trasladado al ámbito sanitario, este enfoque se manifestó en las primeras campañas de vacunación, centrada en los efectos deseados en diversos públicos y en el rol preponderante de los medios y el saber médico (Díaz, 2011). Por su parte, las contribuciones de los Estudios Culturales invitan a concebir a los destinatarios como sujetos activos que interpretan, negocian o resisten los mensajes, un aspecto crucial al diseñar estrategias de prevención (Hall, 2004). El enfoque latinoamericano de Beltrán (2000) y Martín-Barbero (1987) promueve una metodología que reconoce las mediaciones sociales, culturales y políticas, constituye un valioso insumo teórico para planificar acciones de salud inclusivas y participativas.

El diálogo entre las formas de enseñanza y aprendizaje de la comunicación y la práctica en salud pública resulta evidente: ambos campos requieren procesos de participación, construcción colectiva y análisis crítico. Esta exigencia metodológica subraya que el rol de la comunicación trasciende la simple transmisión de información. Al respecto, Hernán Díaz y Washington Uranga (2011) señalan que la tarea comunicacional consiste en «interactuar con los destinatarios, para construir sentidos colectivos y discursos que refieren a sus necesidades y problemas percibidos, que se discutan y resignifiquen en sus espacios y ámbitos colectivos» (p. 119). En consecuencia, el modo en que se trabaja con los textos en la carrera dota a profesionales con las competencias necesarias para intervenir en escenarios sanitarios desde una perspectiva crítica, intercultural y socialmente comprometida. La lectura crítica y la intervención activa se transforman en prácticas esenciales que contribuyen a diseñar estrategias comunicacionales más inclusivas, participativas y justas.

El enfoque lineal del proceso comunicativo

La relación entre comunicación y salud ha sido explorada y analizada a través de diversas teorías que intentan comprender cómo los mensajes influyen en el comportamiento individual y comu-

nitario. En sus inicios, los estudios sobre medios y su vínculo con la sanidad estuvieron ligados a una concepción lineal y autoritaria, concibiendo la comunicación como un esquema vertical de transmisión de información. Esta perspectiva se sustentó en la omnipotencia del emisor y en la asimetría de la relación con un receptor pasivo, operando además con una marcada descontextualización sociohistórica de los destinatarios. El objetivo era fundamentalmente instrumental: producir efectos y generar cambios directos en el comportamiento (Briones, 2011).

Los primeros estudios emergieron durante la conformación de las grandes sociedades y el avance tecnológico del siglo XX, lo cual permitió a los teóricos de las ciencias humanas y sociales ofrecer respuestas sobre las acciones de los individuos y su vínculo con los medios masivos. Originados principalmente en Estados Unidos, estos estudios se propusieron analizar los efectos sociales, culturales y psicológicos de los mensajes para descubrir las claves que permitieran orientar la conducta de las masas (Marafioti, 2008).

Bajo la influencia de psicología conductista¹, la denominada «Teoría de la Aguja Hipodérmica», abordó la dinámica del estímulo/respuesta de los mensajes de los medios y el comportamiento humano, utilizando métodos experimentales y de observación típicos de las ciencias naturales y bio-lógicas (Wolf, 1987). En este esquema, se comprendía a la audiencia como una masa compacta, homogénea y amorfa que actuaba a merced de la voluntad de los medios.

El modelo presentado por Harold Lasswell y su esquema propio nos permite ver a la comunicación como «un acto intencional y que tiende a un fin, a obtener un cierto efecto, observable y mensurable en cuanto da lugar a un comportamiento de alguna forma relacionable con dicha finalidad» (Wolf, 1987, p. 6). En el centro de este esquema reside la capacidad de persuasión del emisor. La famosa fórmula que propone para analizar los procesos comunicacionales - ¿quién dice? ¿qué? ¿a través de qué canal? ¿a quién? ¿con qué efecto? - sitúa al emisor en el centro de la acción, reforzando la idea de una masa pasiva de destinatarios que reacciona ante el estímulo (González Gartland, 2019). Sin embargo, la rigurosidad empírica de estas investigaciones pronto reveló la complejidad de la audiencia. Wolf (1987) clasifica a los estudios posteriores en dos grandes vertientes que matizaron la omnipotencia de los medios: la Corriente Empírico Experimental y los Estudios Empíricos en Terreno o Teoría de los Efectos Limitados. Mientras la primera

1. Corriente de la psicología surgida a principios del siglo XX, que se enfoca en el estudio del comportamiento observable y las respuestas que los individuos tienen ante estímulos del entorno. Esta corriente sostiene que el comportamiento humano puede explicarse y modificarse a través de la relación entre estímulos y respuestas, sin necesidad

reconoció factores psicológicos individuales en la recepción y la capacidad de persuadir de los medios, la segunda —célebre por el modelo del flujo en dos pasos (two-step flow)— destacó la influencia de las relaciones comunitarias y los líderes de opinión en la mediación de los mensajes (Wolf, 1987).

Este conjunto de teorías de la comunicación, denominado administrativo y enraizado en la Mass Communication Research estadounidense, se caracteriza por su enfoque instrumental y su preocupación primordial por la eficacia para lograr objetivos preestablecidos. A diferencia de enfoques posteriores, la corriente administrativa opera al servicio de demostrar la efectividad de campañas políticas, publicidad y la función social de los medios, buscando maximizar el control sobre los efectos. Según Wolf (1987), este recorrido mediológico transita desde la manipulación hacia la persuasión y la influencia, para finalmente centrarse en las funciones sociales de los medios. Estas primeras indagaciones parten de la lógica de la supremacía de los medios y consolidaron una perspectiva instrumental y difusionista. Esta visión fue, a su vez, uno de los pilares principales en el desarrollo de las estrategias iniciales de comunicación para la salud.

En este contexto, Díaz (2011) sostiene que los enfoques iniciales en salud consideraban a los medios masivos como actores determinantes para influir en la sociedad, asumiendo que el saber especializado otorgaba a los profesionales una capacidad ilimitada para dirigir conductas individuales y colectivas mediante una «relación desigual basada en su saber» (p. 37). Esta impronta teórica consolidó un modelo de comunicación asimétrico y biomédico, donde los medios funcionan meramente como canales para la difusión de mensajes técnicos de alta complejidad. En consecuencia, las primeras campañas de salud pública operaron como circuitos mecanizados que, al priorizar la eficiencia en la transmisión desde la figura del experto, reforzaron la centralidad del emisor y omitieron sistemáticamente las particularidades sociales, culturales y las necesidades reales de los destinatarios.

La utilización de la prensa, la radio y la televisión permitió producir y difundir mensajes a gran escala, especialmente en campañas de prevención de enfermedades. Una de sus aliadas fue la conocida teoría de la agenda-setting que, en términos generales, sostiene que los medios de comunicación no dicen a las personas qué pensar, pero sí sobre qué temas deben pensar/reflexionar.

En relación a temas de salud, esta teoría ha sido clave para comprender cómo las campañas de salud pública pueden posicionar temas específicos en la audiencia, influyendo en la percepción de la gravedad de ciertos problemas vinculados a la salud (McCombs y Shaw, 1972). La puesta en marcha de tópicos referidos a la salud en los medios permitió ganar visibilidad en la opinión pública sobre diversas patologías y prácticas saludables, pero, a su vez, fueron generando imaginarios y estereotipos que adjetivan algunos rasgos sobre determinadas enfermedades.

Por otro lado, enfoques como el Modelo de Creencia en Salud (MCS), la Teoría de la Acción Razonada y el modelo de Etapas de Cambio de Comportamiento se centraron en las motivaciones individuales de las personas para modificar actitudes y estilo de vida. Si bien estas teorías se centran en las decisiones de los sujetos para promover cambios de comportamiento, parten de la premisa de reconocer rasgos generales en la población. Este reconocimiento de patrones es fundamental, ya que permite proponer marcos referenciales sólidos para diseñar campañas de comunicación y estrategias de intervención en salud que sean efectivas (Choque Larrauri, 2005).

Modelos como el de Creencia en Salud (MCS) relacionaron teorías psicológicas de construcción o de toma de decisiones para intentar explicar la acción humana frente a situaciones de elección con implicaciones en la salud (Cabrera et al., 2001, p. 94). El MCS se basa en la idea de que la percepción de la susceptibilidad y la gravedad de una enfermedad, junto con los beneficios que se perciben al tomar acción y las barreras que se sienten, son factores determinantes para que una persona decida adoptar prácticas preventivas.

Mientras que el MCS se enfoca en la percepción individual, otras teorías como la Teoría de la Acción Razonada y la de las Etapas de Cambio de Comportamiento exploran elementos como las actitudes, normas subjetivas y el control percibido que influyen en las intenciones de comportamiento. Además, para promover el cambio a nivel grupal y comunitario, se utilizan teorías que sirven para comprender cómo funcionan y cambian los sistemas sociales, y cómo pueden activarse las comunidades y organizaciones (Choque Larrauri, 2005, p. 5). En el ámbito de la salud, estos enfoques son claves para comprender por qué las personas adoptan o cambian de comportamiento. Estas perspectivas teóricas se han

utilizado ampliamente en campañas para promover prácticas como la vacunación o el lavado de manos, así como para diseñar intervenciones dirigidas a modificar actitudes y creencias en la población.

A pesar del tiempo transcurrido, diversas intervenciones sanitarias actuales mantienen un enfoque instrumental de la comunicación, fundamentado en la transmisión unidireccional de mensajes desde un emisor hacia un receptor. Esta perspectiva suele ignorar los procesos conflictivos y las tensiones inherentes a la comprensión de los sujetos en su contexto social. Como describe Stella Briones (2011), esta visión remite «a una relación poderosa entre comunicación y conducta socio institucional, del carácter lineal de la circulación del sentido, la capacidad comunicativa de la lengua y los códigos como instrumentos» (p. 3). Bajo este paradigma, los códigos se emplean como meros mecanismos de control conductual, lo que genera una brecha profunda entre las acciones sanitarias institucionales y las necesidades reales, vividas y sentidas por las comunidades en sus territorios.

El aporte de los Estudios Culturales a la comunicación para la salud

La invención de los medios de comunicación transformó la forma de comprender y analizar los procesos sociales y las relaciones entre los individuos. Los primeros enfoques sobre el estudio de los medios se limitaban a describir aspectos generales de su funcionalidad dentro del entramado social, sin considerar los factores organizativos y de poder presentes en cada sociedad. Esta lógica se trasladó al ámbito de los procesos de salud-enfermedad, donde se concebía a las personas exclusivamente como receptoras de información, capaces de llevar a cabo prácticas conforme a esos mensajes, sin considerar su contexto social y cultural. Como señala Díaz (2011), esta visión instrumental de la comunicación «niega la complejidad de los procesos de cambio comunitario» (p. 39). Un ejemplo de esta limitación se observa en las campañas de vacunación tradicionales, donde la comunicación solía centrarse únicamente en la transmisión de datos biológicos sobre beneficios inmunológicos, ignorando las creencias, valores y percepciones culturales que influyen en las decisiones sobre salud.

Al introducir la dimensión cultural, los estudios provenientes del Reino Unido, bajo la influencia de una revisión del marxismo, la

sociología, la antropología y la teoría literaria, dieron origen a los Estudios Culturales (EC). Esta perspectiva se propuso analizar la cultura popular y su relación con el poder, la ideología y los medios de comunicación. Los aportes de los EC en comunicación permitieron incorporar una perspectiva relacional que contempla un circuito integrado por las instancias de producción, circulación y reconocimiento de los mensajes (Díaz, 2011).

La denominada Escuela de Birmingham², marcó un hito en el análisis de la cultura popular y los medios de comunicación desde una mirada crítica. Tal como señala Rossana Reguillo (2004), esta tradición desarrolló investigaciones cinematográficas, musicales, feministas y de consumos culturales, abriendo un campo de tensión permanente «entre la capacidad creativa y productiva del sujeto y las determinaciones estructurales» (pp. 2-3). Desde este enfoque se enfatizaron los modos en que la cultura influye en la vida social y en las prácticas de las audiencias, especialmente a partir de las contribuciones de autores como Stuart Hall. Aunque su campo de estudio abarca diversas disciplinas, su perspectiva crítica sobre las mediaciones culturales y las dinámicas de recepción se vuelve especialmente relevante para los estudios de comunicación en el campo de la salud, donde comprender los procesos de interpretación y apropiación de los mensajes es clave para analizar su eficacia y alcance.

En lo que respecta al ámbito sanitario, las investigaciones culturales de Birmingham permitieron analizar la relación entre los medios de comunicación, la cultura popular y las representaciones sociales sobre el bienestar. Este enfoque fue adoptado por la promoción de la salud bajo una mirada interdisciplinaria que trasciende la mera exposición a los medios. Dicha perspectiva considera tanto los contenidos producidos como la interpretación de los públicos, permitiendo abordar la realidad desde las características socioculturales de la comunidad (Díaz, 2011). En consecuencia, se reconoce que las acciones individuales forman parte de una estructura social dinámica, cuya comprensión es fundamental para contextualizar cualquier estrategia de comunicación en salud.

Recepción y representaciones en los procesos de salud

2. Lleva ese nombre porque en el año 1964 se creó el Centro de Estudios Culturales Contemporáneos en la Universidad de Birmingham

Durante la década de 1960, en una sociedad progresivamente mediatizada, los medios de comunicación se consolidaron como soportes que reflejaban y depositaban diversos valores y signifi-

cados. En este escenario, el individuo no solo asimila la realidad, sino que también la interpreta de acuerdo con su propio marco cultural y social. Sin embargo, la comunicación, especialmente en su relación con el campo de la salud, no se limita únicamente a la influencia de los medios masivos, sino que abarca también las interacciones entre personas y grupos. Estas relaciones están mediadas por múltiples factores, como el entorno social, los espacios compartidos, las instituciones y los contenidos que circulan en diferentes plataformas (González Gartland, 2019, p. 16).

Una de las contribuciones más significativas de la Escuela de Birmingham al análisis sanitario es la teoría de la recepción. Esta perspectiva sugiere que el sentido de los mensajes transmitidos por los medios de comunicación no es unívoco, sino que varía según cómo los interpreta activamente la audiencia. Así pues, las personas no son receptores pasivos; por el contrario, negocian y resignifican los contenidos de los medios de acuerdo con sus contextos socioculturales y experiencias personales (Hall, 2004).

Este planteamiento ha sido empleado en investigaciones que analizan cómo son entendidos los mensajes de prevención, las representaciones de las patologías en los medios y las recomendaciones sobre hábitos saludables. El marco teórico de la Escuela de Birmingham permite comprender que la eficacia de las campañas de salud pública depende de su capacidad para adaptarse a los modos en que cada comunidad significa los mensajes y a las particularidades de cada realidad.

Por otro lado, estos estudios han destacado la influencia de los medios en la construcción de representaciones sociales sobre la salud. En este sentido, las representaciones pueden entenderse como un territorio donde el sentido se disputa y como un instrumento fundamental para la construcción de identidades (Cebrelli y Arancibia, 2017). Desde esta perspectiva, los medios no solo informan, sino que producen narrativas articuladas históricamente que se fundamentan en diversas memorias de usos y significaciones (Cebrelli y Arancibia, 2017). Al hacerlo, configuran modos socialmente legitimados de interpretar el cuerpo, la enfermedad y los comportamientos. La comunicación constituye siempre una lucha por la representación; por ello, las narrativas mediáticas pueden estabilizar o disputar sentidos sobre la salud, afectando la percepción de los sujetos sobre su bienestar.

Hall (2004) señala que los medios, al presentar narrativas sobre la salud, construyen representaciones simbólicas que moldean las experiencias individuales y colectivas. De este modo, los significados difundidos a través de los medios se integran en la forma de pensar de las personas, e impactan en sus opiniones, comportamientos y respuestas ante temas sanitarios. Este fenómeno resulta determinante para el diseño de políticas públicas, ya que subraya la necesidad de integrar una perspectiva crítica y culturalmente consciente en la planificación de estrategias de prevención.

En definitiva, la investigación centrada en la recepción cultural rescata la noción de la coexistencia de diferentes prácticas en espacios multiculturales, las cuales se desarrollan «a veces en armonía, a veces en tensión» (Marafioti, 2008, p. 206). Este enfoque interdisciplinario no solo profundiza el vínculo entre los medios y sus audiencias, sino que también fomenta la creación de estrategias de salud más inclusivas, que contemplan los aspectos sociales y culturales específicos de cada comunidad.

Decodificando la salud. Entre lo dominante, lo residual y lo emergente

Para comprender las complejas relaciones sociales que se forjan de manera transversal, Raymond Williams (1977) ofrece una óptica esencial sobre la dinámica cultural a través de la articulación de tres nociones que coexisten en una sociedad: lo dominante, que refiere a las prácticas, significados y valores que detentan una posición de poder y autoridad; lo residual, que comprende aquellos sentidos del pasado que aún persisten en el presente; y lo emergente, que engloba las nuevas prácticas y valores que surgen como alternativa o desafío a lo establecido (p. 144-145). La interacción constante entre estas fuerzas define la dinámica histórica mediante la cual la cultura dominante se mantiene, se transforma o es interpelada.

Los medios de comunicación constituyen el soporte donde se manifiesta este proceso cultural y se ejerce la hegemonía. Williams (1977, citado en Huergo, s.f.) la define como un complejo entrelazamiento de fuerzas políticas, sociales y culturales cuyo fin es sostener la conducción de una sociedad sin recurrir necesariamente a la coerción. En el ámbito sanitario, este concepto resulta aplicable a las formas en que las normas sobre el cuerpo y el bienestar

se construyen mediáticamente y son aceptadas socialmente, incluso cuando entran en conflicto con las realidades personales de las audiencias (Williams, 1977).

En este sentido, la televisión y las redes sociales promueven a menudo una idea única de «salud» vinculada a cuerpos delgados y jóvenes. Esta visión hegemónica puede generar estigmas para quienes no se ajustan a dichos parámetros. De manera similar, cuando las instituciones definen lo saludable exclusivamente desde su perspectiva experta, omiten cómo las diversas culturas y realidades socioeconómicas construyen sus propios significados de bienestar. Por ello, reconocer un enfoque crítico es esencial para cuestionar las representaciones dominantes y transitar hacia una comprensión de la salud más inclusiva y humana.

A través de las noticias y de la publicidad, los medios presentan ciertas nociones sobre la salud como «naturales» o «universales», invisibilizando lógicas alternativas. Sin embargo, las audiencias no son entes pasivos. Bajo la teoría de codificación y decodificación de Hall (2004), los sujetos pueden realizar interpretaciones dominantes, negociadas u oposicionales, desafiando una hegemonía que nunca es absoluta, sino que se encuentra en constante disputa. En consecuencia, los mensajes sanitarios no se reciben de manera uniforme; su interpretación depende de factores como la clase social, el género, la etnia y el contexto cultural.

El análisis de las audiencias se convierte, entonces, en un elemento fundamental para explicar la eficacia o ineficacia de la comunicación sanitaria. Las campañas de salud pública que omiten las diferencias culturales enfrentan serias dificultades para promover hábitos saludables. Al respecto, David Morley (2001, p. 127) vincula los patrones de consumo mediático con la geografía material donde habitan los sujetos. Este enfoque no se centra únicamente en la circulación de bienes simbólicos, sino que desplaza el foco hacia las condiciones materiales de vida del público receptor.

Para concluir el abordaje de los Estudios Culturales, se destaca que esta corriente ha sido clave para entender la salud como un proceso mediado socioculturalmente. La Escuela de Birmingham remarcó la necesidad de adaptar los mensajes a los contextos locales, reconociendo que los sentidos son contruidos mediáticamente pero luego negociados y reinterpretados activamente por las audiencias mediante la recepción. Su enfoque crítico sobre la hegemonía ha facilitado la interpelación de los

valores dominantes, brindando herramientas estratégicas para el diseño de políticas de salud pública efectivas, reflexivas y culturalmente sensibles (Hall, 2004).

Perspectivas y miradas desde Latinoamérica

La emergencia de una perspectiva comunicacional propia desde el Sur es un tema central. Los estudios sobre comunicación se originaron históricamente en Norteamérica y Europa, regiones que, a pesar de sus particularidades, compartían una lógica similar, forjada en grandes ciudades industrializadas con una fuerte impronta capitalista. En América Latina, a partir de la segunda mitad del siglo XX, surgieron cuestionamientos teóricos y analíticos propios sobre la sociedad y los medios. Esta nueva perspectiva se vinculó con el rol del intelectual comprometido, tal como lo describen Nancy Díaz Larrañaga y Florencia Saintout (2003): «se investiga, se crea, para la transformación» (p. 34). Este desarrollo no constituyó un mero eco de las teorías del Norte, sino un avance autónomo, una forma de pensar y de entender la propia realidad social latinoamericana, donde el factor comunicacional desempeñó un rol relevante.

En los años 60 se inició un período de profundos cambios sociales y luchas populares a nivel global, creando un contexto propicio para transformaciones que resonaron con fuerza en la región. A nivel sociopolítico, la Guerra Fría, marcada por la bipolaridad entre Estados Unidos y la Unión Soviética, definió el entramado geopolítico de aquellos años e impulsó el desarrollo de propuestas político-comunicacionales (Díaz Larrañaga y Saintout, 2003). Este clima de tensión constante, sumado a los movimientos de descolonización en África y Asia, incentivó la búsqueda de una identidad propia.

Para los estudios de comunicación en América Latina, esta efervescencia global fue un condimento especial para replantear diversas miradas. A medida que las sociedades latinoamericanas buscaban forjar sus propios caminos y desafiar las hegemonías externas, se hizo evidente la necesidad de comprender cómo los medios de comunicación influían en la construcción de la realidad y en la conformación de la opinión pública. Los comunicadores críticos de la región concentraron sus análisis en exponer las estructuras de «doble dependencia» que regían los medios masivos, ligados tanto a circuitos transnacionales como a mecanismos

internos de sujeción económico-ideológica. Asimismo, esta corriente cuestionó la pertinencia de las teorizaciones difusionistas, impulsando una agenda de investigación autónoma que permitió afirmar una voz regional frente al canon hegemónico (Torrico, 2016). Este movimiento fue crucial para forjar narrativas propias desde el Sur, afirmando la voz e identidad latinoamericana.

En este contexto, se gestó una crítica profunda a los enfoques instrumentales de la comunicación, vinculados a un modelo de desarrollo que otorgaba a los medios un papel preponderante en la consecución de objetivos económicos. A diferencia de los enfoques anglosajones, los investigadores latinoamericanos centraron su atención en el papel de los medios en la construcción de identidad, cultura y cambio social (Martín-Barbero, 1987). Las críticas se dirigieron a la prensa y la radiotelevisión, considerados defensores de intereses minoritarios e instrumentos de penetración cultural (Díaz Larrañaga y Saintout, 2003). Para Beltrán (1985), esta tradición se fundamentó en la fuerte influencia del enfoque marxista de la Escuela de Frankfurt³ y la semiología⁴ estructural, corrientes que aportaron herramientas críticas para los análisis ideológicos de los medios de la región. A estos aportes se sumaron perspectivas teóricas como la Teoría de la Dependencia, la Pedagogía del Oprimido, la Teología de la Liberación y la Comunicología de la Liberación, las cuales sostenían que la comunicación latinoamericana se encontraba condicionada por intereses estadounidenses (Torrico, 2016, p. 78). Estos planteamientos dieron origen a diversos encuadres críticos que aportaron al campo comunicacional, entre ellos la Comunicación para el Desarrollo, la Comunicación Alternativa y la Comunicación y Educación Popular.

La perspectiva latinoamericana permitió redefinir la comunicación en función de los valores y realidades de la región, trascendiendo el papel de los medios tradicionales para enfatizar su rol como herramienta de resistencia, participación ciudadana, emancipación y construcción de identidad. En el ámbito de la Salud, América Latina ha desarrollado enfoques críticos que desafían los modelos tradicionales de difusión, promoviendo una perspectiva participativa e intercultural. Si bien la Comunicación para la Salud tiene sus raíces en la Comunicación para el Desarrollo, una corriente que sostenía que los medios debían utilizarse para impulsar el desarrollo económico (González Gartland, 2019), esta visión, centrada en el poder transformador de los

3. La Escuela de Frankfurt es una corriente filosófica y sociológica que surgió en la Institución de Investigación Social (Institut für Sozialforschung) en Frankfurt, Alemania, en la década de 1920. Esta corriente, también es conocida por su Teoría Crítica, que se distingue por su enfoque interdisciplinario, combinando la filosofía, la sociología, la psicología, la teoría política y los estudios culturales, entre otras disciplinas.

4. Disciplina que se encarga del estudio de los sistemas de signos y de los procesos de significación (semiosis). Su foco principal es analizar cómo se construyen los sentidos, los mensajes y las representaciones culturales en diferentes ámbitos sociales, incluidos los medios de comunicación y las prácticas de salud.

medios, presentaba limitaciones al no considerar adecuadamente el contexto social específico de la región. Autores como Jesús Martín-Barbero (1987), Paulo Freire (1970) y Luis Ramiro Beltrán (1985) han realizado aportes sustanciales para comprender este proceso, estableciendo bases fundamentales para el diseño de estrategias de intervención comunitaria sensibles a las particularidades demográficas y étnicas de la región.

Mediaciones y modelos participativos. El giro hacia la recepción y el desarrollo

Jesús Martín-Barbero representa una figura sustancial para comprender el aporte latinoamericano a la investigación comunicacional. Su obra *De los medios a las mediaciones* (1987) propuso un giro epistemológico al desplazar el foco desde los aparatos mediáticos hacia las mediaciones, entendidas como el lugar donde se producen los sentidos y se articula la cultura y la política. Esta propuesta desafió los modelos lineales y unidireccionales, asignando un papel central a los contextos históricos y populares en la construcción de significados. En el ámbito sanitario, este enfoque sugiere que la eficacia de la comunicación no reside en la mera transmisión de datos, sino en el reconocimiento de los hábitos sociales y las matrices culturales de las comunidades.

En esta misma línea crítica, Luis Ramiro Beltrán (1985) cuestionó la imposición de modelos comunicativos foráneos, principalmente provenientes de los Estados Unidos, y promovió un enfoque participativo orientado al desarrollo social. Su perspectiva enfatiza la necesidad de modelos que fortalezcan el empoderamiento de las comunidades en la gestión de su propia salud, trascendiendo la simple difusión de información para facilitar la organización social y la construcción colectiva del conocimiento. En el marco de la articulación entre política y ciudadanía, Beltrán (2000) afirma que «la inducción al cambio en conductas individuales es el mecanismo de influencia social desinteresada por el cual se busca persuadir no manipulativamente a las personas y ayudarlas a que adopten conocimientos, actitudes y prácticas propicias a su salud» (p. 6).

Este planteamiento ha impactado significativamente en proyectos de salud comunitaria, particularmente en el diseño de mensajes para el cambio de hábitos. Un ejemplo relevante se observa en las campañas de prevención del VIH/SIDA dirigidas a comunidades indígenas, donde la adecuación de los mensajes a los

códigos lingüísticos y socioculturales ha sido determinante. Estos escenarios demuestran que la comunicación para el desarrollo y el cambio social enfrenta desafíos constantes tanto en su dimensión científica como en su aplicación práctica (Tufte, 2023).

Otro caso destacado lo constituyen las experiencias recogidas en la obra *Dengue: teorías y prácticas* (Valle et al., 2015), donde se documentan estrategias participativas de comunicación en salud vinculadas al control del dengue en Brasil. Este libro, que reúne aportes interdisciplinarios sobre educación, saneamiento, comunicación social y salud en el contexto de la arbovirosis, describe iniciativas que combinan acciones comunitarias, medios locales y herramientas participativas para abordar el problema sanitario. Estas experiencias evidencian cómo la comunicación en salud puede fortalecer la apropiación social de prácticas preventivas y la construcción colectiva de sentido en torno a la prevención de la enfermedad.

La perspectiva de Paulo Freire y una mirada intercultural en la comunicación y salud

Si bien Paulo Freire es ampliamente reconocido por su labor pedagógica, su obra ha influido profundamente en la comunicación y el ámbito sanitario latinoamericano. Su enfoque dialógico y su teoría de la educación como un camino hacia la concientización se han aplicado directamente en las acciones comunitarias. Freire (1983) sostiene que la comunicación se configura como un proceso horizontal en el que los sujetos construyen conocimiento de manera colectiva. Esta perspectiva resulta vital para los programas de promoción del bienestar que buscan empoderar a las comunidades en la toma de decisiones sobre su propia realidad.

Para ilustrar cómo las nociones del pedagogo brasileño se llevan a la práctica en el ámbito sanitario, pensemos en los programas de alfabetización en salud. Freire argumenta que cada proceso de comunicación y educación conlleva un acto de diálogo y concientización que conforma un «hombre dialógico que es crítico, sabe que tiene el poder de hacer, de crear, de transformar» (Freire, 1983, p. 3). Desde su punto de vista, la salud trasciende la ausencia de enfermedad para entenderse como un proceso social donde las personas transforman su entorno mediante la acción colectiva.

Al comprender que cada proceso comunicativo está enmarcado dentro de un contexto complejo y simbólico determinado por

diferencias y similitudes, el enfoque intercultural adquiere un rol preponderante, especialmente en los procesos de salud-enfermedad. La comunicación, al ser un campo de negociación constante entre perspectivas distintas, presupone la existencia de un código compartido y, a la vez, de una diferencia (Grimson, 2000). En este sentido, la comprensión de la salud pública en Latinoamérica exige trascender los modelos biomédicos tradicionales. Este enfoque reconoce que la salud y la enfermedad están profundamente entrelazadas con las estructuras culturales de cada población; por lo tanto, la eficacia de las estrategias sanitarias depende del respeto hacia los saberes ancestrales y las tradiciones locales. La intervención sanitaria debe partir del reconocimiento del «otro» como un sujeto de derechos, estableciendo una relación dialógica que garantice la pertinencia sociocultural de las estrategias implementadas. En la Atención Primaria de Salud (APS), la comunicación intercultural se sitúa como una herramienta crítica para el entendimiento compartido. Según Soledad Rojas Rajs (2017), el comunicador intercultural requiere construir una mirada amplia hacia las lógicas colectivas e individuales que nutren la comunicación estratégica. No se trata meramente de una traducción de términos, sino de un proceso complejo de adaptación mutua entre el conocimiento médico hegemónico y los saberes locales.

Esta visión se conecta directamente con los principios de la Comunicación para el Cambio Social (CSC), la cual concibe a la disciplina no como una herramienta de difusión, sino como un proceso de empoderamiento que facilita la acción colectiva. Alfonso Gumucio Dagron (2011) refuerza esta visión al argumentar que la CSC debe priorizar la participación activa de los sujetos, donde «las comunidades deben ser agentes de su propio cambio y gestoras de su propia comunicación» (p. 37). Al aplicar este principio, se promueve que los sujetos sean agentes activos en la co-creación de soluciones, fortaleciendo su autonomía. En definitiva, la integración de la comunicación con la interculturalidad y el cambio social impulsa un modelo de ciudadanía sanitaria. Este modelo supera las campañas unidireccionales y verticalistas, fomentando una comunicación horizontal que valora el diálogo crítico y la diversidad. Adoptar este enfoque es fundamental para lograr la equidad en salud en Latinoamérica, transformando la relación entre el sistema sanitario y las comunidades en una alianza basada en el respeto y el reconocimiento de los múltiples saberes que definen el bienestar.

El futuro de la comunicación en salud desde Latinoamérica

En la actualidad, los estudios sobre comunicación en la región continúan evolucionando con un enfoque creciente en fenómenos como la digitalización, las redes sociales y las nuevas formas de participación ciudadana. Investigadores como Guillermo Orozco (2011) destacan que, ante el fenómeno de las sociedades en red y el intenso flujo informativo multidireccional, el concepto tradicional de «significado» resulta insuficiente para explicar la complejidad de los procesos comunicativos contemporáneos. De este modo, el estudio de la recepción en la era digital indica que las audiencias han transitado de ser receptores pasivos a participantes activos en la creación y circulación de contenidos. Esta transformación plantea nuevas oportunidades para la comunicación en salud, la cual debe ser interactiva, inclusiva y capaz de abordar necesidades sociales cambiantes. En este sentido, la cultura participativa que sustenta la condición comunicacional contemporánea demanda asumir las convergencias múltiples y posibilitar los diversos alfabetismos necesarios para su concreción (Orozco, 2011).

A pesar de estos progresos teóricos, la comunicación para la salud enfrenta hoy obstáculos estructurales de gran complejidad. En primera instancia, la brecha digital y el acceso inequitativo a las tecnologías de la información segregan a las poblaciones más vulnerables, limitando el alcance de las políticas sanitarias. El desarrollo tecnológico, lejos de ser un proceso neutral, puede profundizar las disparidades preexistentes en contextos rurales o periféricos donde la conectividad es deficiente. A este escenario se añade el fenómeno de la infodemia, definida como un estado de saturación informativa donde la propagación desmedida de datos falsos genera un clima de inseguridad y desconfianza social (Pérez-Dasilva et al., 2020).

En las últimas décadas, la reconfiguración del sistema mediático hacia plataformas digitales ha dado lugar a un entorno informativo frecuentemente polarizado. Esta realidad dificulta el acceso de la ciudadanía a fuentes confiables debido a una creciente desconfianza hacia las instituciones y los medios de comunicación tradicionales (Casero-Ripollés, 2020). En este contexto, la desinformación en entornos sociodigitales constituye una amenaza directa a la salud pública (Ghenai y Mejova, 2018). Diversas investigaciones han señalado que la difusión de tratamientos ineficaces

o la promoción de fármacos alternativos sin sustento científico ponen en riesgo la integridad de los sujetos, especialmente ante patologías de alta complejidad.

La reciente crisis sanitaria global evidenció, además, la existencia de «emergencias paralelas»: la proliferación de medicamentos apócrifos y la diseminación de noticias falsas que entorpecen las acciones de prevención (López-Pujalte y Nuño-Moral, 2020). De este modo, la desinformación en la era de la convergencia digital no solo afecta la opinión pública, sino que se traduce en una carga adicional para los sistemas de salud, demandando estrategias comunicacionales que integren la alfabetización mediática y el pensamiento crítico como herramientas de protección ciudadana.

A nivel global, la producción teórica latinoamericana ha enriquecido el campo de estudio mediante perspectivas críticas, culturales y participativas. A través de enfoques como la mediación, la educación popular y la hibridación cultural, los investigadores de la región han demostrado que la comunicación funciona como un vehículo para la transformación social. Estos enfoques trascienden la mera transmisión de información para centrarse en la creación de espacios de diálogo que permitan a las comunidades participar en la definición de sus propias necesidades. En definitiva, el aporte de los autores del Sur ha sido crucial para promover una visión holística que supera el paradigma biomédico, inspirando modelos que fortalecen el vínculo entre la comunicación y el bienestar social. En este sentido, los estudios de comunicación en salud en América Latina continúan siendo fundamentales para la construcción de sistemas sanitarios más inclusivos, justos y efectivos.

Hacia una comunicación en salud transformadora y participativa

La comunicación y la salud constituyen dos campos que, en constante interacción, han transitado desde enfoques tradicionales e instrumentales hacia modelos críticos y participativos que integran dimensiones socioculturales, políticas y económicas. A lo largo del trabajo se expuso que la articulación entre ambos campos ha estado atravesada por diversas corrientes teóricas: desde los primeros modelos conductistas hasta las perspectivas latinoamericanas que enfatizan las mediaciones culturales, la

historicidad de los procesos y la participación comunitaria en la construcción del bienestar.

En sus inicios, los modelos lineales de comunicación - como la Teoría Hipodérmica y el funcionalismo - concibieron la comunicación en salud como un mecanismo de transmisión unidireccional, donde el emisor, representado por profesionales o instituciones sanitarias, ocupaba un rol activo frente a un receptor pasivo. Este enfoque reduccionista privilegió la difusión de información técnica, desatendiendo las creencias, valores y experiencias de los públicos (Wolf, 1987; Díaz y Uranga, 2011). Con el desarrollo de los estudios culturales y las perspectivas críticas, se reconoció que los sujetos no solo reciben mensajes, sino que los interpretan, negocian y resignifican en función de sus contextos socioculturales. En este sentido, Hall (2004) subraya la relevancia de los procesos de codificación y decodificación para comprender las distintas posiciones que las audiencias adoptan frente a los discursos institucionales.

Desde América Latina, las contribuciones de Martín-Barbero (1987) y Beltrán (2000) resultaron decisivas para comprender la comunicación en salud como un proceso complejo de mediación en el que intervienen factores históricos, políticos y culturales. Esta perspectiva habilita el diseño de estrategias participativas orientadas a fortalecer la autonomía de las comunidades y su capacidad de incidir en la gestión de sus propios procesos de salud-enfermedad. En la misma línea, Freire (1983) propone una comunicación dialógica que fomenta la concientización y la transformación social, enfoque que continúa siendo clave en experiencias de educación popular en salud y en programas comunitarios de empoderamiento ciudadano.

En el escenario actual, atravesado por la digitalización acelerada y la circulación masiva de información, emergen nuevos desafíos. La infodemia y la desinformación constituyen amenazas directas para la salud pública, en tanto erosionan la confianza institucional y favorecen la adopción de prácticas riesgosas (Casero-Ripollés, 2020; Chenai y Mejova, 2018). Frente a esta complejidad, los aportes de Orozco (2011) sobre los alfabetismos múltiples adquieren renovada vigencia, al señalar la necesidad de formar sujetos capaces de interpretar críticamente los flujos informativos que configuran la sociedad en red.

En consecuencia, puede sostenerse que la comunicación en salud no constituye un dispositivo instrumental sometido a objetivos

sanitarios, sino un proceso social, político y simbólico mediante el cual se disputan y construyen colectivamente los sentidos del bienestar, la enfermedad y el cuidado. Su potencia no radica únicamente en la claridad del mensaje ni en la eficacia persuasiva, sino en su capacidad para generar procesos de diálogo, reconocimiento y articulación entre saberes científicos y experiencias comunitarias situadas.

El recorrido teórico desarrollado demuestra que la formación en teorías de la comunicación ofrece herramientas conceptuales indispensables para analizar cómo se producen, circulan y disputan los sentidos vinculados al cuidado. Los territorios sanitarios son también territorios simbólicos, atravesados por relaciones de poder, desigualdades estructurales y mediaciones culturales. Comprender esta complejidad resulta condición necesaria para diseñar intervenciones comunicacionales adecuadas y socialmente responsables.

En este marco, la universidad pública asume un papel estratégico: formar profesionales capaces de integrar rigor teórico, sensibilidad cultural y compromiso ético. No se trata únicamente de dominar herramientas técnicas, sino de desarrollar una base epistemológica sólida que permita intervenir en escenarios complejos, evaluar críticamente los procesos y contribuir a la democratización del derecho a la salud. La comunicación se afirma, así como un derecho humano fundamental y como condición de posibilidad para el ejercicio pleno de la ciudadanía sanitaria.

Para finalizar, apostar por una comunicación en salud transformadora implica desplazar el eje desde la mera difusión de contenidos hacia la construcción colectiva de sentidos y la ampliación de la participación social. Supone reconocer al comunicador como mediador cultural y actor comprometido con la equidad, capaz de articular teoría y acciones en favor del bienestar colectivo. Solo desde esta articulación entre conocimiento crítico y responsabilidad ética será posible recuperar la dimensión emancipadora de la comunicación en los futuro escenarios.

Bibliografía

- Beltrán, L. R. (1976). Alienación y dependencia de la comunicación en América Latina: Un enfoque alternativo. *Investigación en Comunicación*, 3(2), 171–184.

- Beltrán, L. R. (1985). Premisas, objetos y métodos foráneos en la investigación sobre comunicación en América Latina. En M. Moragas Spá (Ed.), *Sociología de la comunicación de masas* (Tomo II, pp. 1–18). Gustavo Gili.
- Beltrán, L. R. (2000). Promoción de la salud: Una estrategia revolucionaria cifrada en la comunicación [Conferencia inaugural no publicada]. Tercera Conferencia Brasileña de Comunicación y Salud, Adamantina, Brasil.
- Briones, S. (2011). La comunicación: Sus potencialidades para comprender los procesos de salud [Documento de cátedra]. Universidad Nacional de Salta.
- Cabrera, G., Tascón, J., & Lucumí, D. (2001). Creencias en salud: Historia, constructos y aportes al modelo. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 19(1), 26–39.
- Cátedra Introducción a las Teorías de la Comunicación Social. (2025). Programa de la asignatura Introducción a las Teorías de la Comunicación Social. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta.
- Casero-Ripollés, A. (2020). Impacto del COVID-19 en el sistema mediático: Consecuencias comunicativas y democráticas del consumo de noticias durante el brote. *El Profesional de la Información*, 29(2), e290223. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.mar.23>
- Cebrelli, A., & Arancibia, V. (2017). Hacia una epistemología fronteriza en/de la comunicación [Documento de cátedra]. Universidad Nacional de Salta.
- Choque Larrauri, R. (2005). Comunicación y educación para la promoción de la salud [Manuscrito no publicado].
- Díaz Larrañaga, N., & Saintout, F. (2003). Mirada crítica de la comunicación en América Latina: Entre el desarrollo, la dominación, la resistencia y la liberación. En *Abrir la comunicación: Tradición y movimiento en el campo académico* (pp. 29–47). Ediciones de Periodismo y Comunicación, UNLP.
- Díaz, H. (2011). La comunicación para la salud desde una perspectiva relacional. En U. Cuesta Cambra, T. Menéndez Hevia, & A. Ugarte Iturrizaga (Coords.), *Comunicación y salud: Nuevos escenarios y tendencias* (pp. 33–49). Ediciones Complotense.

- Díaz, H., & Uranga, W. (2011). La comunicación en salud: Una visión crítica. En M. J. Muñoz (Ed.), *Comunicar la salud* (pp. 35–50). Gedisa.
- Freire, P. (1983). *Pedagogía del oprimido* (Cap. 3). Siglo XXI Editores.
- Ghenai, A., & Mejova, Y. (2018). Curaciones falsas: Modelado centrado en el usuario de la desinformación sobre salud en redes sociales. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 2(CSCW), Artículo 58. <https://doi.org/10.1145/3274327>
- González Gartland, G. (2019). *Comunicación en salud: Conceptos y herramientas* (1.a ed.). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Grimson, A. (2000). Dimensiones de la comunicación. En *Interculturalidad y comunicación* (pp. 5–94). Norma.
- Gumucio-Dagron, A. (2011). Comunicación para el cambio social: Clave del desarrollo participativo. *Signo y Pensamiento*, 30(58), 26–39.
- Hall, S. (2004). Codificación y decodificación en el discurso televisivo. *CIC: Cuadernos de Información y Comunicación*, 9, 215–236. (Trabajo original publicado en 1980).
- Huergo, J. (s.f.). *Hegemonía y comunicación en Raymond Williams* [Documento de cátedra]. Universidad Nacional de La Plata.
- Igarza, R. (2009). *Burbujas de ocio: Nuevas formas de consumo cultural*. La Crujía.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- López-Pujalte, C., & Nuño-Moral, M. V. (2020). La «infodemia» en la crisis del coronavirus: Análisis de desinformaciones en España y Latinoamérica. *Revista Española de Documentación Científica*, 43(3), e274. <https://doi.org/10.3989/redc.2020.3.1807>
- Marafioti, R. (2008). *Sentidos de la comunicación* (2.a ed.). Biblos.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Gustavo Gili.

- McCombs, M. E., & Shaw, D. L. (1972). La función de establecimiento de agenda de los medios de comunicación de masas. *Public Opinion Quarterly*, 36(2), 176–187. <https://doi.org/10.1086/267990>
- Morley, D. (2001). Pertenencias: Lugar, espacios e identidad en un mundo mediatizado. En L. Arfuch (Comp.), *Pensar este tiempo: Espacios, afectos, pertenencias* (pp. 123–151). Prometeo.
- Organización Mundial de la Salud. (1946). Constitución de la Organización Mundial de la Salud. <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/SP/constitucion-sp.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (1986). Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud. <https://isg.org.ar/wp-content/uploads/2011/08/Carta-Ottawa.pdf>
- Orozco, G. (2011). La condición comunicacional contemporánea. En N. Jacks, A. Marroquin, M. Villarroel, & N. Ferrante (Coords.), *Análisis de recepción en América Latina: Un recuento histórico con perspectivas al futuro* (pp. 337–405). Editorial Quipus.
- Pérez-Dasilva, J.-Á., Meso-Ayerdi, K., & Mendiguren-Galdospín, T. (2020). Noticias falsas y coronavirus: Detección de los principales actores y tendencias a través del análisis de conversaciones en Twitter. *El Profesional de la Información*, 29(3), e290308. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.08>
- Reguillo, R. (2004). Los estudios culturales: El mapa incómodo de un relato inconcluso. Portal de la Comunicación InCom-UAB.
- Rojas Rajs, S. (2017). Aportes para la comunicación en salud intercultural: La coproducción de conocimiento en diabetes. *Revista de Comunicación y Salud*, 7(1), 187–198. [https://doi.org/10.35669/revistadecomunicacionysalud.2017.7\(1\).187-198](https://doi.org/10.35669/revistadecomunicacionysalud.2017.7(1).187-198)
- Torrico, E. (2016). Decolonizar la comunicación. En *Hacia la comunicación decolonial* (pp. 72–81). Universidad Andina Simón Bolívar.
- Tufte, T. (2023). El futuro se atascó: Aspiraciones juveniles post-COVID, agencia y cambio social desde la comunicación. En E. Cortés Romero & C. L. Flores Moreno (Coords.), *Viralizando el desencanto* (pp. 23–48). Seminario Internacional sobre Estudios de Juventud en América Latina.

- Uranga, W. (2016). Conocer, transformar, comunicar. Patria Grande.
- Valle, D., Pimenta, D. N., & Cunha, R. V. (Orgs.). (2015). Dengue: teorías y prácticas. Editora Fiocruz. <https://doi.org/10.7476/9788575415528>
- Vargas, T., & Zapata, N. (2010). La comunicación como derecho. En Enredando las prácticas: Comunicación desde las organizaciones sociales (pp. 29–51). San Pablo.
- Williams, R. (1977). Dominante, residual y emergente; La estructura del sentir. En Marxismo y literatura (pp. 143–154). Península.
- Wolf, M. (1987). La investigación de la comunicación de masas. Paidós.

La inclusión digital de jóvenes con discapacidad en Salta

Un análisis de los procesos de aprendizaje en el uso de las tecnologías digitales

Mauro Alejandro Soto

Universidad Nacional de Salta - CONICET
maurosotoal@gmail.com

Paulo Mariano Cazón

Universidad Nacional de Salta
paulocazonm@gmail.com

Rubén Darío González

Universidad Nacional de Salta
rubendariogonzalezreyes@gmail.com

Resumen

Este trabajo analiza los procesos de aprendizaje y uso de tecnologías digitales (TD) en estudiantes con discapacidad de nivel secundario en Salta, Argentina. Bajo un enfoque cualitativo y de diseño explicativo, la investigación examina las barreras y facilitadores en el acceso tecnológico, estructurando el análisis mediante la tipología de Philip H. Coombs: educación formal, no formal e informal.

Metodológicamente, se realizaron entrevistas semiestructuradas (2020-2022) a 17 jóvenes con diversas discapacidades y 15 informantes clave, procesando los datos mediante teoría fundamentada. Los resultados exponen disparidades críticas: en la educación formal, la formación técnica está supeditada a la orientación escolar, evidenciando una carencia de contenidos sobre accesibilidad y la persistencia de barreras actitudinales. En la educación no formal, si bien organizaciones civiles promueven el uso responsable de redes y la autonomía, persisten obstáculos como el desconocimiento de la Lengua de Señas Argentina (LSA) en ámbitos privados.

El estudio concluye que, a pesar de los marcos legales de inclusión, el sistema educativo mantiene deudas estructurales. Se identifica una brecha digital persistente que limita el ejercicio de las TD como herramientas de empoderamiento, subrayando la necesidad de políticas que garanticen la accesibilidad digital como un derecho humano fundamental para asegurar la participación plena y autónoma de este colectivo en la sociedad actual.

Palabras claves

Discapacidad, Educación Inclusiva, educación secundaria, Tecnologías Digitales, Brecha Digital

Abstract

This study analyzes the processes of learning and using digital technologies (DT) among secondary school students with disabilities in Salta, Argentina. Using a qualitative and explanatory design approach, the research examines the barriers and facilitators to technological access, structuring the analysis using Philip H. Coombs' typology: formal, non-formal, and informal education.

Methodologically, semi-structured interviews (2020-2022) were conducted with 17 young people with various disabilities and 15 key informants, processing the data using grounded theory. The results reveal critical disparities: in formal education, technical training is contingent on school guidance, evidencing a lack of content on accessibility and the persistence of attitudinal barriers. In non-formal education, although civil society organizations promote the responsible use of networks and autonomy, obstacles persist, such as a lack of knowledge of Argentine Sign Language (LSA) in private settings.

The study concludes that, despite legal frameworks for inclusion, the education system continues to have structural shortcomings. A persistent digital divide is identified that limits the use of TD as tools for empowerment, underscoring the need for policies that guarantee digital accessibility as a fundamental human right to ensure the full and autonomous participation of this group in today's society.

Palabras claves

Communication and health; communication theories; teaching practice; Public Health.

Introducción

Los procesos de educación inclusiva de los/as estudiantes con discapacidad pueden fortalecerse mediante el acceso y uso de las Tecnologías Digitales (TD). En este sentido, para las personas Sordas¹, el uso de videos tutoriales pueden facilitar la comprensión de contenidos variados (García Lozano, Agudelo y Ramírez García, 2016); y la apropiación de la Lengua de Señas (Hidalgo García y de Frutos Delgado, 2010). En el caso de estudiantes con discapacidad visual, las TD acompañan el desarrollo de actividades sin la necesidad de la mediación de terceros. “Los/as estudiantes producen material en un código común [texto digital] que no necesita transcripción y empodera a los estudiantes para evaluar, elegir, discernir, decidir, valorar, etc.” (Zorz, 2019, p. 96). En cuanto a los/as estudiantes con discapacidad intelectual, estas tecnologías pueden contribuir al desarrollo de la lectoescritura, estrategias de aprendizaje, procesos cognitivo-perceptivos (auditivos y visuales), y la adecuación social y autonomía personal (Luque Parra y Luque Rojas, 2012, p. 38). Las personas con discapacidad motriz pueden acceder a las posibilidades que brindan las TD mediante periféricos y aplica-

1. Se emplea en este trabajo el término Sordas, con mayúscula (lo que incluye sus variantes de género masculino y femenino), respetando las directivas de la Federación Mundial de Sordos (WFD) y la Confederación Argentina de Sordos (CAS). Para estas organizaciones el uso de la mayúscula pone el énfasis, desde un modelo socioantropológico, en el reconocimiento de las personas Sordas como integrantes de una comunidad cultural y lingüística.

ciones específicos. Como ejemplos, se destacan aquellos que permiten el uso del puntero de una computadora con el pulgar (TrackBall), movimientos de la cabeza (mouse vincha) o del ojo (lectores de movimientos oculares) (Vázquez Cano, 2012; González, 2017).

Pese a estas posibilidades, el acceso y uso de las TD resultan limitados debido a la existencia de una brecha digital de la discapacidad. Esta se configura, primeramente, desde las condiciones estructurales del capitalismo informacional en la sociedad red. Se distingue la lógica de producción en red que conecta y desconecta los nodos del sistema -regiones, países y grupos sociales y culturales- de acuerdo a su desempeño productivo, lo cual genera desigualdad y asimetría de acceso entre los mismos (Castells, 2009). En segundo lugar, elementos singulares de la discapacidad como la nula o escasa oferta de hardware, software y entornos web desarrollados bajo criterios de accesibilidad (Ferreira y Díaz Velásquez, 2009); la desigualdad de ingresos entre las personas con discapacidad (PCD) de los países centrales y periféricos (De ortuzar, 2016); y un restringido acceso a espacios de formación en el uso de dichas tecnologías (Espíndola Giménez, 2020).

Si bien no puede dimensionarse esta brecha digital de forma estadística en el país, su existencia se constata en diferentes trabajos desarrollados durante la pandemia de COVID-19. Estos dan cuenta que los/as estudiantes con discapacidad tuvieron que enfrentar diferentes barreras de acceso y uso a las TD (Schwal, 2022; Schwamberger, 2021; 2022). A su vez, esto implica un incumplimiento de compromisos internacionales. En concreto, del Artículo No. 9 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006), que establece el acceso a las TD como un derecho. Esta convención se incorpora a la legislación mediante la sanción en el año 2008 de la Ley Nacional No. 26.378, y adquiere jerarquía constitucional en el año 2014 mediante la Ley Nacional No. 27.044. Asimismo, la Ley Nacional No. 26.653, "Accesibilidad de la Información en las Páginas Web", establece que los sitios webs pertenecientes al Estado en sus diferentes niveles (Nacional, provincial y municipal), a empresas públicas o privadas concesionarias de servicios públicos y a organizaciones que reciban fondos estatales deben ser accesibles.

En este marco, el presente trabajo busca profundizar en los procesos de aprendizaje en el uso de las TD de los/as estudiantes con discapacidad que asisten al nivel secundario de la ciudad de Salta; prestando atención al conjunto de barreras y facilitadores,

es decir, los elementos que obstaculizan o favorecen dichos procesos. Este análisis se realizará a partir de la distinción elaborada por Philips H. Coomps (1985) sobre los procesos educativos. Estos pueden clasificarse en: educación formal, no formal e informal. Dicho planteo surgió con el fin de ampliar la visión que existía sobre la educación y su función en el desarrollo de las sociedades, considerando que esta se extiende más allá de la impartida por instituciones reguladas y organizadas por los Estados.

Respecto a la organización del artículo, este se divide en tres apartados. En el primero, se presenta la metodología empleada, lo que incluye la estrategia y técnica para la construcción de los datos y su correspondiente procesamiento. Luego, los resultados organizados en la tipología, antes mencionada, de educación formal, no formal e informal. Finalmente, se ofrece una conclusión resumiendo los principales hallazgos del trabajo.

Cabe señalar que los resultados de este artículo pertenecen a la tesis doctoral denominada «El acceso y uso de los estudiantes con discapacidad a las tecnologías digitales en los contextos educativos del nivel secundario de la ciudad de Salta», presentada para optar al título de Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias Sociales. Asimismo, esta investigación se realizó en el marco de una beca doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y algunos de los hallazgos son presentados en Soto (2022, 2024 y 2025). Los coautores de este artículo colaboran en el proceso de redacción.

Metodología

El estudio adopta un enfoque cualitativo, de diseño explicativo, ya que se orienta a la comprensión profunda del fenómeno. Como señalan Cohen y Gómez Rojas (2019, p. 242), este tipo de investigación busca dilucidar "cómo se comporta el fenómeno de estudio, cuál es el contexto espacio y temporal en que ocurre, cuáles son sus características, quiénes lo integran, qué roles o lugares ocupan, qué factores externos se relacionan con su comportamiento, etcétera".

El trabajo de campo se llevó a cabo entre septiembre de 2020 y junio de 2022, buscando así una proximidad temporal con la pandemia de COVID-19, un periodo definido por un amplio uso de TD. La información se recabó a partir de fuentes primarias.

La elección de los participantes se llevó adelante desde un muestreo de bola de nieve. Esta decisión metodológica priorizó la

riqueza conceptual sobre la representatividad estadística. En palabras de Miles y Huberman (1994, p. 27-29, en Valles, 1999, p. 92), este método se rige por un "planteamiento conceptual, no por una preocupación por la 'representatividad'. La mayor preocupación es por las condiciones bajo las cuales el constructo o la teoría opera, no por la generalización de los resultados a otros contextos".

Se definieron dos grupos de unidades de análisis, con la mayor heterogeneidad de la muestra posible. El primero se conformó por 17 jóvenes de 13 a 18 años que asistieron regularmente al nivel secundario—de instituciones públicas y privadas—en la Ciudad de Salta capital. Esta muestra por juicio (Scribano, 2008) se configuró de acuerdo con criterios de saturación teórica (Glasser y Strauss, 1967), considerando diferentes tipos de discapacidad: 5 con discapacidad visual, 5 con Discapacidad auditiva o Sordera, 2 con discapacidad motriz y 5 con discapacidad intelectual.

Esta diversidad posibilitó caracterizar tanto las barreras y facilitadores similares entre las PCD como las particularidades de cada tipo, reconociendo la discapacidad como un marcador interseccional (Ferrante y Venturiello, 2014). Es decir, que la discapacidad no es un constructo social homogéneo, sino que se encuentra atravesado por la heterogeneidad de factores diversos como la clase social, el género, la edad, entre otros.

El segundo grupo se compuso por 15 informantes clave, distribuidos de la siguiente manera: 5 familiares de estudiantes con discapacidad, 2 integrantes de organizaciones de PCD, 6 docentes de apoyo y 2 coordinadoras de equipo de apoyo.

La producción de datos se realizó a partir de entrevistas semiestructuradas. Esta técnica permite la exploración de las perspectivas y significaciones de los involucrados en el fenómeno (Schettini y Cortazzo, 2016). Las entrevistas se llevaron adelante fundamentalmente a través de plataformas de videoconferencia (Zoom y Google Meet) y llamadas telefónicas, y en menor medida de forma presencial, dadas las restricciones de movilidad impuestas por la pandemia.

Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 60 minutos y se llevaron a cabo siguiendo estrictas pautas éticas que garantizaron el consentimiento informado, la confidencialidad y el anonimato. Asimismo, se procuraron las mejores condiciones de accesibilidad de común acuerdo con los participantes.

El procesamiento de los datos se realizó mediante la metodología de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). Esta aproximación permite que la teoría emerja directamente del proceso de investigación a partir de la recolección y análisis sistemático de datos cualitativos, estableciendo una estrecha relación entre el trabajo de campo, el procesamiento de la información y la generación de teoría. Tal como señalan Strauss y Corbin (2002, p. 20-21), esta metodología no requiere partir de una teoría pre-existente, a menos que se busque ampliar o profundizar alguna, sino que "comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos".

Resultados

El análisis sobre los procesos de aprendizaje de las TD de los/as estudiantes con discapacidad, como se señaló en la introducción, se realizará a partir de la distinción elaborada por Philips H. Coomps (1985) sobre los procesos educativos. En primer lugar, se define a la educación formal como un proceso de enseñanza y aprendizaje sistemático con el propósito de certificar que las personas han alcanzado ciertos aprendizajes propuestos y planificados con antelación. El carácter formal del proceso reside en que se requiere cumplir con horarios, programas de estudios, agrupamiento de estudiantes, grados (que inician desde el nivel inicial hasta el superior). Dicho proceso se desarrolla dentro de una institución que se organiza específicamente para llevarlo a cabo.

En segundo lugar, La educación no formal comprende propuestas organizadas de formación fuera del marco del sistema oficial de los Estados. Estas pueden impartirse en un contexto escolar, solo que no se sitúan dentro del marco del sistema educativo, caracterizado por su rigidez. Algunas formas de este tipo de educación no formal son: los talleres, las conferencias, los conversatorios o los cursos de capacitación, los cuales se realizan para satisfacer las necesidades específicas de diferentes poblaciones con o sin estudios formales). Si bien son actividades educativas organizadas y sistemáticas, las mismas se pueden impartir dentro o fuera de las instituciones educativas formales y su finalidad es cumplir con objetivos educativos concretos.

Por último, la educación informal es un proceso de aprendizaje continuo que se da a lo largo de la vida, donde se acumulan experiencias cotidianas con personas de diferente índole y diversos grupos etarios, sin importar en cuál espacio se presenten. Dicho

proceso no persigue reglamentos, horarios u objetivos, pues son acontecimientos vividos en las relaciones cotidianas, sucedidos en un determinado momento y que significaron un aprendizaje para la persona que los experimentó.

El aprendizaje formal

En el nivel secundario, este se desarrolla de acuerdo a la organización curricular que se divide en dos ciclos: el básico con una duración de dos años y el orientado compuesto por los restantes. Al respecto, el primero se imparte en todas las instituciones educativas –independientemente de su orientación– con los mismos espacios curriculares y Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)². El segundo, en instituciones disímiles con un currículum de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo. En la provincia de Salta, las orientaciones vigentes son³: Informática, humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Turismo, Economía y Administración, Economía y Gestión de las Organizaciones, Comercial, Agropecuaria y Medio Ambiente, Bachiller, Educación Técnica, Arte, y Educación Física.

En el ciclo básico, sólo el espacio curricular de “Educación tecnológica” aborda la temática de las tecnologías digitales. En el primer año, según los NAP, como una herramienta para “la búsqueda, representación y presentación de información de los procesos estudiados (software de simulación, de presentaciones gráficas, weblogs, cámara digital, proyector digital, entre otros)” (Ministerio de Educación, 2011, p. 20). Y en el segundo, como un tema específico a trabajar bajo los siguientes ejes:

- Analizar procesos de comunicación a distancia mediante señales digitales, identificando operaciones de digitalización, transmisión, decodificación y recepción;
- Reconocer las propiedades de los códigos binarios analizando sus aplicaciones para la transmisión y almacenamiento / recuperación de información en diferentes formatos (textos, imágenes, por ejemplo);
- Identificar las operaciones involucradas en los procesos de comunicación a distancia (digitalización, transformación de señales eléctricas en ondas de radiofrecuencia, señales luminosas) en el que confluyan diferentes artefactos y sistemas (Ministerio de Educación, 2011, p. 25).

2. Se tratan de acuerdos curriculares y organizadores de la enseñanza de alcance nacional que explicitan los contenidos a abordar en cada espacio curricular.

3. Según el artículo No. 86 de la Ley 26.206 de Educación Nacional, las jurisdicciones pueden establecer contenidos curriculares acordes a sus realidades sociales, culturales y productivas, siempre y cuando no entren en contradicción con la normativa antes señalada.

Es importante señalar que estos NAP son incluidos en el diseño curricular del nivel secundario de la provincia de Salta (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta, 2012).

En el ciclo orientado, por su parte, se profundiza en la temática de las TD a través de la orientación en informática. Esta establece diferentes objetivos, entre los que se pueden mencionar:

- Incorporar saberes basados en los fundamentos de la Informática y abordar los procesos de resolución de problemas.
- Desarrollar capacidades para explorar, analizar en niveles cada vez más elevados y en marcos cada vez más complejos las distintas herramientas informáticas, y habilidades para manejarlas, aplicarlas y desarrollarlas más allá de su uso como “producto comercial”; incrementando de esta forma sus posibilidades de aprendizaje autónomo frente a la emergencia permanente de nuevos programas informáticos.
- Obtener un conocimiento profundo de las tecnologías y herramientas fundamentales de computación de manera tal que aprenda a usar la computadora como herramienta de trabajo.
- Conocer la precisión, la capacidad y las limitaciones de una computadora, desarrollando la inteligencia digital.
- Convertirse en agente de cambio y propagador de los conocimientos y competencias adquiridas.
- Desarrollar la comunicación, utilizando a la PC como medio tecnológico; aprovechando las ventajas de Internet y su correcta utilización (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta, 2012. P. 388-389).

Así, los conocimientos y competencias que se buscan promover desde esta orientación no sólo refieren al funcionamiento de los dispositivos, sino que además a la exploración, el análisis, la resolución de problemas, la ética, la responsabilidad, la agencia social como formador, entre otros. Todo ello a partir de espacios curriculares como “Aplicaciones para la gestión de oficinas”, “Tecnologías informáticas de comunicación”, “Diseño multimedial”, “Programación Imperativa”, por mencionar algunos.

Excede a los objetivos de este trabajo describir a detalle el diseño curricular de la orientación en Informática. No obstante, lo que interesa aquí señalar es que la organización curricular del ciclo

básico y del orientado proponen recorridos de formación disímiles para los/as estudiantes con discapacidad. Esto puede advertirse en los siguientes testimonios:

En diseño, en el primer práctico nos dio preguntas para que respondamos [...] ¿Cómo es la tecnología? ¿Cómo es el interior de una cámara? yo tenía que dibujar una cámara, y explicar que tiene adentro su sistema para que funcione su flash, cómo hacen que sus botones funcionen. [...] Y en TIC, nos están enseñando la figura con las aplicaciones, hay una aplicación llamada Paint [...] y una aplicación llamada Sketch (Entrevistado 3, estudiante con discapacidad intelectual).

prácticamente todo lo que me enseñaron fue en mi colegio. [...] Lo básico, abrir Word, un poco de esto de planillas de Excel, buscar en Google. Después escribir con el Meca (Entrevistado 24, estudiante con discapacidad visual).

Y generalmente informática fue la materia que más me divirtió, por el hecho de variar mucho. Por ejemplo, pasamos de primer año que era una pequeña tarea [...] en donde vamos a aprender a usar Word, PowerPoint, Paint, y eso. Después en el segundo año aprendimos a usar en Scratch. Que era una aplicación que servía para programar. Y luego en tercer año vimos un poco más de Scratch. Y luego en cuarto año, como fue la pandemia vimos hojas de cálculo, todo referido a Google Drive. En quinto año no tuvimos informática, por el hecho de las burbujas (Entrevistado 27, estudiante con discapacidad motriz).

Así, y debido a la organización curricular de los ciclos, los/as estudiantes con discapacidad no tuvieron la misma formación puesto que cada uno/a de ellos/as abordó temas diversos como: el análisis de sistemas tecnológicos; la creación de dibujos digitales; la escritura mediante el teclado; el uso de procesadores de texto y planillas de cálculo; y los fundamentos de la programación. Además, los/as estudiantes que no cursaron la orientación en informática señalaron que aprendieron sólo sobre las herramientas de ofimática; mientras quienes sí, como era de esperar, abordaron los temas restantes antes mencionados.

Es preciso señalar que tanto en el diseño curricular de la materia de “Educación tecnológica” como en la orientación en “Informática” no se hace mención a la construcción de accesibilidad en las tecnologías digitales y sus posibilidades para las personas con discapacidad.

Ahora bien, existen otras barreras, además de las tecnológicas y pedagógicas, que limitaron la participación de estudiantes con discapacidad en estos espacios de formación. Estas, denominadas barreras actitudinales, se componen por las ideas, creencias, emociones y predisposiciones que llevan a actuar y responder de forma peyorativa durante la interacción con las personas con discapacidad y que en conjunto las excluyen (Moreno et al, 2022, p. 8). En concreto, dichas barreras impidieron que una estudiante pueda asistir y participar en una de las materias de una institución con la orientación en informática al regresar a la presencialidad durante el año 2021:

No tengo pensado ir a ese taller. No voy a ir, porque no me gusta y no me llevo bien con los chicos, entonces no voy por eso. [...] Por ahí en la salida se me complica porque no tengo quien me busque. También por eso no voy. [...] Igual en todo el año no fui al taller (Entrevistada 19, estudiante con discapacidad visual).

Así, entre las barreras que destacó la estudiante se encuentran el vínculo conflictivo con sus “compañeros” del taller y la ausencia de apoyo para trasladarse a la institución educativa, lo que conllevó a una exclusión del espacio escolar.

En cuanto a la formación en la modalidad de educación especial, sólo se halló un caso en una institución que brinda apoyo escolar para estudiantes con discapacidad visual. Se trata de la materia de computación que se encuentra presente desde el nivel primario y se extiende hasta el secundario:

En la institución lo que se realiza es la identificación de cada tecla, el conocer bien la computadora, en cuanto a los íconos. Cómo se realiza cada cosa, que tengo que apretar CONTROL, ALT + para el arroba. Ese tipo de cosas son las que se realizan (Entrevistada 8, docente de apoyo).

Acá [en la institución de apoyo] desde muy chica me enseñaron, desde los seis años, de a poco las ubicaciones de las letras, la ubicación de cada tecla del teclado. Después fuimos aprendiendo escritura y después ya comandos de teclado [del lector de pantalla] para hacer diferentes funciones. Y hasta el día de hoy sigo aprendiendo. [lo último fue] cómo crear una carpeta en computadora (Entrevistada 28, estudiante con discapacidad visual).

De esta manera, las temáticas abordadas fueron la utilización del teclado, comandos de teclas para los lectores de pantalla, el uso del

explorador de Windows para la creación de carpetas. Es importante señalar que el aprendizaje sobre el manejo del teclado es primordial para utilizar una computadora mediante un lector de pantalla, puesto que es el dispositivo de entrada que permite manipular este tipo de software mediante diferentes combinaciones de teclas.

No obstante, existieron cuestionamientos a los contenidos abordados y la didáctica del docente de este espacio:

En la institución me enseñaban a usar el teclado. Yo igual, con la forma en la que el profe explicaba yo no lo entendía. A mí me decían, vos tienes que ubicar un dedo acá, otro acá, es muy aburrido (Entrevistado 7, estudiante con discapacidad visual).

La principal barrera es nuestra. Es de la institución, del área de informática. Esto causó mucho perjuicio a los chicos, y que no sepan mandar un correo electrónico, para mí es imperdonable. Porque entrar al correo electrónico es más fácil que entrar al Facebook. No puede ser posible que año tras año, los chicos lo único que trabajaron fue el block de notas, nada más, año tras año, dos veces a la semana. Cuando conseguías que vaya a dar clases, porque esa era otra, había que perseguirlo por toda la escuela (Entrevistada 14, docente de apoyo).

El contenido abordado en este espacio fue acotado en tanto sólo se abordó, de forma repetitiva durante años, la utilización del software “Bloc de notas”, el cual permite leer y escribir texto plano en “Windows”. Todo ello deja de lado la diversidad de softwares y plataformas, algunos accesibles mediante lectores de pantalla. Además, la enseñanza del uso del teclado fue caracterizada de aburrida e incomprensible. Esto se trata de un aspecto crítico, puesto que es un periférico imprescindible para la utilización de los mencionados lectores en las computadoras.

Así y todo, existe un grupo de estudiantes que nunca tuvieron acceso a estos espacios de educación formal:

[Él] Nunca tuvo clases de informática. No, jamás (Entrevistada 9, madre de estudiante con discapacidad intelectual).

Nunca usó en la escuela primaria. Ella fue a un colegio especial, pero en la escuela nunca usó computadora. Es la primera vez que utiliza la computadora para estudiar (Entrevistada 10, madre de estudiante Sorda).

De este modo, el sistema educativo excluye a los/as estudiantes de los aprendizajes y conocimientos sobre la utilización de las

Tecnologías Digitales, al no contemplar ni garantizar espacios curriculares sobre esta temática.

El aprendizaje no formal

En este grupo, se distinguen dos tipos de espacios de formación: talleres gratuitos llevados adelante por organizaciones no gubernamentales y cursos ofrecidos por instituciones privadas. En cuanto a los primeros, estos fueron organizados por una asociación que nuclea a personas con síndrome de Down y sus familias bajo el siguiente proyecto institucional:

La asociación fue creada en noviembre de 1995 a partir de una necesidad común de las familias [...] que querían que [los/as estudiantes] pudieran acceder a una educación en escuelas ordinarias o comunes para comenzar su escolaridad. En Salta no existía en ese momento una escuela especial que tuviera un equipo de apoyo y seguimiento a la inclusión. Y así nace la organización con su proyecto (Entrevistada 33, integrante de organización).

Esta asociación llevó adelante encuentros en los que se abordaron diferentes temas, cuya selección se realizó de acuerdo a los requerimientos de los integrantes de la misma. Uno de ellos fue la utilización responsable de redes sociales y la prevención del grooming:

Todos tenían su página de Facebook, ahora tienen de Instagram, entonces por ahí era importante que [...] tengan algunas cuestiones como preventivas. Fundamentalmente, por esto de que no se vayan a aprovechar de ellas y de ellos (Entrevistada 33, integrante de organización).

El grooming, según la Ley Nacional 26.904, se trata de un delito en el que un adulto se contacta con menores de edad mediante las tecnologías de la información y la comunicación con el propósito de cometer cualquier delito contra la integridad sexual. Este se incorpora al Código Penal mediante el Artículo 131 (González, 2023, p 3).

Este se compone de dos aspectos. En primer lugar, la solicitud por parte de los adultos que consiste en pedidos para que se involucren en actividades, conversaciones sexuales o para el intercambio de información sexual personal. En segundo lugar, la interacción sexual online con ellos que consiste en interacciones de un adulto hacia el niño o adolescente (Reset, 2021).

Este taller fue planificado a partir de una situación que, si bien no se materializó en una situación de acoso, podría haber puesto en riesgo a una de las integrantes:

Tuvimos una mala experiencia [...] de que se dio el número de teléfono a través de las redes por una de las jóvenes nuestras. [...] Hubo que empezar a controlar esas situaciones, y fue una alerta importante para con las otras jóvenes, no solamente las chicas, sino que también los chicos también tuvieran cuidado. Para nosotros también fue importante esto. Así que ellos ahora manejan muy bien [...] saben cómo bloquear a las personas (Entrevistada 33, integrante de organización).

Así, se trabajó en los recaudos a tener en cuenta para resguardar la información personal como la administración y bloqueo de contactos en las redes sociales.

En otro encuentro, se trabajó en otras dos temáticas. Por un lado,

En la edición de imágenes y videos: “para tratar de sacar las fotos, mejorarlas, hacer videos, tarjetas, de cumpleaños, de invitación” (Entrevistada 33, integrante de organización). Y por el otro, la creación de grupos de WhatsApp. Esto también colaboró que las personas con discapacidad que asistieron al taller pudieran construir sus propios espacios de conversación, lejos de toda supervisión, es decir, bajo el principio de autonomía:

Por supuesto fue toda una historia [...] como fueron madurando en cuanto a esto de los grupos. Al principio me incorporaban a mí al grupo [pero] cuando yo llamaba la atención por algo entonces ahí me empezaban a eliminar [...] y formaban otro. Ya no me incorporan a mí en este momento a ningún grupo [risas]. Están en su espacio, y es importante (Entrevistada 33, integrante de organización).

En un tercer, y último encuentro, se abordó la temática del uso de las plataformas de video conferencias y las educativas (LMS).

Respecto a los cursos ofrecidos por instituciones privadas, una de las estudiantes asistió a uno de ellos para aprender la edición de imágenes con Adobe Photoshop⁴:

En un año, entré estando en un curso gráfico en la computadora. Es como diseño gráfico. Tampoco es complicado [usarlo]. [aprendí] Editar la cara. Y cuando, viste que en la casa está mucha gente y tienes que sacar a las personas, solamente [dejar] la casita (Entrevistada 29, estudiante con discapacidad auditiva).

4. Software de licencia comercial orientado a la edición profesional de imágenes. Cfr.: <https://www.adobe.com/ar/products/photoshop.html>

Otra estudiante asistió a un curso de computación en el que se enseñaba ofimática y la navegación web, pero tuvo que abandonarlo debido a que la docente no conocía la LSA:

Y después la inscribí para que aprenda algo de computación. Fue unos meses. y después ella dejó. Le enseñaron lo que es lo básico, porque la profesora no sabía mucho LSA, no sabían cómo explicarle. Ese es el problema que nosotros tenemos con nuestros hijos porque no conseguimos ni médicos, ni profesores que sepan LSA. Es muy difícil. A veces vos la quieres llevar a un psicólogo, y la psicóloga no sabe LSA. O la quieres llevar a tomar algún curso, y no saben LSA (Entrevistada 23, madre de estudiante Sorda).

La falta de conocimiento en la LSA, al igual que en otros casos analizados a lo largo de esta tesis, se configuró en una barrera significativa no solo porque limitó la participación de la estudiante en este curso, sino además porque impidió el acceso a otros cursos, al apoyo docente y a la atención médica y psicológica. En otras palabras, fue un obstáculo al ejercicio de otros derechos fundamentales como la educación y la salud.

Otra barrera a estos cursos es su carácter privado y comercial, debido a que los mismos se ofrecen y adquieren como un producto. Esto dificulta su acceso por parte de aquellos/as estudiantes que no poseen el capital económico para comprarlos. También es relevante señalar que algunos cursos en este mercado educativo no están disponibles para menores de 18 años:

Mi mamá me quiso anotar a un curso para que yo aprendiera a hacer todas esas cosas. A mí me gusta mucho todo eso. Desbloquear celulares, o intentar repararlos, pero yo soy menor, tengo 17 años (Entrevistado 3, estudiante con discapacidad intelectual).

Esto restringe el interés de los/as estudiantes con discapacidad por el aprendizaje sobre las tecnologías digitales como es el caso de la reparación de los celulares.

El aprendizaje informal

En este nivel, los/as estudiantes aprendieron, primeramente, a través de la ayuda de sus compañeros/as con discapacidad:

“le enseñé a todos mis compañeros a utilizar el Jieshuo” [lector de pantalla para celulares]. A mis compañeros de la institución de apoyo les enseñó sobre tecnología (Entrevistado 1, estudiante con discapacidad visual).

Ellos mismos se indican en los Zoom, por ejemplo: activa tu cámara así, hace así, ahí vas a escuchar tal cosa, y ya vas a poder escuchar el audio (Entrevistada 8, docente de apoyo).

En estos ejemplos, Los/as estudiantes con discapacidad visual enseñaron y aprendieron entre sí sobre lectores de pantalla y la utilización de las plataformas de video conferencias mediante estos softwares de accesibilidad. Estos procesos educativos se encuentran atravesados por la experiencia compartida de la discapacidad visual y del interés colectivo de construir accesibilidad.

En segundo lugar, tanto los/as docentes de grado como de apoyo también enseñaron a los/as estudiantes con discapacidad sobre diferentes temáticas. Por ejemplo:

Como yo no entendía al profe [de la institución de apoyo] lo que explicaba, yo agarré y empecé a usar solo el teclado; con la ayuda de mi profesora de ese momento, la que estaba en el curso, la que nos daba clase a todos (Entrevistado 7, estudiante con discapacidad visual).

Esto permitió suplir la limitada enseñanza en el espacio de educación formal de la institución de apoyo, que pertenece a la modalidad de educación especial.

Uno de los temas abordados, en cuanto al software, fue el uso del procesador de texto “Microsoft Word, la ubicación de sus herramientas y la edición de documentos –configuración de interlineado y fuente–:

Lo que hacía era entrar yo al Word, yo hago que también ingresen. Y voy indicando donde está [con el lector de pantalla] cada uno de los íconos que necesitan (Entrevistada 8, docente de apoyo).

A nosotros nos ha pasado [...] enseñarles a los chicos a usar un Word, a enseñarles a los chicos a poner la fuente, porque por ahí los profesores pedían trabajos interlineado 1.5. Y los chicos [decían]: ¿Qué es esto profesora? (Entrevistada 32, coordinadora de servicio de apoyo).

Asimismo, las docentes de apoyo enseñaron el uso de diferentes tipos de plataformas como redes sociales y de video conferencias:

Si estuve asesorándolos un poco, por ejemplo, en lo que respecta al enlace de WhatsApp con la computadora, el manejo de Zoom. Porque Había colegios que comenzaban a dar clases por Zoom, y los chicos no sabían cómo entrar (Entrevistada 8, docente de apoyo).

Les había enseñado a ellos [...] lo que es Zoom y lo que es Meet, como se utiliza, como se prende, porque no sabían prender el micrófono, o no sabían utilizar el chat de estas aplicaciones (Entrevistada 16, docente de apoyo).

Cabe señalar, por un lado, que estas acciones se caracterizan aquí como una forma de educación informal debido a que no fueron planificadas, diseñadas y evaluadas, sino más bien respondieron a la urgencia de la pandemia de usar estas tecnologías.

Otras instancias de aprendizaje se desarrollaron junto a sus familiares, más precisamente, sus madres y hermanos/as:

Yo le pregunto a mi mamá y a mi hermano [sobre la tecnología] (Entrevistado 5, estudiante con discapacidad intelectual).

Y un día le pregunto a mi hermano: coméntame vos cómo tengo que hacer para pasar la tarea a la computadora. Me dice: conecta el cable en el celular, hace esto, esto, y listo. Yo no le tenía fe porque ya lo habíamos hecho antes. [...] Después yo reinicié la computadora, y ahí recién se pudo pasar la tarea (Entrevistado 7, estudiante con discapacidad visual).

Esto también implicó que algunas madres tuvieran que aprender el uso de las mismas junto a los/as estudiantes con discapacidad: “Fuimos aprendiendo los dos. Yo no era muy experta con la tecnología, lo justo y lo necesario, pero también tuve que aprender un montón de cosas” (Entrevistada 6, madre de estudiante con discapacidad intelectual).

No obstante, al tratarse de procesos educativos informales, pueden ser interrumpidos por los familiares espontáneamente, lo que puede llevar al aprendizaje solitario o autodidacta: “Cuando era Novato me enseñaba un poco mi hermana. Hasta que se le acabó la paciencia y digo: me toca aprender a mí solo” (Entrevistado 1, estudiante con discapacidad visual).

Esta forma de aprendizaje, ante la ausencia de los procesos educativos descriptos anteriormente, fue experimentada frecuentemente por los/as estudiantes con discapacidad:

[Aprendí] yo sola no más. [Sin la ayuda de] Nadie (Entrevistada 11, estudiante Sorda).

Aprendí solo. A los nueve o diez años. [Sobre] juegos (Entrevistado 12, estudiante Sordo).

No [fui a talleres], aprendí sola (Entrevistada 20, estudiante con discapacidad intelectual).

[Aprendí] sola (Entrevistada 21, estudiante con discapacidad intelectual).

Algunos/as estudiantes con discapacidad, emplearon los tutoriales de YouTube. A uno de ellos por ejemplo, le permitió aprender aspectos vinculados al funcionamiento del hardware y la conectividad como resetear y desbloquear celulares o conseguir claves de redes Wi-Fi:

Una vez mi abuela estaba yendo en el colectivo y se encontró un celular. Y se lo llevó a mi mamá. Y como mi mamá lo quería hacer desbloquear, a mí de curiosidad se me dio entrar al YouTube. Y aprendes Viendo, aprendí a desbloquear celulares. Lo mismo con el aparato de Wifi para desbloquear [para obtener contraseña]. También lo sé resetear a los teléfonos, resetearlos de fábrica (Entrevistado 3, estudiante con discapacidad intelectual).

En primer lugar, Resetear implica establecer la configuración de software instalada por el fabricante del dispositivo, es decir, previa a cualquier uso. Desbloquear, en segundo, tiene dos acepciones. Una de ellas refiere a habilitar el funcionamiento de un celular cuando este es obstaculizado por alguna medida de seguridad como contraseña o patrón táctil. La otra, a habilitar su conectividad a la red cuando esta es denegada por el operador de telefonía móvil. Finalmente, desbloquear el aparato Wi-Fi –router- indica la acción de obtener la contraseña del dispositivo, ya sea para configurarlo o acceder a la red inalámbrica.

Las operaciones antes descriptas implican diferentes grados de complejidad. En efecto, mientras que resetear un dispositivo celular puede realizarse desde el menú de configuración en no más de tres pasos, desbloquear, celulares o routers, requiere tener conocimientos especializados que para ser apropiados solicitan una exploración y experimentación de diversas herramientas.

Otro estudiante empleó este recurso para aprender sobre diseño y animación:

En YouTube [...] veo algunos tutoriales sobre algunos juegos, o veo sobre programación, o diseño. [...] Y primero me pongo a averiguar sobre diseños que son parecidos. Intento arrastrar ese diseño, tiene que ser un diseño gratuito que esté en internet. Y uso una aplicación que se llama Blender⁵ para poder animarlo también al diseño. Estoy averiguando sobre eso también, sobre la animación (Entrevistado 27, estudiante con discapacidad motriz).

5. Cfr.: https://docs.blender.org/manual/es/dev/getting_started/about/introduction.html

Blender es un software de código abierto multiplataforma, dedicado especialmente al modelado, iluminación, renderizado, la animación y creación de gráficos tridimensionales. También de composición digital utilizando la técnica procesal de nodos, edición de vídeo, escultura y pintura digital. En pocas palabras, una herramienta de software compleja que requiere diversos aprendizajes para su utilización a los que el estudiante se aproximó mediante los tutoriales.

Un tercer estudiante aprendió a crackear aplicaciones del sistema operativo Android: “Yo tengo muchas aplicaciones crackeadas. Me arrepentí de eso, Ya no lo hago [sobre arrepentirse], aunque estoy aprendiendo a hacerlo [a crackear]. Es que los anuncios son molestos” (Entrevistado 1, estudiante con discapacidad visual).

La expresión “crackear” hace referencia a la acción de romper o modificar un software por fuera de las opciones previstas o permitidas por su fabricante en la licencia de uso. Habitualmente, esto se realiza en los programas de pago con el fin de evitar los mecanismos que llevarían al usuario a pagar por su uso. Es decir, se trata de eliminar las restricciones de utilización o anuncios publicitarios mediante la utilización de otros softwares desarrollados “ad hoc”.

En el caso precedente, el estudiante utilizó este tipo de programas para borrar las publicidades de aquellas aplicaciones que las presentan en las versiones gratuitas. Si bien, en algunos casos los usos de estas aplicaciones pueden poner en riesgo la seguridad del dispositivo, también es una táctica contra el modelo publicitario del software propietario y de las plataformas; uno de los mecanismos más empleados en el capitalismo informacional por las empresas para generar rentabilidad económica.

Las acciones antes descriptas en verbos como Desbloquear, diseñar, crear y romper, se hallan estrechamente vinculadas con la ética hacker. Esta última plantea principios que se extienden más allá del colectivo de los informáticos o programadores y que pueden ser practicados por otros agentes sociales como los/as estudiantes con discapacidad.

Para Pekka Himanen (2002, p. 16), se trata de “un reto social de índole general que pone en tela de juicio la ética protestante del trabajo capitalista”. Esto debido a que se defienden principios y valores como: el trabajo no es la principal fuente de legitimación social; trabajar colectivamente por el bien de la comunidad; dar

importancia y valor personal a los haceres que brinden satisfacción personal; difundir y compartir la información; flexibilizar el tiempo para dar lugar al interés personal y a la creatividad; poner en cuestión el valor del dinero; entre otros.

De esta manera, y más allá de cualquier monetización, los/as estudiantes aprenden de los tutoriales que se crean para difundir la información, al tiempo que priorizan el interés personal por resolver problemas de hardware y software o dar rienda a la creatividad en la animación.

Conclusión

El análisis de los procesos de aprendizaje de las TD en estudiantes con discapacidad de la ciudad de Salta permitió dar cuenta de un escenario caracterizado por la fragmentación, la desigualdad estructural y la persistencia de barreras que limitan el ejercicio del derecho a la educación y la inclusión digital. A partir de la tipología de procesos educativos propuesta por Coombs, se evidencia que la educación formal presenta una respuesta insuficiente ante las necesidades de esta población. Mientras que la organización curricular del nivel secundario propuso trayectorias disímiles — donde solo quienes acceden a orientaciones específicas como Informática profundizan en saberes complejos—, en el resto de las orientaciones el aprendizaje se reduce al uso instrumental de herramientas de ofimática. Resulta alarmante que, incluso en espacios diseñados para la formación tecnológica, no se incorporen contenidos relativos a la construcción de accesibilidad, invisibilizando las potencialidades de las TD para la autonomía de las personas con discapacidad.

Asimismo, la investigación mostró que la modalidad de educación especial, si bien aborda competencias específicas como el uso de lectores de pantalla en estudiantes con discapacidad visual, suele caer en enfoques didácticos repetitivos y acotados que no trascienden el uso de softwares básicos como el "Bloc de notas". Esta limitación pedagógica, sumada a barreras actitudinales y la falta de apoyos para el traslado, configuró un sistema educativo que, lejos de reducir la brecha digital, en ocasiones la profundiza por omisión o exclusión directa.

Por su parte, la educación no formal surge como una alternativa para cubrir las vacancias del sistema oficial, destacándose la labor de organizaciones de la sociedad civil que promovieron la

autonomía y el uso responsable de las redes sociales. No obstante, este ámbito no estuvo exento de obstáculos; la oferta privada de capacitación impuso barreras económicas y de accesibilidad comunicacional, como la recurrente falta de intérpretes de Lengua de Señas Argentina (LSA), lo que restringe el acceso a conocimientos técnicos fundamentales y vulnera derechos básicos de salud y educación.

Asimismo, se identificó que la adquisición de competencias digitales no ocurre de manera aislada, sino que está mediada por figuras clave que actúan como "andamios" en el proceso de inclusión. En este sentido, los familiares se constituyeron como el primer eslabón de apoyo, asumiendo con frecuencia el rol de facilitadores técnicos y económicos. Ante la falta de accesibilidad nativa en muchos entornos educativos, son las familias quienes gestionan la adquisición de dispositivos adaptados y acompañan las primeras interacciones con las TD en el hogar. No obstante, esta mediación suele estar condicionada por el capital cultural y tecnológico de cada núcleo familiar, lo que puede generar nuevas disparidades entre aquellos estudiantes que cuentan con un entorno alfabetizado digitalmente y aquellos que no.

Por otro lado, la figura del docente de apoyo a la inclusión emergió como un agente estratégico para sortear las barreras del aula ordinaria. Su labor trascendió la mera asistencia pedagógica; se convirtió en un traductor de necesidades y un buscador de recursos tecnológicos que permiten equiparar oportunidades. Cuando el docente de apoyo posee formación en Tecnologías Digitales y Accesibilidad, logra transformar una herramienta genérica en un apoyo específico, facilitando la autonomía del estudiante. Sin embargo, se observó que esta facilitación a menudo se ve limitada por la falta de tiempos institucionales para la coordinación con los docentes de área y por una formación en educación especial que todavía requiere profundizar en el uso avanzado de las TD. En conjunto, tanto familias como docentes de apoyo conforman una red de cuidado y aprendizaje que, aunque esencial, evidencia la necesidad de un respaldo estatal para que la inclusión no dependa exclusivamente de las voluntades individuales de estos agentes.

Ante las falencias de la formación institucionalizada, la educación informal adquirió un rol protagónico. Los procesos de aprendizaje solitario, autodidacta y la ayuda mutua entre pares

con discapacidad se conformaron como tácticas de resistencia. El uso de tutoriales en plataformas como YouTube ha permitido a los estudiantes desarrollar competencias complejas que van desde la edición y animación digital hasta acciones vinculadas a la "ética hacker", tales como el desbloqueo de hardware y la modificación de software (crackeo). Estas prácticas no solo demuestran la agencia y capacidad de resolución de problemas de los jóvenes, sino que también ponen en tensión el modelo publicitario y las restricciones del capitalismo informacional, priorizando el interés personal y la creatividad por sobre el valor de mercado.

En conclusión, la brecha digital de la discapacidad en Salta no es solo una cuestión de falta de dispositivos, sino el resultado de una intersección de factores estructurales, pedagógicos y comunicacionales. Es imperativo que las políticas públicas y los diseños curriculares asuman la accesibilidad digital no como un agregado, sino como un eje transversal que garantice que las TD funcionen efectivamente como herramientas de empoderamiento y no como nuevos mecanismos de segregación.

Bibliografía

- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Siglo XXI Editores.
- Cohen, N. y Gómez Rojas, G. (2019). *Metodología de la investigación, ¿para qué? La producción de los datos y los diseños*. Teseo.
- Coomps, P. (1985). *La Crisis mundial de la educación*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, UNESCO.
- De Ortúzar, M. (2016). Justicia global, acceso a TIC, determinantes sociales y discapacidades. 16 Simposio Argentino de Informática y Derecho, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10599/ev.10599.pdf
- Espínola Jiménez, A. (2020). Educación inclusiva e igualdad de las personas con discapacidad en la transformación digital. *Revista Jurídica Valenciana*, (35), 1-13. https://www.revistajuridicavalenciana.org/wp-content/uploads/0035_0006_01_EDUCACION-INCLUSIVA-A-DISCAPACITADOS-EN-ERA-DIGITAL.pdf

- Ferrante, C. y Venturiello, M. P. (2014). El aporte de las nociones de cuerpo y experiencia para la comprensión de la “discapacidad” como asunto político. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 14 (2), 45-59. <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2014.35709>
- Ferreira, M., y Diaz Velasquez, E. (2009). Discapacidad, exclusión social y tecnologías de la información. *Política y sociedad*, 46 (1), 237-253. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/download/POSO0909130237A/o/o>
- García Lozano, L., Agudelo, A. y Ramírez García, S. (2016). Las TIC y las tecnologías emergentes en los procesos educativos de personas sordas. https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/3191/2016_Articulo_Luisa_Fernanda_Garcia_Lozano.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. ALDINE PUBLISHING COMPANY.
- González, N. (2017). *Tecnologías para la inclusión. Construyendo puentes de acceso*. Lugar editorial.
- González, P. (2023). Ciberacoso sexual infantil en Argentina: análisis discursivo del debate de la Ley de Grooming. *Anagramas: Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 21 (42), 1-23. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/206691>
- Hidalgo García, N. y De Frutos Delgado, C. (2010). Uso de las TIC con alumnado con deficiencia auditiva en el aula ordinaria. II Congreso Internacional Aula tic-DIM, 18 y 19 de marzo de 2010, Barcelona. <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/214707/284999>
- Himanen, P. (2002). *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. <http://eprints.rclis.org/12851/1/pekka.pdf>
- Luque Parra, D. J. y Luque Rojas, M. J. (2012). Aspectos psicoeducativos en las relaciones de las TIC y la discapacidad intelectual. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 14 (1), 27-48. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80224034003>
- Ministerio de Educación de la Nación (2011). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios: Educación Tecnológica, ciclo básico educación secundaria, 1° y 2° / 2° y 3° Años. <https://www.educ.ar/recursos/110575/nap-educacion-tecnologica-educacion-secundaria-ciclo-basico>

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta (2012). Diseño Curricular para Educación Secundaria. <http://fediap.com.ar/administracion/pdfs/Salta%20-%20Dise%C3%B1o%20Curricular%20Educacion%20Secundaria%20-%20%20Contiene%20Orientaci%C3%B3n%20Agro%20y%20Ambiente.pdf>
- Moreno, M., Morán Suárez, M., Gómez Sánchez, L., Solís García, P. y Alcedo Rodríguez, A. (2022). Actitudes hacia las personas con discapacidad: una revisión de la literatura. *Revista Española de Discapacidad*, 10 (1), 7-27. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/65374/764-Texto%20del%20art%C3%ADculo-3362-1-10-20220610.pdf?sequence=1>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Reset, S. (2021). Grooming online, sexting y problemas emocionales en adolescentes argentinos. *Ciencias Psicológicas*, 15 (1). <https://doi.org/10.22235/cp.v15i1.2397>
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (Coord.) (2016). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. Universidad Nacional de La Plata.
- Schwal, M. (2022). La educación inclusiva de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario común. Desigualdades durante la pandemia y el regreso a la normalidad [Ponencia]. XI Jornadas de Sociología de la UNLP; Sociologías de las emergencias en un mundo incierto, Ensenada. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.15514/ev.15514.pdf
- Schwamberger, C. (2021). Luchar contra la corriente: inclusión de estudiantes con discapacidad en tiempos de pandemia. *Revista Conhecimento Online*, 3, 42–68. <https://doi.org/10.25112/rco.v3.2668>
- Schwamberger, C. (2022). Lo que la pandemia nos quitó: relatos de estudiantes con discapacidad intelectual en tiempos de COVID-19. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, 1(17). <https://doi.org/10.35305/rece.v1i17.690>
- Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo.

- Soto, M. (2022). Ausencias, intermitencias y límites: Una aproximación a las acciones estatales en la Argentina para la reducción de la brecha digital de las personas con discapacidad. *Revista Estado y Políticas Públicas*, (18), 185-207. https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1653102596_185-207.pdf
- Soto, M. (2024). Los aportes de los estudiantes con discapacidad y sus docentes de apoyo en el desarrollo de un dispositivo tecnológico en clave de accesibilidad. *Revista TEyET*, (38). <https://doi.org/10.24215/18509959.38.e11>
- Soto, M. (2025). Barreras y facilitadores en la educación de estudiantes con discapacidad durante la pandemia de COVID-19. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 24(1), 1-25. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.24.1.7134>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.
- Vázquez Cano, E. (2012). Propuesta de un inventario de recursos tecnológicos para el tratamiento del alumnado con discapacidad en el espacio europeo de educación superior. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 71-92. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2015>
- Zorz, S. (2019). Las TIC como herramientas de mediación en las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad visual. Tesis de maestría. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1751>

La planificación y sus rupturas en la gestión de las organizaciones

Nestor Rodolfo Cruz

Universidad Católica de Salta
cruznestor.rod@gmail.com

Alfredo Ismael Burgos

Universidad Católica de Salta
alfredosalta7@gmail.com

Resumen

El artículo analiza las rupturas de la planificación en la gestión de las organizaciones a partir de tres enfoques: normativa, estratégica funcionalista y estratégica compleja. Mediante una revisión bibliográfica crítica de producciones latinoamericanas, se muestra que estos enfoques coexisten e hibridan. Se evidencia el pasaje de una concepción instrumental a una planificación entendida como dispositivo colectivo, y se incorpora la inteligencia artificial como factor transversal de reconfiguración en los procesos de decisión y gobierno de las prácticas organizacionales contemporáneas.

Palabras claves

planificación, gestión organizacional, complejidad, inteligencia artificial.

Abstract

This article analyzes the main ruptures in planning within organizational management through three approaches: normative planning, functionalist strategic planning, and complex strategic planning. Based on a critical bibliographic review of Latin American contributions, it shows that these approaches coexist and overlap. The shift from an instrumental conception toward planning understood as a collective device is evidenced, and artificial intelligence is incorporated as a transversal factor reconfiguring decision-making and governance processes in contemporary organizations.

Palabras claves

planning, organizational management, complexity, artificial intelligence.

Conclusión

El presente artículo se inscribe en el marco del proyecto de investigación “La acción social efectiva de la sociedad civil organizada en Latinoamérica. El caso de la ciudad de Salta, Argentina”, desarrollado por un equipo de investigadores de la Universidad Católica de Salta, como nodo integrante de la Red de Acción Social Efectiva (RASE), coordinada por la Universidad Nacional Autónoma de México. La RASE se orienta a indagar la participación de la sociedad civil organizada en la región latinoamericana, las problemáticas sociales que atiende, así como los principales desafíos y dificultades que enfrenta en los planos jurídico, institucional y social.

De manera complementaria, se examina la utilidad metodológica de los conceptos de sociedad civil organizada y acción social efectiva, contruidos para la investigación regional, cuya matriz de trabajo se inscribe en el denominado Modelo Conceptual de Gestión del Conocimiento (MoC–GC) (Carrillo Velázquez, 2019). Dichos conceptos fundamentan la operatoria del estudio regional desarrollado de manera simultánea en diversas ciudades de América Latina, entre ellas Ciudad de México (México), Armenia (Colombia), Arequipa (Perú) y Salta (Argentina).

En el Nodo Argentina de la RASE, la investigación se organiza en tres instancias. En primer lugar, se realizó un análisis del estado del conocimiento sobre las organizaciones sociales en Argentina (Carrillo Velázquez et al., 2022). En segundo término, se desarrolló un estudio de revisión bibliográfica orientado a actualizar, en clave local y regional, las categorías centrales del proyecto: planificación, organizaciones, medios de comunicación y participación ciudadana de las organizaciones. Finalmente, una tercera fase se orienta al relevamiento empírico del accionar de las organizaciones sociales y su relación con otros actores de la sociedad, en especial con organismos estatales, con el consecuente análisis de los datos obtenidos. En este artículo se presentan los resultados parciales correspondientes a la segunda instancia de investigación, centrados específicamente en la categoría de planificación estratégica en el contexto organizacional.

Desde el campo de la gestión organizacional y la comunicación, la planificación se ha constituido históricamente en un recurso central para la orientación de la acción colectiva. Sin embargo, sus formas de conceptualización y aplicación han variado de manera

significativa a lo largo del siglo XX y en las primeras décadas del siglo XXI, en estrecha relación con los cambios económicos, políticos, sociales y tecnológicos. En este marco, el problema que orienta este trabajo reside en comprender cómo se han configurado, transformado y tensionado los distintos enfoques de la planificación en el ámbito organizacional, particularmente en relación con el lugar otorgado a los actores sociales involucrados en los procesos de intervención.

El objetivo general del artículo consiste en proponer una re-categorización de las rupturas conceptuales y metodológicas de la planificación estratégica en el campo organizacional, a partir de un recorrido histórico-teórico que permita identificar tres grandes enfoques: planificación normativa (sin los otros), planificación estratégica funcionalista (desde los otros) y planificación estratégica compleja (con los otros). Desde esta perspectiva, se busca aportar una lectura comunicacional y político-estratégica que permita problematizar los modos en que las organizaciones conciben, diseñan e implementan sus procesos de planificación.

La posición teórica que orienta este trabajo sostiene que los distintos enfoques de la planificación no se suceden de manera lineal ni se excluyen mutuamente, sino que coexisten y se hibridan en las prácticas organizacionales contemporáneas, predominando uno u otro en función de la naturaleza de las organizaciones, los intereses en juego, los contextos históricos y las relaciones de poder que atraviesan cada situación.

De este modo, la categoría central que estructura el análisis es la de Planificación, entendida como un dispositivo de organización de la acción colectiva atravesado por dimensiones técnicas, políticas, comunicacionales, económicas y simbólicas, cuya configuración depende de los actores que intervienen, de los objetivos perseguidos y de los contextos sociohistóricos en los que se inscribe.

El artículo se organiza en cinco apartados. En primer lugar, se expone el diseño metodológico que sustenta la investigación. En segundo término, se desarrolla una revisión de la literatura sobre planificación y estrategia en el campo de la gestión organizacional. En tercer lugar, se presenta el análisis y la discusión de resultados a partir de la propuesta de las tres rupturas de la planificación. Finalmente, se formulan las conclusiones, incorporando una lectura prospectiva sobre los desafíos contemporáneos de la planificación.

Diseño Metodológico

El presente artículo se inscribe en un enfoque de investigación de tipo teórico–conceptual, con un diseño no experimental, de alcance analítico–interpretativo. Se trata de un estudio cualitativo basado en la revisión sistemática y crítica de literatura especializada sobre planificación, estrategia y gestión organizacional, con particular énfasis en los desarrollos producidos en el campo latinoamericano de las ciencias sociales y de la comunicación.

Desde el punto de vista epistemológico, el trabajo se sustenta en una perspectiva crítico–estratégica de raíz latinoamericana, que concibe a la planificación como un dispositivo social, político y comunicacional atravesado por relaciones de poder, disputas de sentido y procesos históricos situados. Este posicionamiento orienta tanto la selección del corpus teórico como el modo de abordaje de los enfoques analizados, evitando lecturas meramente instrumentalistas o tecnocráticas del fenómeno de estudio.

La investigación se desarrolla en el marco del proyecto regional de la Red de Acción Social Efectiva (RASE), integrado al Modelo Conceptual de Gestión del Conocimiento (MoC–GC) (Carrillo Velázquez, 2019). En este contexto, el artículo corresponde a la segunda fase del proyecto del nodo Argentina, orientada específicamente a la revisión, actualización y profundización teórica de las categorías centrales de la investigación, entre ellas la de planificación, como instancia previa al trabajo empírico de campo con organizaciones de la sociedad civil.

La técnica principal utilizada es la revisión bibliográfica crítica, entendida no solo como un relevamiento descriptivo de antecedentes, sino como un proceso de análisis, comparación e interpretación de enfoques teóricos, categorías analíticas y propuestas metodológicas. El corpus fue seleccionado a partir de criterios de relevancia teórica, recurrencia en el campo disciplinar, pertinencia para el estudio de organizaciones en contextos latinoamericanos y vínculo con los debates contemporáneos sobre planificación, estrategia, participación y poder.

El procedimiento metodológico consistió en la identificación de núcleos conceptuales, continuidades, rupturas y desplazamientos entre distintos enfoques de la planificación a lo largo del siglo XX y comienzos del siglo XXI. A partir de este recorrido, se construyó una matriz analítica que permitió organizar los enfoques en

tres grandes categorías interpretativas: planificación normativa, planificación estratégica funcionalista y planificación estratégica compleja. Estas categorías no se conciben como compartimentos estancos, sino como construcciones analíticas que permiten comprender tendencias dominantes, solapamientos y configuraciones híbridas en las prácticas organizacionales.

Finalmente, el análisis se orienta a producir una interpretación crítica de dichas rupturas, articulando los aportes de la gestión organizacional, la planificación, la comunicación y la teoría social. De este modo, el diseño metodológico no se limita a describir enfoques existentes, sino que busca generar un aporte conceptual propio, situado y pertinente para la comprensión de los procesos de planificación en organizaciones que intervienen sobre problemáticas sociales en contextos complejos.

Revisión de la literatura

La planificación puede ser entendida como una de las primeras prácticas conscientes que acompañaron la organización de la vida social humana. Desde sus formas más primitivas, vinculadas a la supervivencia en entornos hostiles, hasta sus expresiones más complejas en los sistemas organizacionales contemporáneos, planificar ha supuesto siempre anticipar, proyectar y organizar la acción en función de objetivos. En este marco, planificación y estrategia suelen presentarse como conceptos estrechamente relacionados. En este trabajo se los entiende como procesos diferenciables pero complementarios: la planificación expresa, organiza y operacionaliza a la estrategia cuando esta se orienta a objetivos definidos y a colectivos de actores concretos, configurando así lo que se denomina planificación estratégica.

En términos históricos, diversos autores ubican los orígenes modernos de la planificación en la transición hacia la modernidad. Rovere (2005) remite su genealogía a la raíz latina *planum*, vinculando la planificación con la elaboración de planos y cartografías, es decir, con la producción de mapas para la acción. Desde esta perspectiva, la planificación queda asociada tempranamente a los grandes imaginarios modernos de descubrimiento, ciencia, control, conquista y progreso, que marcaron profundamente tanto sus supuestos valorativos como sus prácticas.

Su aplicación sistemática en la gestión organizacional, particularmente en el ámbito estatal, se consolida a comienzos del

siglo XX (Abatedaga, 2008), inicialmente ligada a los procesos de reconstrucción económica posteriores a los conflictos bélicos y las crisis financieras. Con posterioridad, hacia mediados del mismo siglo, la planificación se incorpora de manera creciente a las organizaciones privadas, dando lugar al desarrollo del enfoque estratégico. Hacia finales del siglo XX, emergen perspectivas vinculadas al pensamiento complejo que problematizan las concepciones tradicionales, incorporando nuevas dimensiones a la comprensión de los procesos de planificación en contextos organizacionales. En este recorrido pueden identificarse, a grandes rasgos, tres enfoques: tradicional, estratégico funcionalista y estratégico complejo, diferenciados fundamentalmente por el modo en que conciben el tiempo, el espacio y la participación de los actores involucrados.

A lo largo del siglo XX y en lo que va del siglo XXI, los modos en que las organizaciones han diseñado sus mapas para actuar en los contextos que sostienen su existencia han estado estrechamente vinculados a los enfoques de planificación que adoptaron. Diversos estudios en el campo de la gestión organizacional han abordado estos procesos desde perspectivas normativas, estratégicas y complejas, atendiendo a las formas en que se definen los objetivos, se distribuyen las funciones, se toman las decisiones y se gestionan las relaciones con los entornos.

En este marco, el concepto de estrategia ocupa un lugar central dentro del campo de estudios de la gestión organizacional. Desde una perspectiva general, se adopta aquí la definición propuesta por De Certeau (2000), quien la concibe como una modalidad específica de ejercicio del poder. El autor la define como el cálculo de relaciones de fuerza que se hace posible cuando un sujeto con voluntad y capacidad de poder —una empresa, una institución, un Estado— logra aislar un espacio propio desde el cual actuar. La estrategia implica así un proceso de reconocimiento, apropiación y delimitación del espacio antes de la acción, en una lógica que supone la existencia de un adentro desde donde se organiza la intervención sobre un afuera.

Desde esta concepción, la estrategia se construye como una forma de conocimiento vinculada al poder. No se trata de un mero atributo del saber, sino de su condición misma: es el ejercicio del poder el que habilita la posibilidad de conocer estratégicamente el entorno. Este planteo permite comprender que las capacidades estratégicas de los actores organizacionales se sostienen en la posesión diferencial de recursos económicos, políticos, simbólicos e

informacionales, que condicionan la posibilidad de anticipar, proyectar y transformar la realidad.

Esta lectura conduce a interpretar la estrategia como un proceso atravesado necesariamente por intereses concretos, que configuran su dimensión política. En un plano más operativo, Massoni (2007) sostiene que pensar estratégicamente implica no perder de vista el horizonte trazado por el propósito final, articulando política, estrategia y acción en un mismo proceso orientado al cambio. Desde este enfoque, la acción debe responder a lineamientos definidos, construyendo progresivamente las condiciones necesarias para alcanzar los objetivos propuestos.

En consonancia con esta perspectiva, la estrategia aparece inseparable del ejercicio del poder organizacional y de la transformación social. Iglesias, Pagola y Uranga (2012) señalan que la estrategia ha sido utilizada históricamente como una herramienta orientada al cambio, en función de intereses y objetivos singulares. En este sentido, los debates clave del pensamiento estratégico no se han centrado tanto en sus técnicas o métodos específicos, sino en los sentidos del cambio que subyacen a cada enfoque, particularmente en sus implicancias éticas, políticas, económicas, culturales e ideológicas.

Más allá de las diferencias entre perspectivas, es posible afirmar que toda estrategia supone la construcción de un horizonte de transformación. Por ello, antes de calificar una acción como estratégica, resulta necesario precisar en relación con qué objetivos lo es. En este trabajo, se considera que una acción, recurso o proceso puede ser caracterizado como estratégico cuando se define con claridad el objetivo que orienta su sentido, se reconoce un mapa de actores involucrados en relaciones de confrontación, negociación, alianza o cooperación y se inscribe en procesos de transformación de colectivos.

Desde este enfoque, la estrategia se opone a la improvisación no porque elimine la incertidumbre, sino porque la asume como parte constitutiva del proceso de planificación. Asimismo, no es solamente acción, sino una forma de concebir la acción en función de objetivos, intereses y contextos determinados, apoyada en metodologías de intervención atravesadas por factores éticos, políticos, económicos, culturales e ideológicos que operan de manera compleja. Planificar estratégicamente supone, así, elegir un camino entre varios posibles para orien-

tar la acción hacia determinados horizontes de cambio, definidos desde una posición epistemológica y un entramado socio-histórico específicos.

En este sentido, la planificación se entiende como concepto y como forma de posicionarse ante una realidad en permanente transformación, especialmente en el campo organizacional. La estrategia, desde este punto de vista, no constituye únicamente un plano de acción, sino una forma de encarar la acción en función de objetivos e intereses establecidos, siguiendo metodologías de intervención atravesadas por múltiples dimensiones. De este modo, la planificación estratégica se configura como un proceso situado, contextual y relacional, que articula saber, poder y acción en escenarios organizacionales complejos.

Análisis y discusión de resultados

El análisis desarrollado a partir de la revisión bibliográfica permite identificar tres grandes modos de concebir la planificación en el campo organizacional a lo largo del siglo XX y en las primeras décadas del siglo XXI. Estos enfoques no se suceden de manera lineal ni se excluyen mutuamente, sino que coexisten e incluso se hibridan en las prácticas organizacionales concretas. No obstante, cada uno expresa una racionalidad dominante en determinados momentos históricos y configura diferentes modos de relación entre planificación, poder y actores sociales. Sobre esta base, se propone la siguiente tipología analítica: planificación normativa (sin los otros), planificación estratégica funcionalista (desde los otros) y planificación estratégica compleja (con los otros).

Si bien las nociones de planificar sin, desde y con los otros han sido desarrolladas en el campo de la educación popular y de la planificación participativa latinoamericana como categorías pedagógicas y metodológicas, particularmente en los aportes de Freire al pensamiento crítico de la educación (1970), en la investigación–acción participativa de Fals Borda (1987) y en la planificación por consensos de Abatedaga (2008), en este trabajo dicha tríada es resignificada como una tipología histórico–epistemológica de los enfoques de planificación organizacional, articulada con los procesos de gestión, poder, mercado y estrategia en el capitalismo contemporáneo.

Planificando la organización sin los otros

En los primeros decenios del siglo XX, en un escenario marcado por la consolidación de la producción en masa y la progresiva erradicación del artesanato como modo dominante de trabajo, las organizaciones —tanto públicas como privadas— comenzaron a ser concebidas bajo una lógica mecanicista. En ese marco, la organización fue interpretada como un sistema compuesto por engranajes funcionales, donde las personas eran entendidas principalmente como recursos productivos orientados al cumplimiento de un objetivo general previamente definido. Los intereses individuales quedaban subordinados a la racionalidad del sistema, reforzando una visión instrumental del sujeto dentro de la estructura organizacional.

Este modo de concebir la organización se articuló con un enfoque de planificación de carácter determinista, conocido como planificación normativa o tradicional, fuertemente asociado a los postulados de la ingeniería social. Se trató de un modelo de intervención que se consolidó especialmente en el ámbito estatal durante la primera mitad del siglo XX y que puede ser caracterizado como una forma de planificación sin los otros, en tanto las decisiones eran diseñadas de manera unilateral por instancias centrales de poder, sin instancias reales de participación de los sujetos involucrados en los procesos planificados. En este enfoque, la planificación se presentaba como una técnica prescriptiva, concebida como una herramienta técnico-instrumental orientada a ordenar la acción desde una racionalidad externa al sujeto planificado, sustentada en supuestos positivistas y concebida como plausible de ser aplicada en cualquier contexto, al establecer normas de acción universales a ser ejecutadas sobre los actores considerados como objetos del plan (Matus, 1993).

La ausencia de los otros en este tipo de planificación se encuentra directamente asociada al carácter concentrado de la toma de decisiones. Desde esta lógica, la discusión sobre el poder, el conflicto o las tensiones propias de la intervención en los espacios sociales quedaba prácticamente anulada. El modelo asumía, de manera implícita, la disponibilidad de un poder suficiente para imponer las decisiones adoptadas y suponía que los problemas de implementación podrían resolverse principalmente mediante la asignación de recursos económicos. En este sentido, el

presupuesto se transformó en una síntesis operativa del plan, sobredimensionando lo técnico como sinónimo de racionalidad y desvalorizando lo político al asociarlo a la irracionalidad o a la distorsión del proceso planificador (Yacobazzo, 2005).

Desde esta perspectiva, la planificación normativa revelaba una marcada reducción de la complejidad social. No incorporaba de manera sistemática los procesos culturales, las tramas de valores, los modos de producción, los conflictos ni las relaciones de poder que atraviesan a los colectivos sociales. El Estado aparecía como el único actor legítimo de la planificación y los modelos elaborados se concebían como transferibles a distintos contextos, bajo la presunción de universalidad de sus principios. Esta lógica favoreció el desarrollo de planes con fuerte impronta cuantitativa, apoyados en disciplinas duras y orientados a la medición macroeconómica. Ejemplos paradigmáticos de este enfoque fueron el GOSPLAN en la ex Unión Soviética, el New Deal en los Estados Unidos y el Plan Marshall en Europa (Abatedaga, 2008).

En términos metodológicos, este tipo de planificación carecía aún de la noción de diagnóstico participativo en el sentido contemporáneo. No concebía instancias de deliberación con los actores implicados ni preveía mecanismos de construcción colectiva de los objetivos. Su valor radicaba, fundamentalmente, en su eficacia instrumental y en su alta posibilidad de réplica, precisamente porque prescindía de las particularidades históricas, culturales y sociales de los territorios intervenidos.

Matus (1980) señala que las primeras expresiones de la planificación normativa se caracterizaron más por el uso de técnicas de proyección que por la existencia de un método propiamente dicho. Este origen técnico dejó una impronta específica: la orientación preferente al mediano y largo plazo, la elaboración de planes concebidos como productos acabados, la débil articulación entre planificación y presupuesto, la escasa retroalimentación empírica frente a contextos cambiantes, la neutralidad técnica como principio legitimador y la dificultad para intervenir en procesos de transformación estructural.

En América Latina, este tipo de racionalidad planificadora se vinculó estrechamente con modelos estatales de tipo dirigista. La planificación normativa se sostuvo sobre relaciones de poder donde el Estado se constituía en el sujeto exclusivo de la planificación,

mientras que los sujetos individuales y colectivos de la sociedad civil eran concebidos como destinatarios pasivos de decisiones elaboradas en esferas político-técnicas altamente jerarquizadas. En este marco, el saber técnico se erigía como capital simbólico legitimador del accionar planificador (Abatedaga, 2008).

Este enfoque atravesó también a las organizaciones privadas, particularmente a través de las teorías clásicas y funcionalistas de la administración. En estas perspectivas, la planificación fue concebida como un proceso racional, jerárquico y descendente, en el cual los niveles directivos concentraban la definición de objetivos y planes, que luego eran transmitidos hacia los niveles operativos para su ejecución (Robbins & Coulter, 2014). Se trataba de un modelo basado en la previsibilidad, la estandarización y el control, que asumía la estabilidad del entorno como condición de posibilidad del accionar planificado.

En este sentido, la planificación tradicional se consolidó como una herramienta orientada a la eficiencia y la previsión, fuertemente apoyada en modelos matemáticos y estadísticos. Su difusión en países periféricos se produjo, en muchos casos, en el marco de programas internacionales de asistencia técnica y financiera, asociados a nociones de desarrollo económico y modernización impulsadas durante la Guerra Fría. De este modo, la planificación fue incorporada en numerosos contextos más como una imposición externa que como una construcción emergente de las necesidades propias de los territorios, invisibilizando las dimensiones históricas, políticas y culturales de los procesos intervenidos.

Planificando la organización desde los otros

A partir de la segunda posguerra, el escenario económico y organizacional internacional experimentó profundas transformaciones. El tránsito desde una economía orientada a la producción bélica hacia un mercado de consumo masivo configuró nuevas condiciones para la acción de las organizaciones, particularmente en el contexto estadounidense. En ese marco, las corporaciones comenzaron a incorporar saberes provenientes de ámbitos hasta entonces ajenos al mundo empresarial, entre ellos el adiestramiento militar, que aportó una lógica de competencia, posicionamiento y enfrentamiento simbólico al interior de los mercados emergentes. La organización continuó siendo concebida como una máquina de producción, aunque comenzó a incorporar progresivamente la

necesidad de observar su entorno para sostener su capacidad de expansión y reproducción.

En este contexto se consolida un nuevo modo de pensar la planificación que, sin abandonar la lógica de control, incorpora por primera vez de manera sistemática la referencia a los otros. Se trata del surgimiento de la planificación estratégica funcionalista, que desplaza parcialmente a la planificación normativa al reconocer que el entorno ya no puede ser comprendido como un espacio totalmente estable ni plenamente controlable. A partir de entonces, el rol del planificador deja de recaer exclusivamente en el Estado y comienza a ser compartido con las grandes corporaciones, que asumen su condición de actores planificadores en mercados crecientemente competitivos.

Este desplazamiento estuvo acompañado por el desarrollo de disciplinas orientadas a intervenir sobre el entorno desde una perspectiva instrumental, entre las cuales la mercadotecnia ocupó un lugar central. Desde este enfoque, el ambiente externo dejó de ser concebido como un dato inmodificable al que la organización debía adaptarse pasivamente y pasó a ser considerado como un campo susceptible de intervención. En este sentido, Kotler (2004) conceptualiza al marketing como un modo de administración ambiental, orientado a influir activamente sobre las fuerzas del contexto mediante distintas modalidades de acción.

Abatedaga (2008) sostiene que los primeros desarrollos de la planificación estratégica funcionalista se nutren de aportes provenientes de la mercadotecnia estratégica y de la teoría de los juegos, en el marco del funcionalismo norteamericano. En este enfoque, la competencia se transforma en el eje ordenador del pensamiento estratégico: planificar supone anticipar los movimientos de otros actores, evaluar fortalezas y debilidades relativas y construir posicionamientos que permitan sostener ventajas diferenciales en escenarios de confrontación permanente.

En términos teóricos, este modo de concebir la planificación encuentra respaldo en abordajes estructural–funcionalistas aplicados al análisis de los sistemas de planificación. Desde esta perspectiva, el funcionalismo continúa ofreciendo un marco lógico y sistemático para el estudio de la planificación estratégica como sistema, en tanto permite analizar la interrelación entre estructuras, funciones y procesos dentro de organizaciones complejas (Potts, 2016). Esta lectura refuerza la interpretación de la planificación estratégica

funcionalista como una forma racional–instrumental de organizar la acción en entornos competitivos, orientada al mantenimiento de la funcionalidad del sistema organizacional.

La denominada ruptura con la planificación normativa no se produjo de modo abrupto ni homogéneo, sino en el contexto de un clima de crisis e incertidumbre asociado a la inestabilidad de los mercados financieros, a las transformaciones del sistema productivo global y a las tensiones derivadas de los shocks energéticos de la segunda mitad del siglo XX, es decir, a las crisis abruptas en la disponibilidad y en los precios de la energía que alteraron de manera estructural las economías industriales y los supuestos de estabilidad sobre los que se apoyaban los modelos clásicos de planificación. La planificación estratégica funcionalista se presentó entonces como un intento de superación de la rigidez normativa, incorporando preguntas inéditas para ese momento histórico: quiénes planifican, desde dónde lo hacen, con qué aliados, a quiénes afectan sus decisiones, qué otros actores intervienen sobre la misma situación y en qué contexto de fuerzas se inscribe la acción (Abatedaga, 2008).

Este nuevo enfoque incorporó explícitamente instancias de reconocimiento del otro antes de la definición de los objetivos y del trazado de los planes. El estudio de mercado y el plan de negocios se constituyeron así en herramientas centrales del diagnóstico. Sin embargo, este reconocimiento se sostuvo mayormente en una lógica lineal y unilateral: los sujetos relevados fueron convertidos en fuentes de información, pero no en actores partícipes de la construcción de las decisiones. Los instrumentos utilizados tendieron a fijar los comportamientos en un estado del momento, posteriormente interpretado desde los marcos conceptuales de los analistas.

De este modo, la planificación estratégica funcionalista incorporó a los otros, pero lo hizo de manera estrictamente instrumental. Se profundizó la diferenciación entre sujetos planificadores y sujetos planificados: por un lado, quienes concentraban el saber técnico–estratégico; por otro, aquellos que aportaban información que luego era procesada externamente. Herramientas como las matrices FODA o los modelos de análisis competitivo expresan con claridad esta lógica, al construir diagnósticos desde categorías previamente establecidas, con escasa apertura a la historicidad, la conflictividad o la producción de sentido de los colectivos implicados.

Aun con estas limitaciones, este enfoque representó una evolución respecto del modelo tradicional. La planificación comenzó a ser concebida como un proceso más dinámico, integrado y relativamente flexible, en el cual la formulación de estrategias y su implementación pasaron a articularse de manera continua (Serra, Kastika & Hermida, 2004). Si bien mantuvo una estructura jerárquica, reconoció la necesidad de alinear permanentemente a la organización con un entorno cambiante.

Desde esta perspectiva, la planificación dejó de ser exclusivamente un instrumento de control previo de la acción para convertirse también en una herramienta de aprendizaje organizacional. Sin abandonar su sesgo instrumental, la planificación estratégica funcionalista incorporó la idea de adaptación, ajuste permanente y observación sistemática del entorno. No obstante, el otro planificado continuó siendo fundamentalmente un objeto de análisis más que un sujeto de la construcción colectiva de las decisiones, ya que, aun cuando este enfoque introduce dispositivos de diagnóstico orientados a reconocer al entorno y a otros actores, continúa operando como una herramienta de intervención racional-instrumental, en tanto convierte a los sujetos en fuentes de información para la toma de decisiones centralizadas, sin integrarlos como partícipes del proceso de construcción estratégica (Onocko Campos, 2007).

Planificando la organización con los otros

La hegemonía de los enfoques de planificación de corte funcionalista en las organizaciones estatales y privadas a lo largo del siglo XX consolidó matrices de intervención centradas en la previsión, el control y la eficiencia instrumental. Aunque estos mandatos continúan reproduciéndose, con diversos matices, en las organizaciones del siglo XXI, su predominio relegó durante décadas a un conjunto de actores que operan sobre problemáticas sociales complejas: las organizaciones sociales. En América Latina, y particularmente desde la década de 1980, estos espacios colectivos enfrentaron los límites de los modelos normativos y funcionalistas para intervenir sobre realidades territoriales atravesadas por la desigualdad, la heterogeneidad social y la conflictividad estructural.

El campo de las organizaciones sociales remite a un universo amplio, diverso y difícilmente reducible a tipologías unívocas. En términos generales, estas organizaciones pueden ser comprendidas como ámbitos de participación ciudadana orientados a la cons-

trucción de prácticas de democracia participativa, con capacidad de incidencia en políticas públicas. En ellas, la función organizativa articula procesos de planificación, organización, conducción y control en función del logro de objetivos colectivos, sin que ello suponga subordinar la causa social a una racionalidad meramente administrativa. En este marco, la planificación adquiere un papel central en la profesionalización de la gestión, al tiempo que se vuelve indispensable la producción de mecanismos de transparencia y rendición del impacto social generado (Carrillo Velázquez et al., 2022).

La expansión de los modelos de planificación estratégica funcionalista, aun cuando incorporaron la referencia a los otros mediante dispositivos técnicos de diagnóstico, resultó insuficiente para abordar la complejidad de las problemáticas que atraviesan a las organizaciones sociales. En estos contextos, las metodologías centradas exclusivamente en encuestas, entrevistas o auditorías evidenciaron serias limitaciones para comprender los entramados de sentido, las dinámicas territoriales y las relaciones de poder implicadas en los procesos de intervención. La necesidad emergente no residió sólo en conocer a los actores sociales, sino en incorporarlos como protagonistas activos de los procesos de planificación.

Desde esta perspectiva, la planificación comenzó a ser resignificada como una forma de organización de la acción inseparable de la acción misma, construida en su despliegue situacional (Matus, 1993). Esta concepción tensiona los intentos de formular métodos universales de planificación aplicables a cualquier tipo de organización o contexto histórico. En su lugar, se impone la construcción situada de dispositivos de planificación capaces de articular propósitos, métodos y organizaciones en escenarios sociales concretos.

El tránsito hacia un enfoque complejo de la planificación estratégica con los otros se vincula con el reconocimiento de que las intervenciones sociales están atravesadas por conflictos, disputas de poder y proyectos sociales en pugna. Las expectativas de consenso pleno promovidas por los enfoques funcionalistas chocan con las tensiones que emergen al definir poblaciones destinatarias, opciones técnicas, modalidades organizativas, niveles de descentralización y lógicas de articulación interinstitucional (Yacobazzo, 2005). En este sentido, la planificación deja de presentarse como un procedimiento neutral para revelarse como un campo de disputas donde se dirimen intereses, valores y sentidos.

La crisis de las versiones instrumentales de la planificación se asocia, asimismo, a cuestionamientos de orden político e ideológico que problematizan su uso como herramienta de dominación en sociedades capitalistas. Frente a estas críticas, se propone recuperar otras funciones de la planificación, vinculadas a la generación de condiciones para el cambio social y a la producción de lenguajes colectivos que permitan debatir el presente y proyectar futuros deseados (Onocko Campos, 2007).

En esta línea, se han cuestionado los enfoques sistémico–funcionalistas por su tendencia a privilegiar la interrelación entre estructuras y objetos, en detrimento del reconocimiento del papel activo de los sujetos en la construcción de su realidad. Dichas perspectivas tienden a sobredimensionar la determinación estructural sobre las prácticas sociales, reduciendo las posibilidades de agencia, conflictividad y transformación (Yacobazzo, 2005).

Para que esta mirada compleja tenga anclaje territorial, la estrategia es concebida como un proceso dinámico, sensible a las temporalidades, a las mutaciones del contexto y a la inestabilidad de las relaciones sociales. Desde este enfoque, las estrategias pueden entenderse como configuraciones que se reestructuran de manera permanente en función de las transformaciones de los territorios y de las interacciones entre los actores que los habitan (Massoni, 2016).

Comprender la planificación como dispositivo y la estrategia como proceso dinámico implica asumir que la construcción de las decisiones se produce mediante el diálogo, el conflicto y la negociación entre múltiples actores. Las relaciones de poder no se cancelan en estos procesos, sino que circulan entre consensos parciales y disensos persistentes, configurando un entramado complejo de compromisos, alianzas y disputas.

La participación de múltiples actores incrementa inevitablemente el carácter conflictivo de las intervenciones. Sin embargo, esta conflictividad constituye también una condición de posibilidad para la producción de estrategias más pertinentes, en tanto permite integrar perspectivas diversas, sistemas de valores heterogéneos e intencionalidades múltiples en el análisis de las situaciones concretas (Yacobazzo, 2005). En este sentido, la planificación estratégica compleja no propone la aplicación de métodos prefijados, sino la construcción colectiva de meto-

dologías situadas como parte constitutiva del propio proceso planificador.

Este enfoque también ha sido caracterizado como multiescalar, en tanto articula dimensiones locales, regionales y nacionales, e incorpora principios de gobernanza contemporánea y participación ciudadana. Desde esta perspectiva, la planificación no se limita a la eficiencia organizacional, sino que se orienta a la transformación de realidades sociales mediante procesos colaborativos y democráticos (Williner et al., 2015). En este marco, la planificación se define como un proceso de construcción colectiva de objetivos y estrategias, sustentado en una racionalidad participativa e integral, orientada al desarrollo sostenible y a la justicia social.

Entonces, en la planificación estratégica compleja, la planificación deja de ser entendida como una simple herramienta técnica para convertirse en un dispositivo de producción colectiva, en el cual diagnóstico, estrategia y acción forman parte de un mismo proceso de construcción situado. Desde esta perspectiva, la planificación no opera como una prescripción externa sobre los sujetos, sino como un espacio social de intervención, donde los actores participan activamente en la interpretación de la realidad y en la definición de los cursos de acción posibles (Uranga, 2008). En este marco, la planificación se concibe como dispositivo en tanto se constituye en un espacio que facilita la transformación de los sujetos a partir de los propios sujetos, tanto planificadores como planificados, en un proceso dinámico de mutua afectación, en el que los actores transforman al dispositivo en su práctica y, simultáneamente, el dispositivo transforma a los actores, sin que dicha transformación se configure como una imposición externa.

La aceptación de la confrontación como dimensión constitutiva de los procesos colectivos favorece el reconocimiento de los otros como interlocutores válidos y amplía las posibilidades de negociación, cooperación y construcción de alianzas. Desde esta perspectiva, la planificación se aleja de su concepción como herramienta de aplicación universal y se reconfigura como un dispositivo atravesado por el diálogo social, que opera como instancia colectiva de deliberación y toma de decisiones.

Rupturas

En un intento por organizar y visibilizar de forma más clara las rupturas sobre el concepto de planificación que se desarrollaron

anteriormente, se propone a continuación un cuadro donde se sintetizan tales hallazgos:

Tabla N° 1: Rupturas en las concepciones de planificación en el campo organizacional

Criterio de ruptura	Sin los otros (Planificación normativa)	Desde los otros (Planificación estratégica)	Con los otros (Planificación estratégica compleja/)
Participación de actores planificados	No se consideran actores sociales; son destinatarios pasivos de decisiones centralizadas.	Se releva información de actores (estudios de mercado, encuestas), pero sin involucrarlos en la toma de decisiones.	Se incorporan activamente actores planificados y planificadores en todas las etapas del proceso.
Relación planificador/planificados	Vertical, jerárquica y unilateral; el Estado u órgano directivo decide por los otros.	Técnica y jerárquica; los expertos interpretan la información de los otros y definen la estrategia.	Horizontal y colaborativa; se construyen acuerdos, negociaciones y alianzas entre múltiples actores.
Producción del diagnóstico	No hay diagnóstico participativo; el plan se impone como "plan libro" desde instancias centrales.	Diagnóstico basado en relevamientos cuantitativos y matrices de análisis interno/externo (FODA, benchmarking, análisis de mercado).	Diagnóstico construido colectivamente en el territorio, mediante dispositivos cualitativos, dialógicos y performativos.
Concepción del entorno	Entorno considerado estable o controlable; se presupone que no afecta la racionalidad del plan.	Entorno concebido como campo competitivo a ser influido o gestionado ("administración ambiental").	Entorno entendido como tejido complejo, conflictivo y cambiante, que co-configura las posibilidades de acción de la organización.
Temporalidad y flexibilidad	Planes rígidos, de largo plazo, con baja capacidad de ajuste frente a cambios del contexto.	Flexibilidad moderada; se ajusta la estrategia según variaciones del mercado, pero manteniendo la lógica de control y previsión.	Alta flexibilidad; la planificación es un proceso fluido, que se reconfigura según las transformaciones del territorio y de las relaciones entre actores.

Criterio de ruptura	Sin los otros (Planificación normativa)	Desde los otros (Planificación estratégica funcionalista)	Con los otros (Planificación estratégica compleja/multiescalar)
Finalidad predominante	Control y eficiencia administrativa; cumplimiento de metas macroeconómicas o institucionales predefinidas.	Posicionamiento, competitividad y sostenimiento de ventajas diferenciales en el mercado.	Transformación de sujetos y contextos, desarrollo sostenible y justicia social, con foco en la acción colectiva y el cambio estructural.
Herramientas y dispositivos centrales	Plan libro, programación normativa, presupuesto como síntesis operativa del plan.	Estudios de mercado, encuestas, matrices FODA, análisis competitivo, benchmarking, planes de negocios.	Mapas colectivos, metodologías participativas, dispositivos multiescalares de gobernanza y participación ciudadana.
Visión del “otro”	El otro es un objeto pasivo del plan, destinatario de políticas y decisiones.	El otro es fuente de información técnica para la toma de decisiones estratégicas.	El otro es sujeto activo, constructor de su realidad y co-decisor en los procesos de planificación.
Escala y territorialidad	Escala macro, predominantemente nacional o sectorial; baja consideración de especificidades territoriales y culturales.	Escala organizacional y de mercado; el territorio funciona como segmento o nicho.	Escala multiescalar (local, regional, nacional); la planificación se inscribe en tramas territoriales, políticas y sociales complejas.
Racionalidad y poder	Predomina una racionalidad técnico-económico; el poder se concentra en el Estado o en la cúpula directiva como sujeto único de planificación.	Predomina una racionalidad instrumental y competitiva; el poder se organiza en torno al saber técnico, la gestión y la capacidad de influir en el entorno.	Predomina una racionalidad comunicacional y política; el poder se entiende como relacional y disputado, y la planificación se reconoce como campo de conflicto y negociación.

Fuente: Elaboración propia

La planificación frente al desafío de la inteligencia artificial

En el contexto contemporáneo, los procesos de planificación, en sus diversas perspectivas, se ven profundamente interpelados por la incorporación creciente de tecnologías basadas en inteligencia artificial en los entornos organizacionales. Estas tecnologías no sólo transforman los modos de producir, procesar y gestionar información, sino que inciden de manera directa en las formas de decidir, de proyectar el futuro y de estructurar las relaciones de poder al interior de las organizaciones. En este sentido, la inteligencia artificial no constituye un fenómeno marginal ni un simple recurso instrumental, sino un nuevo actor técnico que reconfigura los dispositivos tradicionales de la planificación.

Desde la planificación normativa, la inteligencia artificial tiende a potenciar la lógica del control, la previsión y la estandarización. Los sistemas algorítmicos permiten automatizar procesos de seguimiento, monitoreo y evaluación, reforzando modelos de intervención basados en la centralización de la información y en la toma de decisiones jerárquicas. En este marco, la promesa de objetividad asociada al cálculo algorítmico puede contribuir a profundizar una racionalidad tecnocrática que refuerza la ilusión de neutralidad del plan y desplaza aún más a los sujetos de los espacios de deliberación.

En el caso de la planificación estratégica funcionalista, la inteligencia artificial se incorpora principalmente como una herramienta de optimización, simulación y ventaja competitiva. El uso de grandes volúmenes de datos, de modelos predictivos y de sistemas de apoyo a la decisión fortalece las capacidades de anticipación de escenarios, de segmentación de públicos y de modelización de comportamientos. Sin embargo, esta integración no se encuentra exenta de tensiones, ya que profundiza la dimensión instrumental de la planificación, refuerza la competencia entre actores organizacionales y consolida nuevas asimetrías en el acceso a la información y al conocimiento estratégico.

Desde la perspectiva de la planificación compleja, la inteligencia artificial introduce desafíos aún más profundos, en tanto tensiona los principios de participación, deliberación colectiva y construcción situada de las decisiones. Si bien estas tecnologías pueden ampliar las capacidades de análisis y de procesamiento de información, también pueden operar como dispositivos de opacidad, desplazando las instancias de debate humano y reconfigurando

las mediaciones entre los actores sociales. En este punto, la planificación con los otros se ve obligada a redefinir sus dispositivos de construcción colectiva frente a escenarios crecientemente mediados por algoritmos.

Diversos estudios advierten que la incorporación de la inteligencia artificial en las organizaciones no constituye un proceso neutral, sino que se inscribe en tramas de poder, disputas por el control de los datos y procesos de reconfiguración de la subjetividad contemporánea (Manucci, 2025). Desde esta perspectiva, la expansión de sistemas algorítmicos en la planificación contribuye a consolidar nuevas formas de gubernamentalidad¹, en las que la toma de decisiones tiende a desplazarse hacia lógicas de cálculo automatizado, afectando las condiciones tradicionales de la responsabilidad política.

Investigaciones recientes sobre la aceptación de la inteligencia artificial generativa en ámbitos académicos y organizacionales muestran que su apropiación se encuentra atravesada por factores culturales, éticos, profesionales y políticos, que condicionan tanto su uso como su legitimación social. En el campo organizacional, estas tecnologías han sido empleadas mayormente como herramientas tácticas orientadas a la producción de información, al diseño de contenidos, al apoyo diagnóstico y a la eficiencia operativa, más que como sustitutos plenos de la capacidad humana de planificar y decidir. En este sentido, se ha demostrado que la aceptación de la inteligencia artificial generativa se ve significativamente influida por la confianza de marca, la percepción de utilidad y las expectativas de desempeño de los usuarios, variables que inciden directamente en la disposición a adoptarla en los procesos productivos y decisionales de las organizaciones (Weglarz et al., 2025).

En este marco, el principal desafío que plantea la inteligencia artificial a la planificación no reside en la sustitución directa del sujeto por la máquina, sino en la reconfiguración del lugar de la condición humana en los procesos de construcción de los planes. La inteligencia artificial carece de capacidad de deliberación ética, de interpretación política del conflicto y de producción de sentido colectivo, dimensiones que resultan constitutivas de toda forma de planificación orientada a la transformación social. No obstante, su expansión como soporte técnico de la planificación reordena las formas de producción, circulación y vali-

1. En el marco del presente trabajo, el término gubernamentalidad se utiliza para dar cuenta de los modos en que ciertos dispositivos, prácticas y racionalidades de gestión inciden en la conducción de las acciones, las decisiones y los comportamientos en las organizaciones. Siguiendo el sentido general propuesto por Foucault, se entiende que estas formas de gobierno no operan únicamente a través de mecanismos directos de imposición, sino también mediante lógicas técnicas, administrativas y simbólicas que orientan la acción de los sujetos de manera indirecta (Foucault, 2007).

dación de la información, incidiendo de manera creciente en las decisiones organizacionales.

Desde esta perspectiva, la inteligencia artificial se presenta como un factor transversal que atraviesa y reconfigura todas las racionalidades de planificación, profundizando tanto sus potencialidades como sus límites. Su incorporación obliga a repensar los vínculos entre técnica, poder, decisión y participación, así como a interrogarse por los nuevos modos en que se producen hegemonías, exclusiones y jerarquías en los procesos de planificación contemporáneos.

Conclusión

A la idea unidireccional de la planificación tradicional se contrapone, en el recorrido histórico y teórico desarrollado, un entramado de enfoques estratégicos y complejos cuyas formulaciones no se presentan como compartimentos estancos, sino como racionalidades que se reconfiguran y se hibridan en función de los contextos, los actores y las relaciones de poder. Mientras la planificación continúa gozando de una valoración ampliamente positiva en los ámbitos académicos y profesionales, en la práctica organizacional persisten lógicas normativas e instrumentales que coexisten, en tensión permanente, con perspectivas más flexibles, situadas y participativas.

En este sentido, los tres enfoques analizados —planificación normativa, planificación estratégica funcionalista y planificación estratégica compleja— no se suceden de manera lineal ni se excluyen mutuamente. Por el contrario, conviven en un bucle continuo de planificación, gestión y acción, en el que alguno de ellos tiende a prevalecer según la naturaleza de las organizaciones, los intereses de los actores involucrados, el momento histórico y las correlaciones de fuerza que atraviesan cada proceso. La planificación aparece, así como un campo de disputas, más que como un simple procedimiento técnico de ordenamiento de la acción.

Desde esta perspectiva, no toda planificación puede ser considerada estratégica. La dimensión estratégica se activa en relación directa con la existencia de objetivos situados, construidos en contextos históricos específicos y atravesados por relaciones de poder. En este marco, la planificación puede ser entendida como el resultado del ejercicio situado de algún tipo de poder en relación con objetivos concretos, definidos por quienes planifican.

Los actores que concentran mayores capacidades de poder se encuentran en mejores condiciones de proyectar su existencia de manera estratégica, mientras que aquellos desprovistos de tales recursos tienden a desenvolverse en un horizonte de tácticas coyunturales, fragmentarias y de corto alcance.

La tipología propuesta a partir de las categorías sin los otros, desde los otros y con los otros permite comprender con mayor precisión los desplazamientos conceptuales y metodológicos de la planificación en el campo organizacional. Asimismo, posibilita visibilizar los límites de los enfoques centrados exclusivamente en la previsión, el control o la competencia, y el potencial transformador de aquellas perspectivas que incorporan la participación, el conflicto y la construcción colectiva de las decisiones como dimensiones constitutivas del proceso planificador.

En este marco, la planificación deja de ser concebida únicamente como una herramienta técnica orientada a la eficiencia para ser entendida como un dispositivo político, comunicacional y organizacional atravesado por disputas de sentido, negociaciones, alianzas y conflictos. La planificación, en sus diversas racionalidades, participa activamente en la producción de futuros posibles, definiendo no sólo cursos de acción, sino también modos de organizar el poder, la participación y la distribución de responsabilidades en los espacios colectivos.

Finalmente, los desarrollos contemporáneos analizados muestran que los desafíos actuales de la planificación no remiten únicamente a la incorporación de nuevas herramientas técnicas, sino a la necesidad de repensar críticamente los vínculos entre técnica, poder, participación y transformación social. En este escenario, la reflexión sobre la planificación se vuelve ineludiblemente una reflexión sobre los modos en que las organizaciones, en contextos históricos situados, construyen sus estrategias, gestionan sus conflictos y proyectan sus horizontes de acción.

Bibliografía

-
- Abatedaga, N. (2008). *Comunicación: Epistemologías y metodologías para planificar por consensos*. Brujas.
- Buarque, S. C. (1999). *A aventura da avaliação no Brasil*. Fundação Konrad Adenauer.

- Carrillo Velázquez, L. P. (2019). MoC-GC: Modelo conceptual de gestión del conocimiento. Una propuesta teórica y metodológica para fundamentar el estudio de las organizaciones. En L. P. Carrillo Velázquez (Coord.), *El estudio de la acción social efectiva de las organizaciones: El caso de organizaciones de la sociedad civil en México* (pp. 87–113). CEIICH, UNAM.
- Carrillo Velázquez, L. P., Cruz, N., Toledo, A., & Romero Urbina, R. (2022). La acción social efectiva de las organizaciones sociales en Argentina: El caso de la ciudad de Salta. *Revista Internacional de Ciencias Sociales Interdisciplinarias*, 10(1), 171–186. <https://doi.org/10.18848/2474-6029/CGP/v10i01/171-186>
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. Cultura Libre.
- Fals Borda, O. (1987). *La investigación–acción participativa: Política y epistemología*. Tercer Mundo Editores.
- Foucault, M. (2007). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977–1978)*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.ª ed.). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1970)
- Han, B.-C. (2021). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder.
- Han, B.-C. (2022). *Infocracia: Digitalización y la crisis de la democracia*. Herder.
- Iglesias, M., Pagola, C., & Uranga, W. (2012). Enfoques de planificación. Cuaderno de Cátedra N.º 5, Taller de Planificación de Procesos Comunicacionales. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.
- Kotler, P. (2004). *Fundamentos de marketing*. Pearson.
- Manucci, M. (2025). *El algoritmo de la confianza: Inteligencia artificial, poder y subjetividad*. Unknown Frontier LLC. <https://www.unknownfrontier.org>
- Massoni, S. (2007). *Estrategias: Los desafíos de la comunicación en un mundo fluido*. Homo Sapiens Ediciones.
- Massoni, S. (2016). *Avatares del comunicador complejo y fluido*. CIESPAL.
- Matus, C. (1980). *Planificación de situaciones*. Fondo de Cultura Económica.

- Matus, C. (1993). Planificar para gobernar. Fundación Altadir.
- Matus, C. (1998). Estrategia y plan. Siglo XXI.
- Onocko Campos, R. (2007). La planificación en el laberinto: Un viaje hermenéutico. Lugar Editorial.
- Robbins, S. P., & Coulter, M. (2014). Administración (12.ª ed.). Pearson.
- Rovere, M. (2005). La planificación estratégica de los recursos humanos en salud: Un enfoque para la toma de decisiones. Organización Panamericana de la Salud.
- Serra, R., Kastika, E., & Hermida, J. (2004). Administración y estrategia. Grupo Editorial Norma.
- Silva Molina, F. (2025). *Inteligencia artificial y política* (1.ª ed. rev.). Paradigma Editorial.
- Uranga, W. (2008). Prospectiva estratégica desde la comunicación. En W. Uranga (Ed.), *Mirar desde la comunicación. Aportes para la intervención social* (pp. 15–38). Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.
- Williner, A., Sandoval, C., & Sanhueza, A. (2015). *La planificación participativa para lograr un cambio estructural con igualdad: Las estrategias de participación ciudadana en los procesos de planificación multiescalar*. CEPAL.
- Weglarz, D., Pla-García, C., & Jiménez-Zarco, A. I. (2025). Aceptación de la inteligencia artificial generativa en la industria creativa: El rol del modelo UTAUT, reconocimiento y la confianza de marca en su adopción. *Retos. Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 15(29), 9–27. <https://doi.org/10.17163/ret.n29.2025.01>
- Yacobazzo, S. (2005). Guía para la formulación de proyectos: Módulo de planificación estratégica. Universidad Nacional de Lanús & Ministerio de Desarrollo Social.

De la organización máquina a la organización actuante

Una revisión teórica del concepto de organización en diálogo con la Acción Social Efectiva

Nestor Rodolfo Cruz

Universidad Católica de Salta
cruznestor.rod@gmail.com

Lucía Patricia Carrillo Velázquez

Universidad Autónoma de México
carrillopatricia4@gmail.com

Francisco Rendón Rea

Universidad Católica de Salta
franciscorendonrea@gmail.com

Resumen

El artículo propone una revisión teórica del concepto de organización desde una perspectiva comunicacional crítica y de raíz latinoamericana, en diálogo con la Acción Social Efectiva. A partir de un estudio teórico-analítico basado en revisión documental de la teoría organizacional, la sociología y la comunicación, se identifican tres matrices interpretativas —organización máquina, parlante y actuante—. Se sostiene que la organización puede comprenderse como actor social y como red de conversaciones, reconociendo la persistencia del sesgo funcionalista como límite y oportunidad crítica.

Palabras claves

organización; comunicación; acción social efectiva; actor social

Abstract

This article offers a theoretical review of the concept of organization from a critical, communication-based and Latin American perspective, in dialogue with Effective Social Action. Through a theoretical-analytical study based on documentary review of organizational theory, sociology and communication, three interpretative models are identified—mechanistic, speaking and acting organizations. It is argued that organizations can be understood as social actors and as networks of conversations, acknowledging the persistence of the functionalist bias as both a limit and a critical opportunity.

Palabras claves

organization; communication; effective social action; social actor.

Introducción

El presente trabajo se inscribe en el marco del programa de investigación desarrollado por la Red de Acción Social Efectiva (RASE), coordinada por Carrillo Velázquez, del cual forma parte el Nodo Argentina con sede en la Universidad Católica de Salta (UCASAL), en articulación con el Laboratorio TIDI de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En este contexto institucional se desarrolla el proyecto “La acción social efectiva de la sociedad civil organizada en Latinoamérica. El caso de la ciudad de Salta, Argentina”, orientado al estudio de las prácticas de intervención social que emergen desde organizaciones situadas territorialmente en distintos escenarios de la región latinoamericana (Carrillo Velázquez, 2019).

Desde este encuadre programático, el artículo asume a la Acción Social Efectiva (ASE) como horizonte de referencia para comprender la capacidad de las organizaciones de transformar saberes, vínculos y recursos en prácticas con incidencia social situada. En tanto se entiende a la ASE como “una acción que manifiesta algún conocimiento que tiene significado y sentido a partir de necesidades sociales por las cuales se desarrolla, es resultado de la experiencia para actuar de manera eficaz y eficiente sobre el contexto social con fines prácticos, es motivada por la voluntad autónoma y es de acuerdo con las situaciones sociales” (Carrillo Velázquez, 2014, p. 38). No obstante, el texto no se orienta al análisis empírico de experiencias concretas de ASE, sino que se propone desarrollar un problema teórico previo: la revisión crítica del concepto de organización en el contexto de las transformaciones contemporáneas de la vida social, política, comunicacional y tecnológica.

Las definiciones tradicionales de organización, fuertemente ancladas en matrices productivistas, instrumentales o meramente administrativas, resultan hoy insuficientes para dar cuenta de los modos actuales de intervención social que despliegan las organizaciones en territorios atravesados por desigualdades estructurales, mediatización creciente y procesos acelerados de tecnificación. En este marco, la organización ya no puede ser comprendida exclusivamente como una estructura orientada a la producción de bienes o a la prestación de servicios, sino como un actor social cuya acción genera efectos materiales, simbólicos y políticos.

El problema que orienta este trabajo puede formularse del siguiente modo: ¿de qué manera es posible redefinir el concepto de organización para comprender su condición de actor social en escenarios caracterizados por la complejidad, la fluidez y la centralidad de la acción? Esta pregunta habilita una lectura crítica de las principales matrices teóricas que estructuraron históricamente el campo de los estudios organizacionales.

Desde esta perspectiva, la organización es abordada no sólo como una estructura orientada a la eficiencia interna ni exclusivamente como un dispositivo comunicacional, sino como un sujeto colectivo que actúa, decide, interviene y produce efectos sobre su entorno. La acción, en sus múltiples dimensiones —estratégica, política, comunicacional y tecnológica—, se constituye así en una clave de lectura central para la comprensión actual de lo organizacional.

El objetivo del artículo consiste en proponer una lectura teórico—analítica del concepto de organización a partir de tres matrices interpretativas —organización máquina, organización parlante y organización actuante— que permiten comprender las distintas configuraciones que adoptan las organizaciones en el mundo contemporáneo. Estas matrices se conciben como modelos analíticos no excluyentes, que conviven y se superponen en diversas configuraciones organizacionales, y que permiten complementar las teorías de las organizaciones desde una perspectiva comunicacional crítica y de raíz latinoamericana.

El artículo se estructura del siguiente modo: en primer lugar, se desarrolla una revisión conceptual del campo organizacional a partir de las matrices de organización máquina, parlante y actuante; en segundo lugar, se presenta el análisis y la discusión teórica de los desplazamientos que atraviesan a las organizaciones contemporáneas; finalmente, se exponen las conclusiones del trabajo, destacando los principales aportes, limitaciones y líneas de investigación futura.

Diseño metodológico

Desde una perspectiva epistemológica, la investigación adopta un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, sustentado en los aportes del pensamiento complejo y de la tradición crí-

ca latinoamericana en el campo de la comunicación. Se parte del supuesto de que los fenómenos organizacionales no pueden comprenderse mediante esquemas lineales de causalidad, sino a partir de entramados relacionales en los que se articulan prácticas, discursos, decisiones, conflictos, mediaciones sociotécnicas y condiciones históricas de producción.

En este marco, las nociones de sociedad civil organizada (SCO) y acción social efectiva (ASE) operan como categorías analíticas que permiten abordar la dinámica organizacional en clave relacional y situada. La SCO es entendida, desde Carrillo Velázquez (2019) como un campo heterogéneo de prácticas colectivas que emergen en territorios específicos, atravesadas por relaciones de cooperación, disputa y articulación con otros actores sociales e institucionales. La ASE se utiliza como categoría interpretativa para analizar los modos en que las organizaciones transforman saberes, vínculos y recursos en prácticas con capacidad de incidencia social, más allá de sus formulaciones normativas o declarativas.

El estudio que se presenta corresponde a una fase de indagación teórica y analítica centrada en la categoría de organización, concebida como actor social. En este sentido, el diseño metodológico prioriza el análisis conceptual, la revisión crítica de antecedentes y la reconstrucción de tradiciones teóricas provenientes de los campos de la teoría organizacional, la sociología, la comunicación y los estudios culturales. No se realiza en esta instancia un trabajo empírico de campo, sino un análisis teórico-documental orientado a la reformulación del concepto de organización en clave comunicacional.

Desde el punto de vista procedimental, el estudio se apoya en técnicas de análisis documental y revisión bibliográfica sistemática, aplicadas a fuentes académicas especializadas en gestión organizacional, comunicación estratégica, sociología de las organizaciones y psicología organizacional. El corpus fue abordado mediante procedimientos de análisis categorial y comparativo, con el objetivo de reconstruir núcleos conceptuales, supuestos epistemológicos y desplazamientos teóricos relevantes para la discusión propuesta.

Finalmente, el diseño metodológico adoptado se concibe como un dispositivo flexible y abierto, coherente con la concepción de las organizaciones como fenómenos fluidos, atravesados por

procesos de reorganización permanente. En este sentido, las categorías utilizadas se asumen como construcciones provisorias, sujetas a revisión en función de los cambios sociales, tecnológicos y políticos que reconfiguran las condiciones contemporáneas de la acción organizacional.

Revisión de la literatura

Quizá la colectividad haya sido una de las primeras formas de supervivencia solidaria del *homo sapiens* como especie social. Es probable que esta acción gregaria y participativa haya marcado el inicio de la vida social tal como se la conoce actualmente y que, con el tiempo, se haya consolidado en prácticas colectivas orientadas a cooperar y compartir. Ese impulso primario sentó las bases de formas tempranas de organización, donde intereses individuales y necesidades grupales comenzaron a entrelazarse en un mismo proceso.

En las sociedades contemporáneas, las organizaciones se han convertido en actores centrales de la vida social. Acompañan, condicionan, habilitan y a veces limitan las trayectorias de las personas desde edades tempranas hasta la adultez. Quienes las integran pueden ser, en distintos momentos, productos, beneficiarios, críticos o víctimas de sus lógicas internas y de sus decisiones. Una vez que alguien ha transitado por una organización, rara vez queda completamente desvinculado de sus efectos, implicancias o huellas simbólicas.

Desde la perspectiva adoptada en este trabajo —inscripta en el pensamiento complejo y en una lectura comunicacional crítica—, la organización no puede interpretarse como un sistema cerrado ni como un espacio mecánicamente ordenado. Por el contrario, constituye un actor social que interactúa de manera permanente con su contexto, es permeado por él y también lo transforma. Analizar a la organización sin considerar este entramado relacional implicaría una lectura reducida y poco representativa de la complejidad contemporánea.

La búsqueda de un concepto de organización adquiere así relevancia teórica y práctica. No se trata únicamente de describir estructuras internas, sino de comprender cómo se configuran sus formas de acción, cómo se articulan con la sociedad civil organizada y cómo intervienen en territorios atravesados por tensiones

políticas, simbólicas y tecnológicas. El modo en que se conceptualiza la organización incide directamente en las estrategias de planificación, en la gestión institucional y en la lectura que se hace de los procesos sociales en los que se inscribe.

Verón (1999) advierte que los enfoques sobre lo organizacional han atravesado sucesivas transformaciones en función de las necesidades y tensiones de cada época. Desde modelos organizcistas hasta perspectivas sistémicas, pasando por enfoques centrados en la comunicación, la imagen o la gestión del “caos”, las organizaciones han sido interpretadas desde lentes diversas que responden a diferentes preocupaciones teóricas y prácticas. Estas oscilaciones no configuran una evolución lineal del campo, sino un movimiento pendular que expresa la necesidad de comprender fenómenos cada vez más complejos.

En este recorrido pueden identificarse distintos momentos en los que determinadas dimensiones del fenómeno organizacional adquirieron centralidad. En este artículo, dicho tránsito conceptual se organiza en torno a tres perspectivas analíticas:

- La organización máquina, centrada en la producción, la eficiencia y la racionalidad instrumental;
- La organización parlante, enfocada en la comunicación, la identidad y la construcción de sentido;
- La organización actuante, que entiende a la organización como actor social que interviene estratégicamente en escenarios complejos.

Estos tres enfoques no se presentan como etapas cerradas, sino como modelos analíticos que permiten comprender las múltiples capas que conforman la vida organizacional. Su articulación posibilita interpretar cómo las organizaciones contemporáneas producen, comunican y actúan simultáneamente en entornos dinámicos y tecnopolitizados. Desde una mirada crítica de la sociedad digital, estos procesos pueden ser leídos también como formas de reconfiguración del poder y de la subjetividad en entornos organizacionales. En este sentido, Han sostiene que el control contemporáneo ya no opera desde la coerción externa, sino desde la interiorización del mandato del rendimiento, configurando sujetos que se “autooptimizan”, se “autoexplotan” y se exponen permanentemente en entornos de visibilidad total (Han, 2019). Esta lógica

incide directamente en las prácticas comunicacionales, en los dispositivos de evaluación y en los modos de gestión que atraviesan a las organizaciones actuales.

La organización máquina

A comienzos del siglo XX se consolidó una forma particular de interpretar a las organizaciones, fuertemente influenciada por la racionalidad instrumental que orientaba el pensamiento administrativo y sociológico de la época. En esta perspectiva, las organizaciones fueron entendidas como dispositivos técnico-funcionales orientados a maximizar la eficiencia y a reducir la incertidumbre. El funcionalismo instaló una concepción que situaba a la organización como una unidad social diseñada deliberadamente para alcanzar fines específicos, tal como plantea Parsons al definir las como “espacios de producción y como unidades sociales construidas o reconstruidas para alcanzar fines específicos” (Parsons, 1967, p. 28). Esta mirada privilegiaba la estabilidad, el control y la predictibilidad y sentó las bases de un modelo mecanicista que marcaría buena parte del pensamiento organizacional del siglo XX.

En diversas reconstrucciones históricas del campo se observa que este paradigma consolidó una metáfora dominante: la organización como una máquina. La metáfora maquinica se convirtió en una forma hegemónica de representar lo organizacional, al imaginar a la organización como una máquina compuesta por engranajes o piezas humanas subordinadas al logro de objetivos previamente definidos.

Adicionalmente, el taylorismo reforzó este paradigma al introducir una concepción hiperracionalizada del trabajo. Taylor (1911) partía de la premisa de que la productividad general dependía de la suma de productividades individuales, lo que condujo a una descomposición técnica de las tareas y a una estricta estandarización de los procesos. De este modo, el conocimiento se concentró en la cúspide jerárquica, mientras que la ejecución quedó relegada a niveles operativos sin autonomía decisoria. Como señala Cruz (2023), este modelo no solo transformó la organización del trabajo, sino también la cultura organizacional, consolidando un orden basado en la obediencia técnica, la segmentación y la discriminación rígida entre quienes diseñan y quienes ejecutan.

Sin embargo, esta visión no estuvo exenta de críticas. Desde una lectura comunicacional y sociológica más reciente, se advierte que la metáfora de la máquina redujo la complejidad organizacional a variables cuantificables, invisibilizando dimensiones simbólicas, culturales y políticas. Verón (1999) plantea que los estudios organizacionales han atravesado sucesivas “modas teóricas” asociadas a las transformaciones sociales más que a una evolución lineal del conocimiento, y que la persistencia del modelo mecanicista expresa un intento por controlar fenómenos que resisten la simplificación.

A pesar de estas críticas, la organización máquina dejó un sedimento duradero. Su énfasis en la eficiencia, la planificación y la estandarización continúa presente en numerosas prácticas contemporáneas de gestión. Este legado se observa en la naturalización de estructuras jerárquicas rígidas, en la centralidad de los procedimientos formales y en la tendencia a pensar la organización como un sistema de procesos que deben ser optimizados. Aunque las perspectivas críticas han evidenciado sus limitaciones, el paradigma maquínico persiste como un trasfondo epistemológico que sigue orientando modos de comprender la gestión. Estos modos permiten analizar a la organización desde su estructura de jerarquías y roles, con el fin de identificar, en la práctica cotidiana, los niveles de autoridad y responsabilidades en la organización.

Reconocer esta tradición resulta indispensable para avanzar hacia enfoques capaces de integrar dimensiones simbólicas, relacionales y tecnopolíticas, en coherencia con el pensamiento complejo y con el marco teórico—estratégico adoptado en este trabajo, de raíz latinoamericana y comunicacional. La identificación de sus límites permite articularla críticamente con perspectivas que conciben a las organizaciones no solo como estructuras productivas, sino como actores sociales cuyas prácticas expresan tensiones, disputas y modos específicos de interpretar el mundo. En este sentido, la organización máquina constituye un momento fundamental en la construcción del campo organizacional, aunque ya no resulte suficiente para comprender la complejidad contemporánea de la vida organizacional...

La organización parlante

El desplazamiento que comienza a observarse a mediados del

siglo XX, cuando las organizaciones pasan a depender cada vez más de su capacidad para producir narrativas públicas, constituye un momento decisivo en los estudios organizacionales. Este giro se vincula con la centralidad creciente de la comunicación en las sociedades contemporáneas, atravesadas por mediaciones tecnológicas, simbólicas y culturales. Diversas investigaciones recientes en gestión y comunicación estratégica muestran que, en entornos digitales, las organizaciones dependen crecientemente de su capacidad para intervenir comunicativamente en la esfera pública, construir legitimidad y disputar sentidos con múltiples públicos (Kim, 2025).

En ese marco se configura lo que aquí se denomina organización parlante: organizaciones que reconocen que su legitimidad y su continuidad dependen tanto de lo que hacen como de lo que son capaces de comunicar, narrar y sostener simbólicamente. La comunicación adquiere entonces una dimensión performativa, en la medida en que contribuye a configurar identidades, orientar conductas y organizar expectativas colectivas. Castells (2009) sostiene que el poder se ejerce principalmente a través de la producción de significados socialmente compartidos; en consecuencia, la comunicación organizacional se convierte en un recurso estratégico central.

Los estudios recientes sobre identidad organizacional coinciden en su carácter procesual y relacional: la identidad se construye mediante narrativas, prácticas y disputas interpretativas entre la organización y sus públicos, más que como una esencia fija (Pratt et al., 2024). En este sentido, la identidad no se concibe como algo que se posee, sino como algo que se produce en interacción con públicos diversos, portadores de intereses y expectativas diferenciadas.

Desde una perspectiva sistémica, Luhmann (1996) entiende la comunicación como la operación básica mediante la cual los sistemas sociales generan estabilidad y elaboran expectativas. A su vez, Martín-Barbero (1987) recuerda que los sentidos que circulan en una sociedad no se transmiten de manera lineal, sino a través de mediaciones culturales que los reconfiguran. Estas aportaciones permiten comprender que la organización parlante no es simplemente un emisor de mensajes, sino un actor que interviene en un entramado interpretativo complejo, donde los discursos institucionales son recibidos, negociados y disputados.

El papel de los actores internos resulta igualmente decisivo. Crozier observa que los comportamientos humanos en las organizaciones no pueden reducirse a modelos mecánicos o deterministas, sino que mantienen un grado irreducible de complejidad. En sus términos, “los estudios de las organizaciones que se vienen realizando desde los tiempos de Taylor hasta la actualidad han demostrado que los comportamientos humanos son y seguirán siendo complejos y que se posicionan lejos del modelo simplista de una actividad mecánica o de un determinismo simple” (Crozier, 1990, p. 88). Esto implica que los discursos organizacionales interactúan con sujetos estratégicos que interpretan, resignifican, resisten o transforman los sentidos institucionales.

Desde una perspectiva crítica latinoamericana, la organización parlante debe ser pensada como un actor sociopolítico. La comunicación no se limita a facilitar procesos internos o a mejorar flujos informativos, sino que actúa como un mecanismo de legitimación y disputa simbólica en contextos marcados por desigualdades, conflictos y demandas cambiantes. En este escenario, la coherencia entre los discursos públicos y las prácticas efectivas se vuelve un componente central de la construcción de legitimidad, especialmente en entornos donde la visibilidad se encuentra mediada por tecnologías digitales y plataformas que amplifican tanto la exposición como la vulnerabilidad de las organizaciones (Cruz, 2023).

En síntesis, la organización parlante se caracteriza por:

- producir narrativas que modelan identidades en permanente disputa;
- utilizar la visibilidad como recurso estratégico para posicionarse en entornos mediatizados;
- gestionar tensiones internas a través de procesos comunicacionales y no solo mediante decisiones administrativas;
- intervenir simbólicamente en la esfera pública como actor político y cultural.

Bajo este enfoque, la comunicación se entiende como un componente constitutivo de la vida organizacional contemporánea: no organiza únicamente la circulación de mensajes, sino la producción misma de sentido e identidad. En sociedades mediatizadas, la organización no solo actúa: habla, y en ese hablar define y re-define su lugar en el entramado social.

La organización actuante

El cambio de siglo introdujo un desplazamiento fundamental en los estudios organizacionales: la necesidad de comprender a las organizaciones no únicamente por lo que producen ni por lo que comunican, sino por lo que hacen como actor social y político en las sociedades del siglo XXI, es decir como ciudadano. En este sentido, la organización actuante se configura como un actor social cuya identidad no se define exclusivamente por estructuras internas ni por discursos institucionales, sino por sus prácticas concretas, sus decisiones estratégicas y su capacidad de intervenir en escenarios complejos. La acción se convierte en el lugar donde la organización se constituye, se reconoce y es reconocida como un ciudadano más.

Esta perspectiva recupera los aportes de Crozier (1990), para quien las organizaciones no son sistemas totalmente racionales ni plenamente controlables. La acción organizacional emerge de la interacción entre actores con márgenes de libertad, recursos diferenciales y capacidad de negociación. Los comportamientos organizacionales no se ajustan mecánicamente a las normas formales, sino que se construyen en el entrelazamiento entre reglas, interpretaciones situadas y estrategias individuales. Estudios recientes sobre procesos de reorganización institucional muestran que la acción organizacional se configura a partir de micro-políticas cotidianas, donde los actores negocian identidades, recursos y posiciones de poder en contextos de alta incertidumbre, alejándose de cualquier lógica determinista del comportamiento (Waring, Bishop, Clarke & Roe, 2023). En este marco, la organización actuante se configura como un espacio de tensiones, poderes dinámicos y decisiones contingentes.

Los estudios contemporáneos profundizan esta mirada al concebir la acción organizacional como un proceso que articula dimensiones estructurales, simbólicas y políticas. Lash aporta una clave central al sostener que las organizaciones funcionan como “sistemas jerárquicos de reglas normativas y, al mismo tiempo, como campos de juego de actores que interactúan, actúan estratégicamente y negocian” (Lash, 2015, p. 79). Esta doble condición expresa la convivencia entre lo instituido y lo instituyente, entre la estabilidad de las reglas y la creatividad estratégica de los actores que las interpretan, disputan y transforman. La organización actuante no es estática: se reconfigura en función de los contextos, los conflictos y las intervenciones de sus miembros.

Desde estas perspectivas, la acción organizacional se entiende como una práctica política situada. Actuar no implica simplemente ejecutar procedimientos, sino producir efectos en el territorio, intervenir en relaciones de poder, disputar sentidos y generar vínculos que habilitan —o limitan— la acción colectiva. Las decisiones organizacionales tienen consecuencias materiales, simbólicas e institucionales, por lo que deben interpretarse como prácticas estratégicas que inciden en la vida social.

En este escenario, la fluidez se reconoce como una característica inherente a la organización actuante. No constituye una categoría diferenciada, sino una propiedad emergente de su modo de operar en contextos de creciente complejidad. La fluidez expresa la capacidad de la organización para reorganizarse, adaptarse y redefinirse sin perder identidad, articulando continuidad y cambio, estructura y desorganización creativa. Desde esta perspectiva, la acción organizacional no transcurre en un marco rígido, sino en un espacio que se ajusta y se reconfigura según las tensiones internas y las condiciones sociotecnológicas del entorno. Esta fluidez permite sostener la acción en movimiento y ampliar los márgenes de interpretación estratégica.

El avance tecnológico intensifica esta condición. La irrupción de plataformas digitales, sistemas algorítmicos y dispositivos de automatización introdujo nuevas formas de actuar, decidir y relacionarse. La organización actuante opera hoy en un entorno tecnopolítico donde las infraestructuras digitales amplifican, filtran o condicionan su capacidad de intervención. Esto redefine no sólo los ritmos y las visibilidades, sino también los modos en que se construyen legitimidad, coordinación y pertenencia.

Comprendida desde esta perspectiva, la organización actuante se caracteriza por cuatro dimensiones centrales:

- Decisión estratégica: la acción se construye como respuesta situada a contextos dinámicos, donde confluyen oportunidades, tensiones y riesgos.
- Intervención territorial: la organización actúa sobre realidades concretas, generando efectos materiales y simbólicos que transforman su entorno social.
- Articulación política: la acción implica relaciones con otros actores institucionales, comunitarios y mediáticos que condicionan su legitimidad y su capacidad de incidencia.

- **Performatividad:** la identidad organizacional se expresa en el hacer, en la acumulación de prácticas y decisiones que consolidan un modo específico de habitar el espacio social.

En este sentido, la toma de decisiones organizacionales no puede entenderse como un proceso puramente técnico, sino como una práctica atravesada por habilidades políticas, negociación de intereses y lecturas estratégicas de relaciones de poder entre múltiples actores, especialmente en contextos de cambio institucional (Waring et al., 2022). En síntesis, la organización actuante constituye una forma avanzada de comprender lo organizacional en el siglo XXI. Se trata de un actor en movimiento cuya existencia se define en la articulación entre prácticas, poder, sentidos y tecnologías. Su acción es estratégica, situada y siempre atravesada por dinámicas de fluidez que permiten reorganizar, reinterpretar y sostener la identidad en un entorno social profundamente inestable.

Análisis teórico y discusión de resultados

Hacia finales del siglo XX se consolida un desplazamiento significativo en la manera de comprender a las organizaciones dentro de las ciencias sociales. Comienza a abandonarse progresivamente la lectura que las concebía como sistemas cerrados, delimitados por un “adentro” y un “afuera” claramente identificables, para dar paso a enfoques que las interpretan como espacios atravesados por tensiones, disputas, negociaciones y relaciones de poder que exceden ampliamente sus objetivos formales. Desde esta perspectiva, las organizaciones dejan de ser entendidas como estructuras autosuficientes y pasan a ser reconocidas como parte constitutiva del entramado social en el que se inscriben.

En este marco, los procesos de cambio ya no pueden ser explicados exclusivamente desde una lógica de autorreferencialidad sistémica u orientados únicamente a la búsqueda de un equilibrio interno. Por el contrario, las transformaciones organizacionales se producen en interacción permanente con contextos sociales, políticos, económicos y culturales en movimiento. Concebir a la organización como actor social implica reconocer que su acción expresa posiciones, decisiones y orientaciones que tienen efectos en el territorio y en las relaciones sociales que la atraviesan.

Desde esta clave interpretativa, la organización puede ser pensada como un espacio de fluidez. La fluidez no remite aquí a la

ausencia de estructura, sino a la capacidad de reorganización permanente frente a contextos cambiantes. Las organizaciones se configuran como tramas dinámicas de relaciones, saberes, intereses y prácticas que se reacomodan continuamente según los escenarios en los que intervienen. Esta condición las habilita a establecer múltiples encuentros socioculturales con otros actores, a redefinir estrategias y a producir vínculos en función de los territorios en los que actúan.

En este proceso se advierte un desplazamiento desde organizaciones centradas inicialmente en el hacer, luego en el decir, hacia un plano donde predomina el actuar. La identidad organizacional deja de definirse exclusivamente por el producto que elabora o por el discurso que emite, para constituirse fundamentalmente a través de sus prácticas efectivas. Es en la acción donde la organización se reconoce y es reconocida como actor social, y donde construye su legitimidad frente a otros actores individuales, institucionales y comunitarios.

En los escenarios contemporáneos de globalización económica y cultural, esta condición se profundiza. Las organizaciones ya no se anclan necesariamente en pertenencias territoriales estables, sino que operan en marcos deslocalizados, con identidades que se redefinen en función de redes, mercados y plataformas de alcance transnacional. En este contexto, el vínculo con lo local se vuelve más inestable, y la construcción de legitimidad se desplaza hacia formas de intervención social que buscan articular impacto económico, visibilidad pública y responsabilidad social.

Las organizaciones, en este escenario, ya no se legitiman primordialmente por su discurso, sino por la coherencia entre lo que declaran y lo que hacen. Asumen públicamente posiciones sobre problemáticas sociales, ambientales, culturales o políticas, y esas posiciones se vuelven parte constitutiva de su identidad. La acción adquiere así un estatuto central en la definición de lo organizacional contemporáneo.

Complementariamente, los abordajes que articulan estructura y acción permiten comprender que las organizaciones no pueden ser reducidas ni a sistemas normativos rígidos ni a meros agregados de voluntades individuales. Se configuran simultáneamente como entramados de reglas y como campos de interacción estratégica, donde los actores interpretan, negocian y disputan sentidos. En este juego, los recursos de poder, las decisiones y las prác-

ticas individuales no contradicen la existencia de la organización, sino que la hacen posible.

Desde esta mirada, la organización se presenta como condición y resultado del proceso de individualización contemporáneo. No hay organización sin sujetos que actúan estratégicamente, pero tampoco hay individuación sin marcos organizacionales que ordenen, tensionen y posibiliten la acción. En este sentido, las formas organizativas actuales pueden entenderse como configuraciones que articulan organización y desorganización, estabilidad y cambio, norma y creatividad.

Desde la perspectiva de Lash (2015) las organizaciones contemporáneas se organizan y se desorganizan de manera continua. Estas dinámicas no expresan un colapso del orden, sino modalidades flexibles de adaptación frente a escenarios inestables. No se trata de colectivos caóticos ni de sistemas absolutamente regulados, sino de estructuras móviles que combinan coordinación, conflicto, cooperación y negociación. En este proceso, la conversación, el intercambio y la cooperación se constituyen como mecanismos centrales de articulación colectiva.

Desde esta perspectiva, la organización puede ser entendida como un entramado de expectativas compartidas que se actualizan permanentemente a través de la interacción. Las redes de relaciones, los intereses personales y colectivos, las motivaciones individuales y las estrategias institucionales se ponen en juego y se reconfiguran en función de contextos que nunca permanecen inmóviles. En términos analíticos, las organizaciones pueden ser leídas, en última instancia, como conversaciones en movimiento.

A partir de esta reconstrucción conceptual es posible sintetizar las transformaciones del concepto de organización en tres grandes matrices analíticas —organización máquina, organización parlante y organización actuante— que permiten dar cuenta de los desplazamientos históricos, simbólicos y prácticos que configuran la vida organizacional a lo largo del siglo XX y primeras décadas del XXI. Estas matrices no constituyen etapas cerradas ni excluyentes, sino modelos analíticos que se superponen, dialogan entre sí y conviven en múltiples configuraciones organizacionales actuales.

En función de esta clasificación, a continuación, se presenta un cuadro comparativo que sintetiza las principales características de cada una de estas formas de conceptualizar a la organización.

Tabla N° 1: Rupturas en las concepciones de planificación en el campo organizacional

Dimensión analítica	Organización máquina	Organización parlante	Organización actuante
Periodo de emergencia	Primera mitad del siglo XX	Segunda mitad del siglo XX	Fines del siglo XX e inicios del siglo XXI
Lógica dominante	Racionalidad instrumental y productivista	Centralidad del discurso y la imagen	Centralidad de la acción y la intervención
Eje de gestión	Administración del tiempo y de los procesos	Gestión del discurso, la identidad y la imagen	Gestión de la conducta, la decisión y la acción
Finalidad principal	Optimización de la producción	Persuasión, posicionamiento y competitividad	Intervención social y construcción de legitimidad
Relación con el contexto	El contexto como mercado que compra	El contexto como público que consume discursos	El contexto como escenario de actuación social
Concepción de los actores en interacción con la organización	Ejecutores de tareas estandarizadas	Públicos internos y externos diferenciados	Actores sociales con capacidad de acción estratégica
Límites organizacionales	Claros y rígidos: adentro y afuera delimitados	Límites simbólicos mediados por el discurso	Límites difusos, contruados en la interacción
Fuente principal de poder	Control técnico y jerárquico	Control simbólico y comunicacional	Capacidad de intervención, articulación y decisión
Forma de legitimidad	Eficiencia productiva	Coherencia discursiva y posicionamiento	Coherencia entre acción, decisión y efectos sociales
Tipo de organización resultante	Estructura cerrada, estable y jerárquica	Organización visible, narrativa y relacional	Organización fluida, performativa y políticamente situada

Fuente: Elaboración propia

A lo largo de este trabajo se propuso abordar el concepto de organización desde una perspectiva compleja, situada y comunicacional, diferenciándolo de aquellas miradas que históricamente la concibieron como un dispositivo meramente técnico o funcional. El recorrido teórico realizado permitió revisar críticamente las principales corrientes que configuraron el campo de los estudios organizacionales, poniendo en diálogo enfoques diversos con el propósito de avanzar hacia una conceptualización que reconozca

a la organización como un espacio atravesado por dimensiones sociales, simbólicas y políticas, en permanente relación con los entornos que la condicionan y con los actores que la constituyen.

Los objetivos planteados se fueron cumpliendo a medida que se avanzó en el desarrollo teórico y se consolidó una perspectiva multidisciplinaria que no sólo incorpora la comunicación como una variable más dentro de la organización, sino que la sitúa como una dimensión constitutiva de su existencia. En ese marco, se recuperó la relación entre organizaciones y sociedad civil organizada no como un vínculo instrumental, sino como una trama de relaciones que ratifica el sentido y la legitimidad de la Acción Social Efectiva que desarrollan las organizaciones en el territorio.

En términos analíticos, el desarrollo realizado permite sostener que las distintas perspectivas abordadas continúan coexistiendo en las organizaciones contemporáneas, aunque con pesos diferenciales según los contextos y las lógicas de funcionamiento predominantes. En muchos casos persisten rasgos propios de la organización máquina, especialmente ligados a la racionalidad instrumental y a la planificación productiva, mientras que en otros escenarios adquieren mayor relevancia las dimensiones comunicacionales o performativas. Este entramado de enfoques expresa, a su vez, las tensiones actuales entre intereses individuales, dinámicas colectivas y objetivos institucionales, que se negocian de manera constante en la praxis organizacional.

El propósito que orientó este trabajo —avanzar en la construcción de un concepto de organización que dialogue con los enfoques comunicacionales— se ve reforzado por los resultados obtenidos. La tríada analítica organización máquina, organización parlante y organización actuante, propuesta en este estudio como herramienta de lectura teórica, permite complementar las teorías clásicas de las organizaciones desde una perspectiva comunicacional crítica y de raíz latinoamericana. Las organizaciones no pueden ser comprendidas únicamente por su capacidad productiva, ni por sus estrategias discursivas, o solo por su modo de actuar en escenarios caracterizados por la fluidez, la incertidumbre y la disputa por sentidos. En la actualidad, todas estas dimensiones conviven al momento de analizarlas. No obstante, en los contextos contemporáneos, de alto nivel de circula-

ción de discurso sociopolítico, la acción organizacional adquiere un carácter estratégico, situado y relacional, donde se juegan permanentemente la cooperación, el conflicto, la negociación y la construcción de identidades en tensión.

En este sentido, comprender a las organizaciones actuales exige reconocer su carácter procesual, su porosidad frente a los cambios sociales y su capacidad para redefinirse frente a nuevos desafíos. Entre esos desafíos, el avance tecnológico ocupa un lugar central. Las tecnologías emergentes—como la inteligencia artificial, el big data o las plataformas digitales— no sólo modifican la forma en que las organizaciones gestionan sus recursos, sino que transforman profundamente sus modos de comunicarse, de vincularse y de tomar decisiones, al reconfigurar los regímenes de visibilidad, los dispositivos de control y las formas contemporáneas de subjetivación en las sociedades digitales (Han, 2019). En esta misma línea, los procesos de confianza, legitimidad y toma de decisiones se ven crecientemente mediados por arquitecturas algorítmicas que inciden en la producción de sentidos y en la articulación del poder en los espacios organizacionales (Manucci, 2025). Por ello, se vuelve imprescindible que futuras investigaciones en gestión organizacional profundicen en cómo estas herramientas impactan en las culturas organizacionales, en las dinámicas de poder y en los sentidos que producen quienes integran esos espacios.

Pensar a las organizaciones como actores sociales porosos, que intercambian sentidos con múltiples actores en distintos territorios, supone también interrogar sus responsabilidades, sus modos de ejercer el poder y sus posibilidades efectivas de transformación. En este marco cobra especial relevancia la Acción Social Efectiva como categoría que permite analizar el impacto real de las prácticas organizacionales más allá de sus discursos formales. De este modo, la conceptualización de la organización como actor actuante y conversacional resulta compatible con los supuestos de la Acción Social Efectiva, en tanto habilita la evaluación de los efectos concretos de la acción organizacional en su entorno social.

Entonces, y desde esta reflexión, puede sostenerse que las organizaciones son un marco de referencia, un conjunto de expectativas que forman redes de acuerdos y desacuerdos, de intereses y motivaciones, personales y colectivas, que se organizan y desorganizan mediante la conversación, el intercambio y la cooperación. En definitiva, las organizaciones podrían ser entendidas como redes de conversaciones.

Bibliografía

- Amado Suárez, A. (2011). Auditoría en comunicación: Diagnóstico, control y evaluación de la comunicación organizacional. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Carrillo Velázquez, L. P. (2014). Argumentación fundamentada: Una acción social efectiva en las organizaciones de la sociedad civil. *Ciudadanía Activa*, 2(3), 36–43.
- Carrillo Velázquez, L. P. (2019). MoC-GC: Modelo conceptual de gestión del conocimiento. Una propuesta teórica y metodológica para fundamentar el estudio de las organizaciones. En L. P. Carrillo Velázquez (Coord.), *El estudio de la acción social efectiva de las organizaciones: El caso de organizaciones de la sociedad civil en México* (1.ª ed., pp. 87–113). México: CEIICH, UNAM.
- Carrillo Velázquez, L. P., Cruz, N., Toledo, A., & Romero Urbina, R. (2022). La acción social efectiva de las organizaciones sociales en Argentina: El caso de la ciudad de Salta. *Revista Internacional de Ciencias Sociales Interdisciplinarias*, 10(1), 171–186. <https://doi.org/10.18848/2474-6029/CGP/v10i01/171-186>
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid, España: Alianza.
- Chiavenato, I. (2009). *Comportamiento organizacional: La dinámica del éxito en las organizaciones*. México, D. F., México: McGraw-Hill.
- Crozier, M. (1990). *El actor y el sistema: Las restricciones de la acción colectiva*. México, D. F., México: Alianza Editorial Mexicana.
- Cruz, N. (2023). *La comunicación estratégica desde las interacciones en internet (página web, Facebook y diarios digitales). El caso de la Virgen del Cerro de Salta durante el período 2013–2019* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/server/api/core/bitstreams/07425751-8fc2-4d0a-b4a3-4efod4cae541/content>
- Cyert, R. M., & March, J. G. (1958). *Teoría de las decisiones económicas*. Pittsburgh, EE. UU.: Carnegie Mellon University.
- Drucker, P. F. (1955). *La práctica de la administración*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Han, B.-C. (2019). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder* (A. Bergés, Trad.). Barcelona, España: Herder.

- Kim, S. (2025). NGOs' social media strategies and organizational legitimacy: A communication-centered perspective. *International Journal of Communication*, 19, 1–24.
- Lash, S. (2015). *Crítica de la información*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Maguire, S., & Hardy, C. (2009). Discourse and deinstitutionalization: The decline of DDT. *Academy of Management Journal*, 52(1), 148–178.
- Manucci, M. (2025). El algoritmo de la confianza: La transformación digital de la IA aplicada a la estrategia de vínculos. Unknown Frontier LLC. <https://www.unknownfrontier.org>
- Mattelart, A. (1994). Nuevos horizontes de la comunicación: El retorno de la cultura. *Telos. Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad*, (37), 14–16.
- Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Parsons, T. (1967). *Ensayos de teoría sociológica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Pratt, M. G., Schultz, M., Ashforth, B. E., & Ravasi, D. (2024). Identity in and of organizations: A review of the past, present, and future. *Academy of Management Collections*, 1(1), 1–52.
- Robbins, S. P., & Coulter, M. (2016). *Administración* (14.ª ed.). Ciudad de México, México: Pearson.
- Taylor, F. W. (1911/2000). *Principios de la administración científica* (12.ª ed.). Ciudad de México, México: Pearson Educación.
- Verón, E. (1999). *Esto no es un libro*. Barcelona, España: Gedisa.
- Waring, J., Bishop, S., Clarke, J., & Roe, B. (2023). Becoming active in the micro-politics of healthcare re-organisation: The identity work and political activation of doctors, nurses and managers. *Social Science & Medicine*, 333, 116145.
- Waring, J., Bishop, S., Clarke, J., Exworthy, M., Fulop, N. J., & Roe, B. (2022). Healthcare leadership with political astuteness and its role in the implementation of major system change. *Health and Social Care Delivery Research*, 10(11).
- Wernerfelt, B. (1984). A resource-based view of the firm. *Strategic Management Journal*, 5(2), 171–180. <https://doi.org/10.1002/smj.4250050207>

Construir e interpretar un campo científico

Bibliometría y codificación cualitativa en estudios sobre transición energética

Facundo Eugenio Corro Tosoni

Universidad Nacional de Salta - CONICET
facuorrotosoni@gmail.com

Pablo Cesar Vidal

Universidad Nacional de Salta - CIUNSa
pablorsalta@gmail.com

Nahuel Cococcia

Universidad Nacional de Salta - CIUNSa
nahuelcococcia@gmail.com

Luciana Mariel Vizgarra

Universidad Nacional de Salta - CIUNSa
marielvizgarra4@gmail.com

Resumen

El artículo reconstruye la estrategia metodológica desarrollada en una tesis de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación centrada en la producción científica sobre transición energética en Salta entre 2020 y 2023. El diseño articuló una fase bibliométrica, destinada a delimitar y caracterizar el corpus, con un proceso cualitativo de codificación abierta y axial inspirado en la teoría fundamentada. Esta integración permitió identificar la estructura del campo académico local e interpretar las configuraciones de sentido presentes en sus producciones. Se sostiene que la estrategia constituye un aporte para investigar campos sociotécnicos emergentes y periféricos desde una perspectiva comunicacional.

Palabras claves

bibliometría, teoría fundamentada, transición energética, metodología de la investigación, comunicación científica.

Abstract

This article reconstructs the methodological strategy developed in a bachelor's thesis in Communication Sciences focused on scientific production concerning energy transition in Salta between 2020 and 2023. The research design combined a bibliometric phase, aimed at delimiting and characterizing the corpus, with a qualitative process of open and axial coding inspired by grounded theory. This integration made it possible to identify the structure of the local academic field and interpret the configurations of meaning present in its scientific production. The article argues that this strategy offers a methodological contribution to the study of emerging and peripheral sociotechnical fields from a communication perspective.

Palabras claves

bibliometrics, grounded theory, energy transition, research methodology, scientific communication.

Introducción

En los últimos años, la transición energética se ha consolidado como un objeto de creciente interés en el campo académico argentino, especialmente en territorios atravesados por procesos de reconfiguración productiva, expansión extractiva y transformación de las matrices energéticas. Sin embargo, la producción científica desarrollada en instituciones universitarias situadas fuera de los principales centros nacionales de investigación presenta dinámicas específicas que requieren enfoques metodológicos sensibles a sus condiciones institucionales, territoriales y discursivas.

En este marco, el artículo “Bibliometría y transición energética en Salta: análisis de la producción científica (2020–2023) como base para el estudio de imaginarios sociotécnicos” (Corro Tosoni et al., 2025) realizó un primer mapeo cuantitativo del campo académico local. Ese estudio permitió identificar autores, áreas disciplinares, redes de colaboración, niveles de productividad y núcleos temáticos presentes en la producción científica sobre transición energética vinculada con la Universidad Nacional de Salta.

El análisis bibliométrico constituyó el punto de partida de una investigación más amplia desarrollada en la tesis de licenciatura *Imaginarios de transición energética en Salta: un análisis desde el campo científico local (2020–2023)* (Corro Tosoni, 2025). En esa investigación, la bibliometría no fue utilizada como un fin en sí mismo, sino como una estrategia para delimitar, organizar y problematizar el corpus. Su aplicación permitió construir empíricamente un campo cuyos límites no se encontraban definidos de antemano y reconocer algunas de sus regularidades estructurales.

Sobre ese corpus se desarrolló posteriormente una fase cualitativa basada en procedimientos de codificación abierta y axial inspirados en la teoría fundamentada. El análisis combinó categorías teóricas previas con códigos emergentes de los documentos, mediante un proceso de comparación constante entre conceptos y material empírico. Esta estrategia permitió identificar configuraciones de sentido presentes en la producción académica y comprender la transición energética no solo como un proceso tecnológico o económico, sino también como un espacio de elaboración y disputa simbólica.

Las configuraciones identificadas fueron interpretadas como imaginarios sociotécnicos: articulaciones relativamente estabilizadas

de conocimientos, expectativas, valores y representaciones sobre el desarrollo energético. Desde esta perspectiva, la producción científica no constituye únicamente un conjunto de resultados especializados, sino también un espacio en el que se construyen sentidos sobre las tecnologías, los territorios, el desarrollo, la justicia social y el ambiente.

El presente artículo reconstruye críticamente la arquitectura metodológica de esa investigación. No se propone desarrollar un nuevo estudio empírico ni reproducir de manera exhaustiva los resultados de la tesis, sino sistematizar las decisiones que permitieron articular una fase bibliométrica de delimitación estructural con una fase cualitativa de interpretación. El foco se sitúa, por lo tanto, en la productividad epistemológica de esa articulación y en las funciones específicas que cada estrategia cumplió dentro del diseño.

La investigación adoptó una estrategia secuencial cuantitativo-cualitativa con integración interpretativa. La bibliometría permitió construir y caracterizar el universo documental, mientras que la codificación cualitativa posibilitó analizar las configuraciones discursivas presentes en ese universo. La relación entre ambas fases no consistió en una simple yuxtaposición de técnicas, sino en una secuencia en la que la delimitación cuantitativa hizo posible la problematización cualitativa del objeto.

El objetivo del artículo es analizar esta estrategia metodológica y discutir sus aportes para la investigación en comunicación aplicada a campos sociotécnicos emergentes. Se sostiene que la combinación entre bibliometría y codificación cualitativa resulta especialmente productiva en contextos académicos periféricos, donde los corpus no se presentan como conjuntos previamente dados, sino que deben ser contruidos mediante decisiones teóricas, institucionales y metodológicas situadas.

De este modo, el trabajo busca contribuir a la discusión sobre la integración de métodos en comunicación y proponer una estrategia replicable para investigaciones que necesiten articular la delimitación estructural de un campo científico con el análisis de las formas de sentido que organizan sus producciones.

Método

El presente artículo adopta un enfoque reflexivo-analítico orientado a reconstruir y sistematizar la arquitectura metodológica

desarrollada en la tesis *Imaginarios de transición energética en Salta: un análisis desde el campo científico local (2020–2023)* (Corro Tosoni, 2025). No se presenta un nuevo estudio empírico independiente, sino una revisión crítica de las decisiones mediante las cuales se articularon herramientas bibliométricas y procedimientos de análisis cualitativo para estudiar la producción científica local sobre transición energética.

El diseño original se organizó en tres fases secuenciales e integradas. La primera estuvo destinada a construir y caracterizar el corpus mediante indicadores bibliométricos. La segunda consistió en un proceso de codificación cualitativa inspirado en procedimientos de la teoría fundamentada. La tercera articuló los resultados de ambas instancias mediante una integración interpretativa.

Fase 1. Construcción y delimitación bibliométrica del corpus

La primera fase tuvo como objetivo identificar, organizar y caracterizar la producción científica vinculada con la transición energética en la Universidad Nacional de Salta durante el período 2020–2023. La bibliometría fue utilizada como una estrategia de delimitación estructural del campo y no como una instancia explicativa autosuficiente.

El corpus quedó integrado por publicaciones que respondieron simultáneamente a criterios temporales, institucionales y temáticos. El criterio temporal comprendió trabajos publicados entre 2020 y 2023. El criterio institucional consideró producciones vinculadas con investigadores de la Universidad Nacional de Salta. El criterio temático incluyó documentos que abordaran problemas relacionados con la transición energética, las energías renovables, la transformación de la matriz energética, el acceso a la energía y sus dimensiones territoriales, sociales, económicas o ambientales.

La selección dio como resultado un corpus de **102 publicaciones únicas**. Debido a que algunos trabajos fueron firmados por más de uno de los investigadores considerados, la suma de publicaciones atribuidas individualmente alcanzó los **113 registros autor-documento**. Esta distinción permite evitar la doble contabilización al describir el corpus general y, al mismo tiempo, conservar la información correspondiente a la productividad de cada investigador.

En lugar de asumir la existencia de un campo previamente delimitado, esta fase buscó construirlo empíricamente mediante la identificación de autores, publicaciones, relaciones de colaboración, niveles de productividad y núcleos temáticos. La bibliometría operó, por lo tanto, como una herramienta exploratoria y estructurante que permitió definir el universo documental sobre el cual se desarrolló el análisis cualitativo.

La versión definitiva debe informar las bases de datos y los repositorios consultados, los descriptores utilizados, la fecha de realización de las búsquedas, los tipos de documentos incluidos y el procedimiento aplicado para identificar y eliminar duplicados.

Indicadores bibliométricos

Para caracterizar el campo científico local se utilizaron indicadores de productividad, citación y colaboración.

Índice de Productividad Personal

El Índice de Productividad Personal se calculó mediante el logaritmo decimal del número de publicaciones atribuidas a cada investigador:

$$IPP = \log_{10} N$$

donde N representa la cantidad de publicaciones. El indicador permitió distinguir entre pequeños productores, con un valor igual a 0; productores intermedios, con valores superiores a 0 e inferiores a 1; y grandes productores, con valores iguales o superiores a 1 (Castillo et al., 2019).

Su utilización permitió observar el grado de concentración o dispersión de la producción científica entre los investigadores incluidos en el estudio.

Número total de citas

El número total de citas corresponde a la cantidad acumulada de referencias recibidas por la producción atribuida a cada investigador. Fue utilizado como una aproximación a la visibilidad y circulación académica de sus publicaciones.

Este indicador requiere una interpretación cautelosa, ya que se encuentra condicionado por la cantidad de documentos publica-

dos, su antigüedad, las prácticas de citación de cada disciplina y la posible presencia de autocitas (Costas Comesaña, 2008). Por esta razón, no fue considerado como una medida directa de calidad científica.

Promedio de citas por documento

El promedio de citas se calculó dividiendo el número total de citas recibidas por la cantidad de publicaciones atribuidas a cada investigador:

$$\text{Promedio de citas} = \frac{\text{Numero total de citas}}{\text{Numero de publicaciones}}$$

Este indicador permitió relativizar el volumen absoluto de citas y comparar la visibilidad promedio de las producciones de cada investigador.

Índice h

El índice h integra productividad y citación mediante la identificación del número h de publicaciones que recibieron, como mínimo, h citas cada una. Así, un investigador posee un índice h de 5 cuando al menos cinco de sus trabajos fueron citados cinco o más veces (Hirsch, 2005; García-Villar y García-Santos, 2021).

El indicador fue utilizado como una medida complementaria, dado que sus valores también se encuentran afectados por la trayectoria académica, la antigüedad de las publicaciones, las características disciplinares y la cobertura de la fuente de citación.

Índice de colaboración

El Índice de Colaboración expresa el promedio de autores por publicación:

$$IC = \frac{\sum j_i n_i}{N}$$

donde j_i representa el número de autores de los documentos, n_i la cantidad de documentos con ese número de autores y N el total de publicaciones.

Los valores próximos a 1 indican un predominio de autorías indi-

viduales, mientras que los valores superiores reflejan una mayor participación de equipos y redes de coautoría. El indicador fue utilizado para caracterizar las dinámicas de cooperación científica, sin establecer umbrales universales, debido a que las prácticas de firma varían entre áreas disciplinares.

Se recomienda eliminar el indicador referido al sexo de las autorías, porque no aparece integrado en la tabla de resultados y el manuscrito no explica cómo se obtuvo o clasificó esa información.

Fase 2. Codificación cualitativa

Sobre el corpus delimitado mediante la bibliometría se desarrolló una segunda fase de análisis cualitativo. Esta retomó procedimientos de codificación abierta y axial provenientes de la teoría fundamentada, aunque no tuvo como propósito producir una teoría sustantiva ni construir una categoría central única.

El análisis siguió una lógica abductiva, en la que categorías teóricas previas fueron puestas en diálogo con significados emergentes del corpus. Por esta razón, resulta más preciso caracterizar el procedimiento como una estrategia de codificación cualitativa inspirada en la teoría fundamentada.

Codificación abierta

La codificación abierta estuvo orientada a segmentar los documentos e identificar unidades de significado relevantes para el problema de investigación. Los fragmentos fueron comparados y organizados mediante códigos que permitieron transformar el material documental en información susceptible de análisis.

Los códigos iniciales surgieron de una primera lectura crítica del corpus y fueron revisados a medida que avanzó la comparación entre los documentos. Este procedimiento permitió reducir y organizar la información sin desvincular los fragmentos de sus contextos discursivos (Flick, 2007; Yuni y Urbano, 2006)

Codificación axial

La codificación axial permitió establecer relaciones entre los códigos iniciales y agruparlos en categorías y subcategorías de

mayor nivel de abstracción. La codificación abierta y la axial no se desarrollaron como etapas estrictamente lineales, sino como operaciones recursivas que se retroalimentaron durante el análisis.

Este carácter iterativo, propio de la investigación cualitativa, permitió modificar, combinar o delimitar códigos a medida que se profundizaba la lectura del corpus.

La investigación no desarrolló una codificación selectiva orientada a construir una única categoría central. Esta decisión respondió a la consideración de la transición energética como un objeto atravesado por configuraciones de sentido heterogéneas y en disputa. El análisis buscó reconocer esa pluralidad antes que subsumirla bajo una explicación única.

Construcción del libro de códigos

La elaboración del libro de códigos combinó categorías conceptuales previas con códigos emergentes. Los imaginarios mercantil, desarrollista y de justicia socioambiental propuestos por Hubert y Spivak L'Hoste (2021) funcionaron como categorías sensitivas iniciales.

Estas categorías no fueron aplicadas como clasificaciones cerradas. Trabajos previos habían mostrado que resultaban demasiado amplias para ser asignadas directamente a fragmentos concretos de las publicaciones (González et al., 2023). Por ello, cada imaginario fue desagregado en subcódigos vinculados con dimensiones específicas de la transición energética.

El libro de códigos se construyó mediante un movimiento continuo entre teoría y material empírico. Los tres imaginarios iniciales funcionaron como grupos de códigos, mientras que los subcódigos fueron elaborados y ajustados mediante lecturas sucesivas.

Durante este proceso se identificó una cuarta configuración, denominada **imaginario de transformación de la matriz energética**. Su incorporación muestra que el sistema de categorías permaneció abierto a significados recurrentes que excedían el marco teórico de partida.

Tabla N° 1: Libro de códigos utilizado en la investigación

Grupo de códigos	Subcódigos
Imaginario mercantil	Transición energética como crecimiento económico; estrategia geopolítica; expresión de la agenda del Norte Global; oportunidad de inversión; oportunidad de posicionamiento en el mercado minero global.
Imaginario desarrollista	Soberanía energética; responsabilidad de los países del Norte Global; investigación, desarrollo e innovación local; desarrollo socioeconómico regional; generación de empleo; gas como recurso estratégico; consumo responsable; responsabilidad estatal; viviendas sociales bioclimáticas; desarrollo integral de la sociedad.
Imaginario de justicia socioambiental	Acceso a la energía; mitigación del cambio climático; transformación sociocultural del modelo civilizatorio; soberanía energética popular; transición justa; crítica al extractivismo; cuidado ambiental; respuesta a la pobreza energética.
Imaginario de transformación de la matriz energética	Litio como recurso estratégico; descarbonización; expansión de la energía solar.

Fuente: Elaboración propia

Procesamiento mediante ATLAS.ti

Los documentos fueron organizados y codificados mediante el software ATLAS.ti. El programa permitió gestionar el corpus, segmentar los textos, asignar códigos y recuperar los fragmentos vinculados con cada categoría (San Martín, 2014).

En la terminología del programa, los fragmentos seleccionados fueron registrados como citas. Estas unidades no fueron codificadas de manera automática, sino mediante una lectura contextual y una comparación constante entre documentos, códigos y categorías.

El procedimiento permitió pasar de la caracterización estructural del campo a la interpretación de las formas de significación presentes en la producción académica. El sistema de códigos fue revisado cuando aparecieron nuevos sentidos o se detectaron solapamientos entre categorías.

Para fortalecer la transparencia metodológica, el artículo debe indicar quién realizó la codificación, cuál fue la unidad mínima de análisis, si un fragmento podía recibir más de un código y cómo se resolvieron los casos ambiguos

Fase 3. Integración interpretativa

La tercera fase consistió en articular los resultados bibliométricos y cualitativos. La integración no implicó yuxtaponer indicadores y categorías, sino poner en relación dos niveles diferentes del objeto de estudio.

La bibliometría permitió identificar actores, niveles de productividad, impacto de las publicaciones y dinámicas de colaboración. La codificación cualitativa posibilitó reconocer núcleos recurrentes de sentido, relaciones entre categorías e imaginarios sociotécnicos presentes en la producción científica.

La articulación de ambas fases dio lugar a una estrategia secuencial cuantitativo-cualitativa con integración interpretativa. Los indicadores bibliométricos orientaron la construcción y caracterización del corpus, mientras que la codificación permitió analizar los sentidos mediante los cuales la transición energética era definida, justificada o problematizada.

La unidad de integración estuvo constituida por las publicaciones atribuidas a cada investigador. Para cada caso se pusieron en relación los indicadores de productividad y citación con la distribución de las codificaciones correspondientes a los cuatro imaginarios sociotécnicos.

En total se registraron **676 codificaciones en las 102 publicaciones únicas** que conformaron el corpus. Cuando los indicadores se presentan desagregados por investigador, la suma alcanza 113 registros de publicaciones debido a la presencia de trabajos con coautoría entre las personas analizadas.

Resultados

La articulación entre el análisis bibliométrico y la codificación cualitativa produjo resultados en tres niveles complementarios: estructural, categorial e integrador. Estos niveles no constituyeron operaciones independientes, sino momentos sucesivos de una estrategia orientada a construir el campo científico local, interpretar sus producciones y relacionar las posiciones de los investigadores con los sentidos presentes en sus publicaciones.

Configuración del campo científico local

La fase bibliométrica permitió delimitar un corpus de **102 publicaciones únicas** sobre transición energética vinculadas con investigadores

de la Universidad Nacional de Salta durante el período 2020–2023. Debido a la existencia de trabajos firmados por más de una de las personas analizadas, la asignación individual de publicaciones alcanzó los **113 registros autor-documento**.

El análisis mostró que la transición energética no constituía un campo académico autónomo y plenamente consolidado, sino un espacio interdisciplinario emergente en el que convergían producciones procedentes de áreas técnicas, ambientales y sociales. La distribución de los documentos evidenció una concentración relativa en determinados investigadores y equipos, junto con diferencias en los niveles de productividad, citación y orientación temática.

La transición energética tampoco fue definida de manera homogénea. Algunas publicaciones la relacionaron principalmente con la innovación tecnológica, la eficiencia, la sustitución de fuentes y la transformación de la matriz energética. Otras la vincularon con el desarrollo regional, la soberanía energética, las desigualdades territoriales, el acceso a la energía y los conflictos socioambientales.

El principal resultado de esta fase fue, por lo tanto, la construcción empírica de un campo académico local caracterizado por su condición emergente, interdisciplinaria y discursivamente heterogénea. La bibliometría permitió identificar sus actores y regularidades, pero también mostró la necesidad de incorporar una estrategia cualitativa capaz de interpretar los sentidos mediante los cuales la transición energética era problematizada.

Resultados de la codificación cualitativa

El análisis de las 102 publicaciones produjo un total de **676 codificaciones**. La codificación abierta permitió identificar unidades de significado vinculadas con la modernización tecnológica, el desarrollo regional, la soberanía energética, la sostenibilidad ambiental, la inclusión social, el acceso a la energía, el extractivismo y los conflictos territoriales.

Durante la codificación axial, estos sentidos fueron relacionados y agrupados en cuatro configuraciones interpretativas:

- imaginario mercantil;
- imaginario desarrollista;
- imaginario de justicia socioambiental;
- imaginario de transformación de la matriz energética.

Los tres primeros retomaron, con adecuaciones, la propuesta de Hubert y Spivak L'Hoste (2021). El cuarto emergió del análisis del corpus y permitió reunir sentidos vinculados específicamente con la descarbonización, el litio y la expansión de la energía solar.

Al ponderar las 676 codificaciones, el **imaginario desarrollista** concentró aproximadamente el **41,1 %** de las menciones. Le siguieron el imaginario de **justicia socioambiental**, con alrededor del **31,4 %**, y el imaginario de **transformación de la matriz energética**, con el **24,6 %**. El imaginario **mercantil** presentó una participación comparativamente menor, cercana al **3 %**.

Esta distribución muestra que la producción científica local no estuvo dominada exclusivamente por una concepción tecnológica de la transición. Aunque las transformaciones de la matriz energética ocuparon un lugar relevante, una proporción mayor de los sentidos se vinculó con expectativas de desarrollo socioeconómico, intervención estatal, soberanía energética y generación de empleo.

Al mismo tiempo, la presencia significativa del imaginario de justicia socioambiental evidenció que una parte importante de las publicaciones relacionó la transición con el acceso a la energía, la pobreza energética, la soberanía popular, la crítica al extractivismo y la necesidad de transformar las relaciones sociales y territoriales que organizan el sistema energético.

Integración bibliométrico-cualitativa

La integración de los indicadores bibliométricos con las codificaciones permitió relacionar la posición ocupada por cada investigador dentro del campo con las orientaciones discursivas predominantes en sus publicaciones.

La tabla no debe interpretarse como una clasificación rígida de los investigadores. Los porcentajes expresan la distribución de los fragmentos codificados dentro de las publicaciones atribuidas a cada caso y permiten reconocer orientaciones predominantes, no posiciones exclusivas.

El investigador D reunió la mayor cantidad de codificaciones y presentó un predominio del imaginario de justicia socioambiental. En los casos A, C, E y F prevaleció el imaginario desarrollista, aunque con intensidades diferentes. En H y G adquirió mayor presencia el imaginario de transformación de la matriz energética. El imaginario

mercantil fue minoritario en el conjunto, pero alcanzó una participación relativamente mayor en las producciones de G y B.

Estos resultados muestran que los niveles de productividad o citación no determinan de forma directa las orientaciones discursivas. Investigadores con indicadores bibliométricos semejantes presentaron distribuciones diferentes de imaginarios, mientras que publicaciones ubicadas en posiciones distintas dentro del campo compartieron algunos marcos de sentido.

La integración metodológica permitió así observar dos dimensiones que no podían reducirse entre sí: por un lado, las posiciones, relaciones y niveles de visibilidad dentro del campo científico; por otro, las configuraciones simbólicas mediante las cuales la transición energética fue definida y problematizada.

Tabla N° 2: Síntesis bibliométrico-cualitativa por investigador

Investigador	Codificaciones	Publicaciones	IPP	Citas	Promedio de citas	Índice h	Justicia socioambiental (%)	Transformación de la matriz (%)	Desarrollista (%)	Mercantil (%)
D	172	16	1,2	61	3,8	5	44,19	19,77	33,14	2,91
A	130	12	1,08	126	10,5	4	31,54	20,77	45,39	2,31
E	108	19	1,28	38	2	3	25,93	28,7	45,37	0
C	100	18	1,26	201	11,2	6	32	14	52	2
B	87	10	1	41	4,1	4	22,99	35,63	33,33	8,05
H	35	16	1,2	47	2,9	3	28,57	42,86	28,57	0
G	23	8	0,9	100	12,5	3	8,7	47,83	30,34	13,04
F	19	12	1,08	59	4,9	3	10,53	10,53	78,95	0
I	2	2	0,3	32	16	2	50	50	0	0
Total	676	113 registros autor-documento		705						

Fuente: Elaboración propia

Productividad de la articulación metodológica

El principal resultado metodológico reside en que la combinación de estrategias permitió acceder a niveles diferentes y complementarios del objeto de estudio. La bibliometría hizo posible delimitar el corpus, identificar actores y describir regularidades estructurales. Sin embargo, por sí sola no permitía comprender las lógicas de significación presentes en las publicaciones.

La codificación cualitativa permitió reconocer esas configuraciones de sentido, pero su aplicación sin una delimitación previa habría enfrentado el riesgo de trabajar con un corpus arbitrario o definido únicamente por decisiones teóricas anticipadas.

La integración secuencial permitió resolver esa tensión. La fase bibliométrica construyó y caracterizó el universo documental, mientras que la fase cualitativa interpretó las formas mediante las cuales la transición energética era comprendida, legitimada o cuestionada.

En términos epistemológicos, los resultados muestran que la oposición entre enfoques cuantitativos y cualitativos resulta poco productiva cuando cada estrategia cumple una función claramente definida. En esta investigación, la bibliometría operó como herramienta de estructuración del objeto y la codificación cualitativa como procedimiento de interpretación. Su articulación permitió pasar de la descripción de la producción científica a la comprensión de los sentidos que la organizan.

Conclusiones

El artículo reconstruyó una estrategia metodológica destinada a analizar la producción científica sobre transición energética en un campo académico local. La articulación entre bibliometría y codificación cualitativa no constituyó una simple suma de técnicas, sino una secuencia en la que cada procedimiento respondió a una función específica dentro del diseño.

La bibliometría permitió delimitar un corpus de 102 publicaciones únicas, identificar investigadores, medir niveles de productividad y citación y reconocer dinámicas de colaboración. Su principal aporte fue construir empíricamente un campo cuyos límites no se encontraban definidos de antemano. No obstante, su alcance se mantuvo en el plano de las distribuciones, relaciones y regularidades estructurales.

La codificación abierta y axial permitió avanzar hacia la interpretación de los sentidos presentes en las publicaciones. Mediante el diálogo entre categorías teóricas y códigos emergentes se identificaron cuatro imaginarios sociotécnicos: mercantil, desarrollista, de justicia socioambiental y de transformación de la matriz energética.

Los resultados mostraron que la transición energética no constituye un objeto unívoco. En la producción académica local se

articularon expectativas de desarrollo regional, narrativas de soberanía energética, propuestas de innovación tecnológica, perspectivas de justicia socioambiental y concepciones centradas en la sustitución de fuentes y la descarbonización.

El predominio del imaginario desarrollista y la presencia significativa de la justicia socioambiental evidencian que el debate académico local no se limita a la adopción de tecnologías. También involucra interpretaciones sobre el papel del Estado, la generación de empleo, las desigualdades territoriales, el acceso a la energía, el extractivismo y los modelos de desarrollo.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación muestra que la construcción del corpus constituye una decisión epistemológica central, especialmente en contextos académicos periféricos y en campos emergentes. La bibliometría puede contribuir a visibilizar esos espacios sin asumir que sus fronteras se encuentran previamente consolidadas.

La codificación cualitativa, por su parte, permite interpretar las producciones científicas como prácticas discursivas y no solamente como unidades contabilizables. No obstante, el procedimiento empleado debe caracterizarse como una estrategia inspirada en la teoría fundamentada y de orientación abductiva, dado que combinó categorías previas con sentidos emergentes y no procuró construir una teoría sustantiva ni una categoría central única.

El principal aporte del diseño reside en mostrar que la integración metodológica puede contribuir a la producción conceptual en investigaciones comunicacionales. La fase cuantitativa construyó y caracterizó el objeto empírico; la fase cualitativa permitió interpretar sus configuraciones de sentido; y la integración relacionó las posiciones ocupadas en el campo con las orientaciones discursivas de las publicaciones.

Entre las limitaciones del estudio debe señalarse que el corpus se restringió a un período de cuatro años y a producciones vinculadas con una sola universidad. Los indicadores de citación también dependen de la base consultada y de la fecha de recuperación, mientras que la codificación cualitativa supone decisiones interpretativas que deben ser explicitadas y revisadas.

Futuras investigaciones podrían ampliar el período analizado, incorporar otras instituciones del noroeste argentino, comparar campos científicos regionales y profundizar los procedimientos de revisión entre codificadores. También sería pertinente examinar cómo los imaginarios identificados se relacionan con proyectos de

investigación, políticas públicas, financiamiento científico y transformaciones territoriales concretas.

En términos disciplinares, el estudio reafirma la capacidad de la comunicación para analizar la ciencia, las tecnologías y las políticas energéticas como espacios de producción y disputa de sentidos. La estrategia propuesta constituye una alternativa replicable para investigaciones que necesiten articular la delimitación rigurosa de un campo científico con la interpretación de sus configuraciones sociotécnicas.

Bibliografía

-
- Corro Tosoni, F. E. (2025). *Imaginarios de transición energética en Salta: Un análisis desde el campo científico local (2020–2023)* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Salta].
- Corro Tosoni, F. E., Pérez Machado, F. A., González, F. D. F., & Sarmiento Barbieri, N. M. (2025). Bibliometría y transición energética en Salta: Análisis de la producción científica (2020–2023) como base para el estudio de imaginarios sociotécnicos. *Questión*, 3(81), e1001. <https://doi.org/10.24215/16696581e1001>
- Costas Comesaña, R. (2008). *Análisis bibliométrico de la actividad científica de los investigadores del CSIC en tres áreas: Biología y Biomedicina, Ciencia de los Materiales y Recursos Naturales. Una aproximación metodológica a nivel micro (Web of Science, 1994–2004)* [Tesis doctoral, Universidad Carlos III de Madrid]. <https://hdl.handle.net/10016/4947>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2.ª ed.). Morata.
- García-Villar, C., & García-Santos, J. M. (2021). Indicadores bibliométricos para evaluar la actividad científica. *Radiología*, 63(3), 228–235. <https://doi.org/10.1016/j.rx.2021.01.002>
- González, F. D. F., Picabea, J. F., & Durán, P. A. (2024). Sentidos en torno a la dimensión energética en procesos de producción de hábitat en territorios indígenas en la provincia de Salta. *Avances en Energías Renovables y Medio Ambiente–AVERMA*, 27, 572–583. <https://portalderevistas.unsa.edu.ar/index.php/averma/article/view/4659>

- Hirsch, J. E. (2005). An index to quantify an individual's scientific research output. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 102(46), 16569–16572. <https://doi.org/10.1073/pnas.0507655102>
- Hubert, M., & Spivak L'Hoste, A. (2021). Los imaginarios sociotécnicos de las políticas de producción de energía eléctrica en Argentina. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad—CTS*, 16(47), 223–250. <https://ojs.revistacts.net/index.php/CTS/article/view/237>
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y ATLAS.ti: Recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104–122. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/727>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Vitón Castillo, A. A., Díaz-Samada, R. E., & Martínez Pozo, Y. (2019). Indicadores bibliométricos aplicables a la producción científica individual. *Universidad Médica Pinareña*, 15(2), 279–285.
- Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2006). *Técnicas para investigar 3: Análisis de datos y redacción científica* (2.ª ed.). Brujas.