

## EDUCOMUNICACIÓN Y ESTRATEGIAS DIGITALES PARA LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA CRÍTICA

### Educommunication and digital strategies for critical media literacy

### Educomunicação e estratégias digitais para a alfabetização midiática crítica

Juan Paúl Gualpa Urgilez, <https://orcid.org/0009-0008-1581-6754>

Paola Elizabeth Cortez Clavijo, <https://orcid.org/0000-0002-5926-7282>

Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador

\*Autor para correspondencia. email [paul.guallpau@ucuenca.edu.ec](mailto:paul.guallpau@ucuenca.edu.ec)

**Para citar este artículo:** Gualpa Urgilez, J. P. y Cortez Clavijo, P. E. (2026). Educomunicación y estrategias digitales para la alfabetización mediática crítica. *Maestro y Sociedad*, 23(1), 1121-1128. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu>

#### RESUMEN

Introducción: En Ecuador, la brecha digital afecta especialmente a las zonas rurales, donde “el acceso a internet alcanza solo al 37,5% de los hogares” (Guerrero y Moreno, 2019, p.6700). Más aún, el sistema eléctrico, en dichos espacios, suele presentar defectos de estabilidad, afectando las conexiones y comunicaciones de sus habitantes. En consecuencia, esta investigación tuvo como objetivo comprender la experiencia vivida de alfabetización mediática crítica en estudiantes rurales desde una perspectiva fenomenológica inspirada en Maurice Merleau-Ponty (1945). Materiales y Métodos: Para ello, se realizó un estudio cualitativo con diseño fenomenológico. Participaron 12 estudiantes de bachillerato de una unidad educativa rural de Pichincha – Manabí, Ecuador, seleccionados mediante muestreo intencional. Se aplicó una entrevista fenomenológica en profundidad y el análisis siguió los principios del análisis fenomenológico. Resultados: Emergieron cinco categorías: sensaciones corporales y emociones, significados atribuidos a la tecnología, transformaciones en el aprendizaje y la identidad, condiciones del contexto rural, y tensiones y contradicciones. Conclusiones: La alfabetización mediática crítica en jóvenes rurales se revela como una experiencia encarnada, significativa, transformadora, situada y tensionada, evidenciando que no es solo un conjunto de competencias técnicas, sino una vivencia que involucra el cuerpo, las emociones, el territorio y contradicciones constitutivas.

**Palabras clave:** alfabetización mediática crítica, educomunicación, fenomenología, estudiantes rurales, brecha digital.

#### ABSTRACT

Introduction: In Ecuador, the digital divide particularly affects rural areas, where internet access reaches only 37.5% of households (Guerrero y Moreno, 2019, p.6700). This research objective to understand the lived experience of critical media literacy in rural students from a phenomenological perspective inspired by Maurice Merleau-Ponty (1945). Materials and methods: A qualitative study with a phenomenological design was conducted. Twelve high school students from a rural educational institution in Pichincha – Manabí, Ecuador, participated, selected through intentional sampling. An in-depth phenomenological interview was applied, and the analysis followed the principles of phenomenological analysis. Results: Five categories emerged: bodily sensations and emotions; meanings attributed to technology; transformations in learning and identity; conditions of the rural context; and tensions and contradictions. Conclusions: Critical media literacy in rural youth reveals itself as an embodied, meaningful, transformative, situated, and tension-filled experience, showing that it is not merely a set of technical competencies but a lived experience involving the body, emotions, territory, and constitutive contradictions.

**Keywords:** critical media literacy, educommunication, phenomenology, rural students, digital divide.

#### RESUMO

Introdução: No Equador, a brecha digital afeta especialmente as zonas rurais, onde o acesso à internet alcança apenas 37,5% dos domicílios (Guerrero e Moreno, 2019, p. 6700). Além disso, o sistema elétrico nessas localidades costuma apresentar problemas de estabilidade, afetando as conexões e comunicações de seus habitantes. Consequentemente, esta pesquisa teve como objetivo compreender a experiência vivida de alfabetização midiática crítica em estudantes rurais a partir de uma perspectiva fenomenológica inspirada em Maurice Merleau-Ponty (1945). Materiais e Metodos: Para tanto, realizou-se um estudo

qualitativo com delineamento fenomenológico. Participaram 12 estudantes do ensino médio de uma unidade educacional rural de Pichincha – Manabí, Equador, selecionados por amostragem intencional. Aplicou-se uma entrevista fenomenológica em profundidade e a análise seguiu os princípios da análise fenomenológica. Resultados: Emergiram cinco categorias: sensações corporais e emoções, significados atribuídos à tecnologia, transformações na aprendizagem e na identidade, condições do contexto rural, e tensões e contradições. Conclusões: A alfabetização midiática crítica em jovens rurais revela-se como uma experiência encarnada, significativa, transformadora, situada e tensionada, evidenciando que não é apenas um conjunto de competências técnicas, mas uma vivência que envolve o corpo, as emoções, o território e contradições constitutivas.

**Palavras-chave:** alfabetização midiática crítica, educomunicação, fenomenologia, estudantes rurais, brecha digital.

Recibido: 3/1/2026 Aprobado: 27/1/2026

## INTRODUCCIÓN

En la era digital, aún existen personas relegadas del uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). En Ecuador, esta realidad es latente, especialmente en espacios educativos donde se supone que un enfoque comunicativo debe predominar. En ese sentido, autores como Moreira et al., (2017) señalan que “la transición hacia la Sociedad de la Información trae consigo beneficios, pero también encierra debilidades como personas, instituciones, regiones sin acceso o sin capacitación para usar las TIC, denominadas brecha digital” (p. 321). Es decir, actualmente hay un segmento poblacional, estudiantil, especialmente de las zonas rurales, cuyo contacto con el mundo digital es sino escaso, deficiente.

En el contexto ecuatoriano, esta brecha es crítica; “el país se encuentra por debajo de la media internacional en su reducción” (Moreira et al., 2017, p. 323). En otras palabras, “la accesibilidad a los servicios no está al alcance de la mayoría, con una diferencia aún mayor en zonas rurales donde casi es escasa” (Sambache et al., 2020, p. 267). Pero la brecha digital no se limita al acceso a internet, sino que incluye la disponibilidad de dispositivos y las habilidades para utilizarlos efectivamente (Guerrero & Moreno, 2019). Así, para estudiantes de zonas rurales, los medios digitales, la conexión a internet e incluso la energía eléctrica son a menudo de difícil acceso, lo que configura un escenario donde el uso de las TIC es limitado y, cuando ocurre, frecuentemente acrítico.

Un estudiante de una unidad educativa rural relata cómo su relación con la tecnología ha transitado del entretenimiento a la necesidad: al inicio la usaba solo por diversión, pero luego comenzó a verla como una herramienta para aprender y superarse. Sin embargo, este proceso no es lineal porque reconoce que la tecnología también puede distraer y que ha tenido que aprender a usarla con responsabilidad. Esta experiencia revela una tensión constitutiva en la vida juvenil rural; entre la promesa de la alfabetización crítica y las condiciones materiales de acceso, entre la necesidad de usar la tecnología para avanzar y el riesgo de quedar atrapado en sus lógicas de consumo pasivo.

El abordaje fenomenológico permite acceder a esa experiencia, aflorando las necesidades, significados y vivencias (Perruchoud, 2017) de los estudiantes. Desde esta perspectiva, el presente trabajo propone comprender la experiencia vivida de alfabetización mediática crítica en estudiantes rurales que participan en procesos comunicativos con medios digitales, desde una aproximación fenomenológica inspirada en Maurice Merleau-Ponty. Específicamente, se busca: primero, describir las sensaciones, emociones y reacciones corporales que experimentan los jóvenes rurales al enfrentarse críticamente a los contenidos digitales; segundo, identificar los significados que atribuyen a esta experiencia y cómo transforma su forma de aprender y verse a sí mismos; y tercero, comprender cómo las condiciones del contexto rural influyen en su experiencia con los medios digitales.

La educomunicación ha cobrado relevancia en Ecuador como campo que articula educación y comunicación. Diversos estudios han abordado esta relación desde distintos enfoques metodológicos. Erazo Rodríguez et al. (2023) realizaron un estudio cuantitativo en unidades educativas de Riobamba para evaluar cómo las TIC y la educomunicación contribuyen a mejorar las actitudes hacia el cuidado ambiental. Los resultados mostraron una tendencia favorable hacia la incorporación de estas herramientas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el ámbito universitario, Murillo Naranjo (2025) investigó el desarrollo de competencias digitales en estudiantes de Comunicación de la Universidad Nacional de Chimborazo. Mediante un cuestionario estructurado en cinco dimensiones, “los resultados mostraron niveles altos en competencias digitales generales y en Comunicación y Colaboración, aunque la dimensión de Solución de Problemas obtuvo niveles más bajos” (p.13). El estudio confirmó que las metodologías basadas en educomunicación y alfabetización digital docente son determinantes en el desarrollo de competencias digitales.

Sánchez León y Zamora Arízaga (2025) exploraron con enfoque mixto la influencia de los podcasts audiovisuales educomunicativos en la comunidad infantil de Ambato. El estudio evidenció que estos contenidos aportan innovación educativa, aunque enfrentan retos de posicionamiento frente a los podcasts de entretenimiento.

Ponce Tigua y Santa María Romero (2025) desarrollaron una investigación cuanti-cualitativa sobre la educomunicación como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico. Los resultados indicaron que el 81% de los estudiantes acreditaban un mejor proceso de enseñanza mediante el uso de fotografía, videos y presentaciones multimedia. Por último Yacelga (2024), abordó la educomunicación como parte del sistema educativo ecuatoriano, destacando experiencias como Educa Tv y los programas radiofónicos de Corape. Concluyó que persiste la falta de alfabetización mediática e informacional universal a pesar del alto uso de internet.

En síntesis, los estudios revisados se centran en la medición de resultados y la evaluación de estrategias didácticas desde enfoques predominantemente cuantitativos o mixtos. Su limitación común es que abordan la experiencia de los sujetos desde la exterioridad, sin indagar en cómo estas experiencias son vividas por los propios estudiantes.

La presente investigación se diferencia al adoptar un enfoque fenomenológico inspirado en Merleau-Ponty, que busca comprender la estructura esencial de la experiencia vivida de alfabetización mediática crítica en jóvenes rurales, atendiendo a las dimensiones corporales, afectivas, situadas y tensionadas que la constituyen.

## MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio adoptó un diseño cualitativo fenomenológico (López et al, 2022), fundamentado en la experiencia vivida por los estudiantes. Este enfoque posibilitó aproximarnos a la experiencia de uso y acceso a TIC tal como se manifiesta en la perspectiva de los propios participantes, permitiendo describir los aspectos que configuran dicha vivencia.

La población de estudio estuvo conformada por 120 estudiantes de una Unidad Educativa de Pichincha – Manabí, en Ecuador. El muestreo fue intencional de tipo fenomenológico (García y Suárez, 2017), orientado a la selección de participantes que hubieran vivido experiencias significativas relacionadas con el fenómeno de estudio. Fueron criterios de inclusión: primero, ser estudiante activo de Bachillerato en la institución; segundo, haber participado en experiencias de aprendizaje mediadas por tecnologías digitales en el ámbito escolar o extraescolar; tercero, residir en la zona rural de influencia de la institución. Fueron motivos de exclusión el no deseo de participación y la falta de disponibilidad para realizar la entrevista en su totalidad. La selección de participantes respondió a la pertinencia experiencial y no a la representatividad estadística. La muestra final estuvo constituida por 12 estudiantes de Bachillerato, cuyo tamaño respondió a la búsqueda de saturación experiencial, propia de la investigación cualitativa, priorizando la profundidad y riqueza de las narrativas recogidas. Las características de los participantes se recogen en la tabla 1.

Tabla 1. Características sociodemográficas de los estudiantes participantes en las entrevistas

Entrevistado	Grado/Curso	Dispositivos disponibles	Conectividad en hogar
E1	2do BGU	1 smartphone	intermitente
E2	2do BGU	1 smartphone	intermitente
E3	2do BGU	1 smartphone	intermitente
E4	1ero BGU	1 smartphone	intermitente
E5	2do BGU	1 smartphone	intermitente
E6	1ero BGU	1 smartphone	intermitente
E7	3ero BGU	1 smartphone	intermitente
E8	3ero BGU	1 smartphone	intermitente
E9	3ero BGU	1 smartphone	intermitente
E10	3ero BGU	1 smartphone	intermitente
E11	2do BGU	1 smartphone	intermitente
E12	2do BGU	1 smartphone	intermitente

Fuente: La tabla muestra las características sociodemográficas de los 12 participantes. E = Entrevistado; BGU = Bachillerato General Unificado. Todos los estudiantes reportaron poseer un único dispositivo (smartphone) y enfrentar conectividad intermitente en el hogar, caracterizada por fallas de señal, cortes de luz o necesidad de desplazamiento para acceder a internet. Fuente: Elaboración propia.

La técnica empleada fue la entrevista fenomenológica en profundidad, por ser coherente con el método adoptado y adecuada para explorar las experiencias vividas desde la perspectiva de los participantes (Merleau-Ponty, 1993). Como instrumento se utilizó una guía de entrevista fenomenológica, orientada a la evocación de situaciones concretas, emociones, significados y reflexiones asociadas al uso de tecnologías digitales en el contexto escolar rural. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 45 a 60 minutos, fueron registradas mediante grabación de audio y video, previo consentimiento informado, y complementadas con notas de campo que permitieron registrar aspectos del lenguaje no verbal y del contexto de interacción. En la tabla 2 se recoge el guion empleado en las entrevistas.

Tabla 2. Guion empleado en las entrevistas individuales

Momento	Objetivo	Pregunta
Momento 1. Evocación de la experiencia	Situación al participante en una experiencia concreta con tecnología	1. Cuéntame una experiencia concreta en la que la tecnología haya sido importante para ti en la escuela o fuera de ella.
		2. ¿Recuerdas cómo comenzó esa experiencia? ¿Qué estaba pasando en ese momento?
Momento 2. Vivencia emocional y corporal	Explorar las dimensiones afectivas y corporales de la experiencia	3. ¿Cómo te sentiste durante esa experiencia?
		4. ¿Hubo algún momento que te haya marcado más? ¿Por qué?
Momento 3. Significado atribuido	Identificar los sentidos y transformaciones generadas por la experiencia	5. Después de vivir eso, ¿qué significado tiene para ti el uso de la tecnología?
		6. ¿Cambió algo en tu forma de ver la escuela, el aprendizaje o a ti mismo?
Momento 4. Contexto rural	Comprender cómo el territorio configura la experiencia	7. ¿Crees que vivir aquí influye en cómo usas o no usas la tecnología?
		8. ¿Hay algo que sientes que te falta o que te diferencia de otros estudiantes?
Momento 5. Reflexión final	Brindar espacio para que el participante aporte elementos no contemplados	9. Si tuvieras que explicarle a alguien cómo es tu experiencia con la tecnología, ¿qué le dirías?
		10. ¿Hay algo que no te he preguntado y que consideres importante contar?

Fuente: Principio metodológico: Las preguntas evocan situaciones concretas, privilegian el relato no la opinión, y evitan el "qué piensas" priorizando el "qué te pasó". Fuente:

Elaboración propia.

El análisis de los datos se realizó siguiendo los principios del análisis fenomenológico, inspirado en Maurice Merleau-Ponty (1945), atendiendo a las dimensiones corporales, afectivas y situadas de la experiencia (Perruchoud, 2017). El proceso incluyó en primer lugar, una lectura comprensiva de las transcripciones para obtener una visión global de las experiencias narradas; en segundo lugar, la identificación de unidades de significado relevantes, con especial atención a las sensaciones corporales, emociones y relaciones espaciales; en tercer lugar, la transformación de los relatos en categorías fenomenológicas emergentes; y en cuarto lugar, la síntesis interpretativa orientada a describir la estructura esencial del fenómeno estudiado. Este proceso permitió construir una comprensión profunda y contextualizada de las vivencias estudiantiles en torno al uso de las TIC.

El rigor de la investigación se garantizó mediante los criterios propuestos por Lincoln y Guba (1985): credibilidad, asegurada a través de la fidelidad a las narrativas de los participantes y el uso de citas textuales; transferibilidad, mediante la descripción densa del contexto institucional y territorial; dependencia, a partir de la claridad y coherencia del proceso metodológico seguido, documentado en una pista de auditoría; y confirmabilidad, mediante la aplicación de la epojé, el registro reflexivo en un diario de campo y la diferenciación entre las voces de los participantes y las interpretaciones analíticas. Asimismo, se consideró la saturación experiencial como criterio para cerrar la recolección de datos.

La investigación respetó los principios éticos fundamentales, garantizando la participación voluntaria de los estudiantes, la confidencialidad de la información y el anonimato de los participantes (Noreña et al, 2012). Se obtuvo el consentimiento informado de los estudiantes y de sus representantes legales, y se informó de manera clara sobre los objetivos del estudio y el uso exclusivamente académico de los datos recolectados. Las grabaciones y transcripciones se almacenan en un repositorio seguro de acceso restringido al equipo investigador.

## RESULTADOS

Tabla 3. Experiencias digitales: citas de las entrevistas

Categorías	Citas textuales representativas
Categoría 1: Sensaciones corporales y emociones	«Hubo frustración en el momento de no saber cómo resolver un problema, tristeza, pero a la vez cuando el internet me ayudó, me sentí aliviada y tranquila» (E7). «Feliz, pero un poco abrumada por la gran cantidad de información que uno puede encontrar en el internet y no saber si es correcto» (E9). «Bueno, como un poco con pereza porque era lejos camino, pero igual tenía que cumplir con eso» (E12). «Empezó cuando la profe mandó a hacer el trabajo y me asusté porque valía mucho y tenía que exponer» (E3).

Categoría 2: Significados atribuidos a las TIC	«Para mí la tecnología ya no es sólo para redes sociales o juegos. Ahora la veo como una herramienta que me puede ayudar a aprender mejor, a superarme» (E3). «Yo creo que es una herramienta muy útil, pero es fundamental cómo nosotros podemos utilizarla. Porque si bien es cierto, podemos encontrar información en gran cantidad, pero muchas veces no sabemos si esta información es correcta o no» (E9). «Entendí que la tecnología es una herramienta muy importante para aprender, porque no solo sirve para entretener, sino que también conseguir ayuda cuando hay dificultades» (E10). «El significado de la tecnología para mí es saberla usar correctamente» (E1).
Categoría 3: Transformaciones en el aprendizaje y la identidad	«La tecnología cambió bastante. Antes veía los trabajos como algo aburrido y obligatorio, pero ahora siento que si uso videos, presentaciones o incluso inteligencia artificial puedo entender mejor los temas» (E3). «Le diría que ha sido un proceso. Al inicio lo usaba solo por diversión, pero ahora la veo como algo necesario para mi futuro» (E3). «He tratado de formar una diferencia utilizando la tecnología para mejorar mis notas académicas, reforzar mi conocimiento y no quedarme sola en lo que no pude o no entendí» (E7). «En antes la tecnología casi, uno ahorita cuando no tiene internet anda desesperado. Porque ya está acostumbrado» (E12).
Categoría 4: Condiciones del contexto rural (espacialidad y temporalidad vividas)	«Aquí en los sectores rurales, hay jóvenes que no cuentan con lo que es energía eléctrica, con lo que es el internet. Tienen que inclusive caminar minutos o inclusive horas para poder conectarse» (E1). «Vivir en el campo influye, sí influye, porque a veces la señal del internet no es buena y eso dificulta conectarse a clase, no hacer tareas» (E10). «Bueno, para mí fue un poco difícil porque como yo vivía lejos, se me hacía difícil venir cuando era de conectarme. A veces llovía. A veces no venía de mañana, a veces venía a mediodía» (E12). «No todos tienen computador en casa» (E3).
Categoría 5: Tensiones y contradicciones	«Cuando aún no se daba lo que era el tema de la tecnología, había mucha más comunión entre compañeros de nuestro plantel. Pero ahora como ya se ha dado este tema de la IA, cada quien con su teléfono en su propio pupitre comienza a investigar» (E1). «La tecnología puede distraer mucho. A veces quiero estudiar y termino en redes sociales. Entonces también he tenido que aprender a controlarme y usarla con responsabilidad» (E3). «algo importante es que, aunque la tecnología ayuda mucho, no puede reemplazar completamente el contacto directo con los profesores y compañeros» (E10). «Sinceramente yo por mi sentido porque no tengo teléfono. Bueno, algunos estudiantes comunes, mis compañeros de segundo, casi todos tienen teléfono. La única soy yo que no tengo un celular. Eso es una diferencia» (E12).

Fuente: El análisis fenomenológico de las entrevistas permitió identificar cinco categorías que configuran la experiencia de alfabetización mediática crítica en jóvenes rurales. Estos hallazgos se discuten a continuación en diálogo con la literatura y desde la perspectiva de Merleau-Ponty (1945). Fuente: Elaboración propia.

## El cuerpo que siente

Los estudiantes describen emociones y sensaciones corporales que acompañan su relación con la tecnología: frustración, alivio, abrumamiento, esfuerzo. Estas no son meros estados mentales, sino experiencias encarnadas que preceden a la reflexión:

«Hubo frustración en el momento de no saber cómo resolver un problema, tristeza, pero a la vez cuando el internet me ayudó, me sentí aliviada y tranquila» (E7).

«Feliz, pero un poco abrumada por la gran cantidad de información que uno puede encontrar en el internet y no saber si es correcto» (E9).

«Bueno, como un poco con pereza porque era lejos camino, pero igual tenía que cumplir con eso» (E12).

Este hallazgo dialoga con la propuesta de Merleau-Ponty (1945) sobre el cuerpo propio; la experiencia no es primero cognitiva y luego emocional, sino que se vive de manera integral en el cuerpo. La alfabetización crítica, entonces, no puede entenderse solo como adquisición de competencias, sino como una experiencia que involucra la dimensión afectiva y corporal. Esto amplía los enfoques tradicionales de la alfabetización mediática (Buckingham, 2005) que tienden a privilegiar los aspectos cognitivos sobre los experienciales.

## La tecnología como herramienta de superación

Los estudiantes atribuyen a la tecnología un significado que trasciende lo instrumental porque la ven como una vía para aprender mejor y para mejorar como personas:

«Para mí la tecnología ya no es sólo para redes sociales o juegos. Ahora la veo como una herramienta que me puede ayudar a aprender mejor, a superarme» (E3).

«Yo creo que es una herramienta muy útil, pero es fundamental cómo nosotros podemos utilizarla. Porque muchas veces no sabemos si esta información es correcta o no» (E9).

«El significado de la tecnología para mí es saberla usar correctamente» (E1).

Estos significados revelan que los jóvenes rurales no son usuarios pasivos de la tecnología. Coinciden con lo señalado por Guerrero y Moreno (2019) sobre la necesidad de habilidades digitales para un uso efectivo, pero van más allá; la tecnología se carga de un sentido existencial vinculado a la superación personal. Esto sugiere que las intervenciones educacionales en contextos rurales deberían partir de estos significados previos, como propone Freire (1970), partiendo de la experiencia concreta de los estudiantes.

## Transformaciones en el aprendizaje y la identidad

La tecnología transforma la forma en que los estudiantes se ven a sí mismos y se relacionan con el aprendizaje:

«La tecnología cambió bastante. Antes veía los trabajos como algo aburrido y obligatorio, pero ahora siento que puedo entender mejor los temas» (E3).

«Le diría que ha sido un proceso. Al inicio lo usaba solo por diversión, pero ahora la veo como algo necesario para mi futuro» (E3).

«En antes la tecnología casi, uno ahorita cuando no tiene internet anda desesperado. Porque ya está acostumbrado» (E12).

Estas transformaciones se inscriben en lo que Merleau-Ponty (1945) denomina la "intencionalidad operante"; el sentido no está en la conciencia reflexiva sino en la acción y la práctica. La tecnología no es un objeto externo que se usa, sino que se incorpora al proyecto de vida de los estudiantes, modificando su percepción del aprendizaje y de sí mismos. Esto responde a la necesidad señalada por Olvera et al. (2024) de comprender la brecha digital no solo como acceso, sino como experiencia situada.

## El contexto rural como espacio vivido

El lugar donde viven configura su experiencia tecnológica. Son parte constitutiva de la vivencia de los entrevistados: la distancia, la falta de señal, los cortes de luz y la carencia de dispositivos:

«Aquí en los sectores rurales, hay jóvenes que no cuentan con energía eléctrica, con internet. Tienen que caminar minutos u horas para poder conectarse» (E1).

«Vivir en el campo influye, porque a veces la señal no es buena y eso dificulta conectarse a clase, hacer tareas» (E10).

«Bueno, para mí fue un poco difícil porque como yo vivía lejos, se me hacía difícil venir cuando era de conectarme. A veces llovía. A veces venía de mañana, a veces a mediodía» (E12).

Este hallazgo confirma los datos de Sambache et al. (2020) sobre la escasez de acceso en zonas rurales ecuatorianas, pero los trasciende al mostrar cómo esas condiciones se viven como experiencia corporal y temporal. Desde Merleau-Ponty (1945), el espacio no es un contenedor neutro sino un campo existencial organizado desde el cuerpo. La distancia se vive como cansancio, la señal como intermitencia, la espera como temporalidad fragmentada. La alfabetización crítica, en contextos rurales, no puede desentenderse de estas condiciones materiales.

## Tensiones y contradicciones

La experiencia tecnológica está atravesada por tensiones que los estudiantes reconocen y enfrentan:

«Cuando aún no se daba la tecnología, había mucha más comunión entre compañeros. Pero ahora cada quien con su teléfono en su propio pupitre comienza a investigar» (E1).

«La tecnología puede distraer mucho. A veces quiero estudiar y termino en redes sociales. He tenido que aprender a controlarme y usarla con responsabilidad» (E3).

«Aunque la tecnología ayuda mucho, no puede reemplazar completamente el contacto directo con los profesores y compañeros» (E10).

«La única soy yo que no tengo un celular. Eso es una diferencia» (E12).

## DISCUSIÓN

La alfabetización crítica no es un proceso lineal ni exento de contradicciones. Coinciden con lo señalado por Moreira et al. (2017) sobre la brecha digital como fenómeno multidimensional, pero también muestran que los estudiantes son conscientes de estas tensiones y desarrollan estrategias para enfrentarlas como aprender a controlarse o valorar el contacto directo. Esto sugiere que las propuestas educativas deberían partir de estas contradicciones como puntos de partida, no como obstáculos a eliminar.

La alfabetización mediática crítica en jóvenes rurales es una experiencia encarnada porque se siente en el cuerpo, es significativa porque se carga de sentido transformador, es transformadora porque cambia la forma de verse a sí mismos, es situada porque está atravesada por las condiciones del territorio y es tensionada porque está habitada por contradicciones que no se resuelven fácilmente. Esta estructura amplía la comprensión

de la alfabetización mediática crítica más allá de los enfoques centrados en competencias (Buckingham, 2005; Gutiérrez-Martín & Tyner, 2012), incorporando las dimensiones corporales, afectivas y situadas que la fenomenología de Merleau-Ponty (1945) pone en primer plano.

## CONCLUSIONES

Esta investigación se propuso comprender la experiencia vivida de alfabetización mediática crítica en estudiantes rurales desde una perspectiva fenomenológica inspirada en Merleau-Ponty (1945). A partir del análisis de 12 entrevistas, se identificaron cinco categorías que configuran esta experiencia: sensaciones corporales y emociones, significados atribuidos a la tecnología, transformaciones en el aprendizaje y la identidad, condiciones del contexto rural, y tensiones constitutivas.

En relación con los objetivos planteados, con la investigación se logró: primero, describir las sensaciones, emociones y reacciones corporales que configuran el encuentro crítico de los jóvenes con los contenidos digitales; segundo, identificar los significados de superación personal que atribuyen a la tecnología y las transformaciones en su forma de aprender y verse a sí mismos; y tercero, comprender cómo el contexto rural, con su geografía de distancias, intermitencia de señal y carencia de dispositivos, configura una espacialidad y temporalidad vividas que atraviesan toda la experiencia.

Los hallazgos revelan que la alfabetización mediática crítica no es solo un conjunto de competencias técnicas, sino una experiencia encarnada porque se siente en el cuerpo, es significativa porque está vinculada a la superación personal, además es transformadora ya que cambia la percepción de sí mismos, es situada debido a que está atravesada por el territorio rural y también es tensionada porque está habitada por contradicciones entre ayuda y distracción, comunión y aislamiento, igualdad y exclusión.

En términos prácticos, las propuestas educativas en contextos rurales deberían partir de las emociones y significados que los estudiantes ya poseen, considerar las condiciones materiales de acceso como parte central del diseño, y abordar explícitamente las tensiones que atraviesan su experiencia. Entre las limitaciones, la muestra se limitó a una institución educativa de una zona rural específica. Futuras investigaciones podrían ampliar el estudio a otros actores educativos y a otras zonas rurales del país.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Buckingham, D. (2005). Educación en medios: Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Paidós. [https://www.academia.edu/20475671/Educaci%C3%B3n\\_en\\_medios\\_alfabrtizaci%C3%B3n\\_aprendizaje\\_y\\_cultura\\_contempor%C3%A1nea](https://www.academia.edu/20475671/Educaci%C3%B3n_en_medios_alfabrtizaci%C3%B3n_aprendizaje_y_cultura_contempor%C3%A1nea)

Erazo Rodríguez, M., Viñan Carrasco, L., Murillo Naranjo, M., & Calderón Cruz, F. (2023). Educomunicación y TIC como herramientas para analizar la responsabilidad social y la conciencia ambiental en los estudiantes de las unidades educativas fiscales de Riobamba-Ecuador. *Conciencia Digital*, 6 (1.1), 19-34. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v6i1.1.2449>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

García-Quintero, C., y Suárez, G. V. (2017). Análisis fenomenológico de la conciencia del docente a partir de sus prácticas evaluativas. *Revista Perspectivas*, 2(2), 49-59. <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/perspectivas/article/view/1313>

Guerrero, S., y Moreno, D. (2019). Análisis de la brecha digital en Ecuador: Factores determinantes y políticas públicas. *Revista de Ciencias Sociales*, 6(1), 120-135.

Gutiérrez-Martín, A., y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19(38), 31-39.

Husserl, E. (1993). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* (J. Gaos, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1913)

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Investigación Naturalista*. Sage Publications. [https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://monoskop.org/images/9/9b/Merleau-Ponty\\_Maurice\\_Fenomenologia\\_de\\_la\\_percepcion\\_1993.pdf&ved=2ahUKEwjsns3Pz8OTAxV9nWoFHQL-MfQQFnoECBgQAQ&usq=AOV Vaw2MLjvcLZ16s\\_7WWgmx249A](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://monoskop.org/images/9/9b/Merleau-Ponty_Maurice_Fenomenologia_de_la_percepcion_1993.pdf&ved=2ahUKEwjsns3Pz8OTAxV9nWoFHQL-MfQQFnoECBgQAQ&usq=AOV Vaw2MLjvcLZ16s_7WWgmx249A)

López, M. C., Sánchez, E. R., & Vallejos, R. M. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 241-267. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/8374>

Merleau-Ponty, M. (1993). Fenomenología de la percepción (J. Cabanes, Trad.). Planeta-Agostini. (Trabajo original publicado en 1945)

Moreira, J., Palomares, J., Serrano, R., y López, J. (2017). Un breve análisis de la brecha digital de acceso en el Ecuador. *Jornadas SARTECO*, 321-324. <https://www.academia.edu/download/80616062/brechaDigitalEcuador.pdf>

Murillo Naranjo, M. (2025). *Educomunicación y Alfabetización Digital en la formación de los estudiantes de la Carrera de Comunicación-Universidad Nacional de Chimborazo–Ecuador*. Universidad Complutense de Madrid. <https://docta.ucm.es/entities/publication/3ee2b610-31cc-4deb-838a-6754ef4940f7>

Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=s1657-59972012000300006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=s1657-59972012000300006&script=sci_arttext)

Olvera, E. Y. M., Bastidas, E. G. J., y Espinoza, G. J. M. (2024). Análisis de la brecha digital y el acceso a recursos tecnológicos en las instituciones de educación secundaria en Ecuador. *Ciencia latina revista científica multidisciplinar*, 8(2), 6698-6719. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/11086>

Perruchoud González, S. (2017). La fenomenología según Merleau-Ponty: un camino de descenso hacia las cosas. *Revista de Filosofía*, 42 (1), 59-76. <https://iris.unil.ch/bitstreams/5decda3e-9bc1-447c-94ac-53581486ff93/download>

Ponce Tigua, N. I., & Santa María Romero, G. P. (2025). Educomunicación como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Ecuatoriana De Psicología*, 8(20), 94–105. <https://doi.org/10.33996/repesi.v8i20.156>

Sambache, D. D. C., Villalba, M. C. V., y Cevallos, J. V. A. (2020). Brecha digital: conectividad y equipamiento en instituciones de educación fiscal en Ecuador. *GIGAPP Estudios Working Papers*, 7(166-182), 758-770.

Sánchez León, B. W., & Zamora Arízaga, R. X. (2025). Contenido Audiovisual del podcast y su impacto en la educomunicación escolar en la ciudad de Ambato, Ecuador. *Runas. Journal of Education and Culture*, 6(11), e250231. <https://doi.org/10.46652/runas.v6i11.231>

Yacelga, P. (2024). Educomunicación como parte del sistema educativo ecuatoriano.. *EDUCATECONCIENCIA*, 32(3). <https://doi.org/10.58299/edutec.v32i3.785>

### **Conflicto de intereses**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

### **Declaración de responsabilidad de autoría**

Los autores del manuscrito señalado, DECLARAMOS que hemos contribuido directamente a su contenido intelectual, así como a la génesis y análisis de sus datos; por lo cual, estamos en condiciones de hacernos públicamente responsable de él y aceptamos que sus nombres figuren en la lista de autores en el orden indicado. Además, hemos cumplido los requisitos éticos de la publicación mencionada, habiendo consultado la Declaración de Ética y mala praxis en la publicación.

Juan Paúl Gualpa Urgilez: Proceso de revisión de literatura y redacción del artículo.

Paola Elizabeth Cortez Clavijo: Revisión y corrección de la redacción del artículo.