

INVESTIGACIONES

Elementos técnicos y tecnológicos vinculados a las competencias digitales en los posgrados de Comunicación Política en América Latina

Technical and technological elements linked to digital competence in Political Communication postgraduate courses in Latin America

Paulo Carlos López-López^a
Andrea del Carmen Mila-Maldonado^a
Ángel Torres-Toukoumidis^b
Juan Arturo Mila-Maldonado^{a, c}

^a Universidad de Santiago de Compostela, España.
paulocarlos.lopez@usc.es, andrea.mila.maldonado@gmail.com

^b Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.
atorres@ups.edu.ec

^c Aichi Prefectural University, Japón.
arturomila2@gmail.com

RESUMEN

Esta investigación estudia cómo y en qué medida los aspectos técnicos y tecnológicos vinculados a las competencias digitales del Marco Europeo de Competencias Digitales se incorporan al diseño de los programas de posgrado en Comunicación Política en universidades latinoamericanas. A través de un mapeo realizado entre el 8 de febrero y el 2 de marzo de 2022 de los programas en curso, se realiza un análisis de contenido para analizar dichas competencias en los posgrados seleccionados, un total de 31 en 10 países. Como principales resultados, se identifican los siguientes aspectos: Argentina y Ecuador como los países con mayor oferta de maestrías en Comunicación Política, asistencia y énfasis teórico-práctico; así mismo, los programas ofrecen herramientas que permiten el logro de las competencias digitales en niveles altos, dentro de los estándares establecidos por parte de la Unión Europea.

Palabras clave: competencias digitales, educación, comunicación política, Unión Europea, América Latina.

ABSTRACT

This research studies how and to what extent the technical and technological aspects linked to the digital competences of the European Digital Competence Framework are incorporated into the design of postgraduate programs in Political Communication in Latin American universities. Through a mapping carried out between February 8 and March 2, 2022, of the ongoing programs, a content analysis is carried out to analyze these competencies in the selected postgraduate courses, a total of 31 in 10 countries. As main results, the following aspects are identified: Argentina and Ecuador as the countries with the greatest offer of master's degrees in Political Communication, attendance and theoretical-practical emphasis; likewise, the programs offer tools that allow the achievement of digital skills at high levels, within the standards established by the European Union.

Keywords: digital competence, education, political communication, European Union, Latin America.

1. INTRODUCCIÓN: COMPETENCIAS DIGITALES Y LA COMUNICACIÓN POLÍTICA

En los últimos años se ha construido el concepto de competencias digitales en el ámbito de la capacitación docente y profesional, de cara a las demandas derivadas de la digitalización de espacios de enseñanza-aprendizaje y de la construcción de nuevas esferas de interacción ciudadana y procesos democráticos, haciendo uso de distintas plataformas de comunicación a través de las cuales se ha añadido la virtualidad como nueva dimensión de desarrollo social (Amar-Rodríguez, 2010; Hermosa Del Vasto, 2015). Esta visión supone para el ámbito de la enseñanza adquirir competencias tecnológicas que permitan estar a la vanguardia de tales procesos y la necesidad de desarrollar niveles de adaptabilidad de los currículos formativos tradicionales, en tanto se demandan mayores capacidades que ameritan mediar con dispositivos, programas, aplicaciones y demás formas de construcción de lo digital (Esteban-Navarro, Gómez-Patiño, & Nogales-Bocio, 2018). Si bien, las competencias digitales son relevantes a la mayoría de programas en las diversas disciplinas, y prácticamente en todos los ámbitos de la vida, se toma como área específica la Comunicación Política por ser un área interdisciplinaria entre la Ciencia Política, la Comunicación y la Sociología, que incorporó en el último lustro aspectos de las ciencias de la computación como producto de la aparición de la comunicación política algorítmica, que promueve la difusión de mensajes personalizados y la microsegmentación.

La comunicación política forma parte de las ofertas formativas de posgrado en América Latina desde reciente data. Si se hace una revisión de los estudios de las competencias digitales aunados al plano disciplinar de la Comunicación Política en la región, la relación específica de ambas ha sido escasa, más allá del estudio de los procesos de ciberdemocracia (Nos, Farné, & Al-Najjar, 2019), el rol de las redes sociales en procesos electorales, construcción de nuevos liderazgos digitales y cuestiones de índole similar. Sin embargo, al remitirse al contexto específico de pensar cómo se forman los nuevos comunicadores adaptados a terrenos híbridos actuales, y los nativos digitales, dicha interrelación continúa siendo escasa, aunque se vislumbren estudios aplicados a otras áreas de formación científico-técnica (Escuder, Lisesegang, & Rivoir, 2020; Marcos-García, Doménech-Fabregat, & Casero-Ripolles, 2021).

La formación de cuarto nivel en Comunicación Política se ha adaptado al terreno digital (Area-Moreira, 2008), siendo capaz de comprender que el hecho de comunicar deja de ser un proceso presencial o donde se implican solo medios unidireccionales (prensa, radio, TV), para incorporar a las TIC a su amplia gama de posibilidades (Cabero-Almenara & Martínez-Gimeno, 2019), y derivando en la necesidad de estudiar *cómo se incorporan los elementos instrumentales, técnicos y tecnológicos vinculados a las competencias digitales al diseño de los Programas de Posgrado en Comunicación Política en las universidades de América Latina*, objetivo central de este artículo.

1.1. COMPETENCIAS DOCENTES Y DISCENTES EN LA ERA DIGITAL

En algunos países iberoamericanos el uso de las TIC es moderado al tiempo que existe un déficit formativo en la misma área (Dias-Trinidad, Moreira y Ferreira, 2020; Fernández-Batanero et al., 2020), aspectos que se configuran en un reto y al mismo tiempo una debilidad a ser atendida, en buena parte motivada por la brecha generacional de un estudiantado

habitado al uso de las plataformas digitales en sus procesos de aprendizaje y en cada etapa de su socialización.

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a los procesos de enseñanza-aprendizaje en sus distintos niveles ha supuesto una transformación en los paradigmas de las competencias de los profesionales de la pedagogía. Chen (2010) sitúa en el profesorado buena parte de la responsabilidad en esta transición o integración tecnológica. Existen así algunos elementos fundamentales para la integración de la tecnología digital dentro de los procesos de formación, siendo dos de los principales: que el profesorado debe estar situado en un entorno que le permita sentirse cómodo para intentar e incluso fracasar al integrar la tecnología en su enseñanza, para lo cual necesita utilizar diferentes tipos de herramientas tecnológicas, y la necesidad de que estos aprendan a integrar tales herramientas y que dispongan de tiempo para ello.

En este contexto, las competencias tecnológicas -también denominadas competencias TIC o competencias digitales (Sandí y Sanz, 2018)- pueden definirse como “instrumentos de gran utilidad que permiten la movilización de actitudes, conocimientos y procesos; por medio de los cuales los discentes adquieren habilidades para facilitar la transferencia de conocimientos y generar innovación” (Levano-Francia et al., 2019, p. 527), que en un esquema de las TIC supone un proceso de alfabetización digital de los individuos con el objetivo de direccionar su uso con propósitos educativos, que difieren de sus enfoques de entretenimiento. La alfabetización por su parte implica “la conciencia, actitud y habilidad para utilizar adecuadamente las herramientas tecnológicas para identificar, acceder, evaluar críticamente, administrar, integrar y sintetizar los recursos digitales, construir nuevos conocimientos, expresarse en múltiples medios y formatos y comunicarse de manera regular y sencilla”¹ (Dias-Trinidad, Moreira y Gomes, 2020, p. 401). De manera que, la razón primordial para ser digitalmente competente es poder enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, en un contexto en el que la revolución digital ha cambiado sustancialmente el panorama educativo actual.

Las competencias digitales se incorporan al proceso educativo en todas sus dimensiones; es decir, desde la construcción de los esquemas curriculares y la capacitación de los docentes de cara a los procesos de transformación continua de los paradigmas pedagógicos, hasta las etapas de transmisión y recepción del conocimiento por parte del estudiante y su posterior uso fuera del espacio del aula -concibiendo al aula no como un espacio meramente físico, sino como una dimensión híbrida que incorpora el uso de las herramientas digitales como una extensión del desarrollo humano- (Fernández-Márquez, Leiva-Olivencia, & López-Meneses, 2017). En este sentido, y desde una perspectiva bidireccional aprendizaje-enseñanza, los discentes como receptores requieren a su vez que los docentes o profesorado también dispongan de sus propias competencias tecnológicas, las cuales, pueden entenderse como “una serie de conocimientos que el profesorado debe adquirir sobre diferentes recursos tecnológicos para que puedan integrarlos de una mejor forma en su práctica pedagógica” (Sandí y Sanz, 2018).

Es por eso que entre los principales retos docentes, que resaltan en los tres niveles de profundización de las competencias de las TIC publicados por la UNESCO en 2008, destaca la aplicación de políticas de adaptación de los procesos de formación docente de cara a reducir las brechas digitales respecto a las nuevas generaciones que se desarrollan con

¹ Traducción libre de los autores.

competencias virtuales más innatas, ello sin descuidar la importancia de las interacciones cara a cara que suponen la base del desarrollo social (Fernández-Cruz & Fernández-Díaz, 2016). En el documento de la UNESCO (2008) titulado *Competencias en TIC para Docentes Versión final 3.0*, se abarcan 3 enfoques fundamentales para la adaptación de la educación a los contextos digitales: **1)** nociones básicas de TIC, **2)** profundización del conocimiento, y **3)** generación de conocimiento. Sobre esta base se prevé que, en los distintos niveles académicos:

Las competencias fundamentales en el futuro comprenderán la capacidad para desarrollar métodos innovadores de utilización de la tecnología con vistas a mejorar el entorno del aprendizaje, y la capacidad para estimular la adquisición de nociones básicas de tecnología, la profundización de los conocimientos y la creación de estos (p. 12).

Asimismo, cada nivel comprende una serie de etapas comprendidas de manera integral con el fin de orientar a las entidades educativas en la incorporación de las TIC a sus funciones (desde el marco de capacitación del docente hasta la transmisión del conocimiento al alumnado) (UNESCO, 2018). Dichos enfoques -y sus respectivas etapas- se muestran a continuación tomando como base el documento publicado por este organismo internacional:

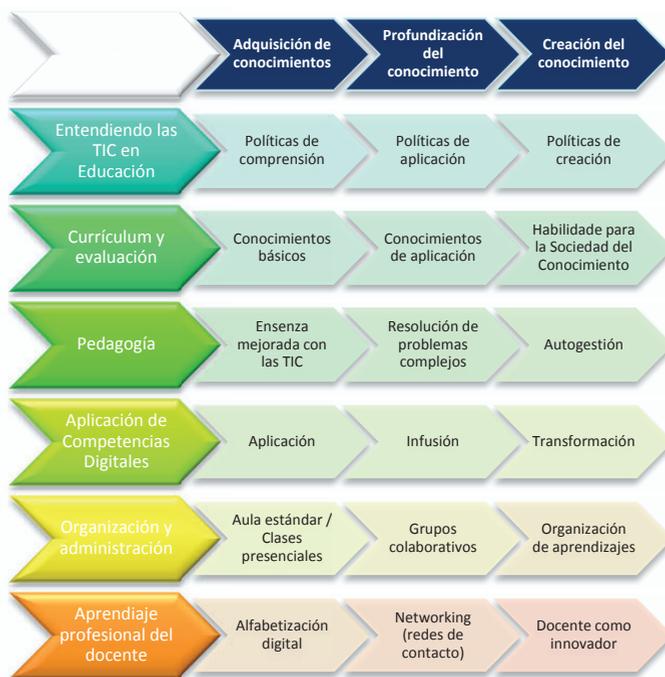


Figura 1. Competencias en TIC para Docentes.

Fuente: UNESCO (2018).

Concomitante con los aspectos pedagógicos, para Sandí y Sanz (2018) los docentes deben ser formados en habilidades tecnológicas, las cuales están vinculadas a las capacidades y conocimientos de los individuos frente a las TIC. Ambos autores destacan que, para que el profesorado logre ser competente en el área tecnológica, es importante “ser usuarios competentes de una variedad de software y de herramientas tecnológicas y adaptarlas...”, y “examinar de forma crítica la relevancia del software y de las herramientas tecnológicas para las materias que enseñan y juzgar su valor potencial en su aplicación en clase” (p. 194). Chen (2010) insiste en que no solo el acceso y disponibilidad de hardware y software es importante; para él, el tipo apropiado de tecnología y programas que respaldan la enseñanza y el aprendizaje son también aspectos a considerar, no solo para los docentes, sino también bajo el enfoque centrado en el estudiante. Este artículo tiene en cuenta estos aportes y centra una parte del análisis en identificar cuáles son las herramientas tecnológicas de las que disponen las Maestrías ‘otros programas de Posgrados’ y ‘especializaciones’ en Comunicación Política de América Latina, con base en ejes contruidos *ad hoc* para su interpretación, los cuales se muestran en la sección de resultados.

Recuperando la idea de bidireccionalidad aprendizaje-enseñanza, la Unión Europea por su parte, fija un marco europeo de competencias digitales -DIGCOMP- a través de la catalogación de recursos formativos (básico, intermedio y avanzado), el cual delinea las habilidades necesarias para los ciudadanos en general en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes digitales de acuerdo a niveles de competencia. De esta forma, tomando como base el documento *Ikanos DigComp Label Guide: Guía para la catalogación Dig Comp de recursos formativos en competencias digitales*, se identifican cinco áreas: 1. Información y alfabetización de datos, 2. Comunicación y colaboración, 3. Crear contenidos digitales, 4. Seguridad y 5. Solución de problemas. Particularmente, las áreas 1., 3., 5., resultan significativas a efectos del presente artículo, partiendo de su presencia o ausencia como elementos potencialmente transversales a los currículos de Comunicación Política diseñados en América Latina. La tabla que sigue recoge las áreas, definición de las competencias y las competencias:

Tabla 1. Competencias digitales según el Marco Europeo de Competencias Digitales (2018), en función de las áreas seleccionadas

Área	Definición de la Competencia	Competencia
1. Información y alfabetización de datos	Articular las necesidades de formación, buscar datos, información y contenido en entornos digitales. Acceder a los datos, información y contenido y navegar entre ellos. Crear y actualizar estrategias de búsqueda personal.	1.1 Navegación, búsqueda y filtrado de datos, información y contenido digital
	Analizar, comparar y evaluar críticamente la credibilidad y fiabilidad de las fuentes de datos, información y contenidos digitales. Analizar, interpretar y evaluar críticamente los datos, la información y el contenido digital.	1.2 Evaluar datos, información y contenido digital
	Organizar, almacenar y recuperar datos, información y contenidos en entornos digitales. Organizarlos y procesarlos en un entorno estructurado.	1.3 Gestionar datos, información y contenido digital
3. Crear contenidos digitales	Crear y editar contenidos digitales en diferentes formatos, expresarse a través de medios digitales.	3.1 Desarrollo de contenidos
	Modificar, perfeccionar, mejorar e integrar la información y los contenidos en un conjunto de conocimientos ya existente para crear contenidos y conocimientos nuevos, originales y pertinentes.	3.2 Integrar y reelaborar contenido digital
	Comprender cómo se aplican los derechos de autor y las licencias a los datos, la información digital y el contenido.	3.3 Copyright y licencias
5. Solución de problemas	Planificar y desarrollar una secuencia de instrucciones comprensibles para que un sistema informático resuelva un problema determinado o realice una tarea específica.	3.4 Programación
	Identificar problemas técnicos en el manejo de dispositivos y en el uso de entornos digitales, y resolverlos.	5.1 Resolver problemas técnicos
	Evaluar las necesidades e identificar, evaluar, seleccionar y utilizar herramientas digitales y las posibles respuestas tecnológicas para resolverlas. Adaptar y personalizar los entornos digitales a las necesidades personales.	5.2 Identificar necesidades y respuestas tecnológicas
	Utilizar herramientas y tecnologías digitales para crear conocimiento e innovar procesos y productos. Participar individual y colectivamente en el procesamiento cognitivo para comprender y resolver los aspectos conceptuales.	5.3 Uso creativo de la tecnología digital
	Entender dónde hay que mejorar o actualizar la propia competencia digital. Poder apoyar a los demás en el desarrollo de sus competencias digitales. Buscar oportunidades para el autodesarrollo y mantenerse al día con la evolución digital.	5.4 Identificar lagunas en la competencia digital

Fuente: Guía para la catalogación Dig Comp de recursos formativos en competencias digitales, Ikanos (2018). Marco Europeo de Competencias Digitales.

1.2. COMUNICACIÓN POLÍTICA Y ESPACIOS DIGITALES

La Comunicación y la Política han estado estrechamente ligadas desde sus orígenes como parte de las Ciencias Sociales y las Ciencias Políticas, en tanto son complementarias e implican el estudio del comportamiento de los ciudadanos en los procesos de participación democrática, así como también el conjunto de características sobre las que se desarrolla, -por ejemplo, el liderazgo político-, y donde intervienen los medios de comunicación como intermediarios. En tal sentido, “la Comunicación Política será el espacio en donde interactúan y cambian mensajes contradictorios los agentes legitimados para intervenir en los debates: organizaciones, medios de comunicación y ciudadanía” (López-López, 2018).

La transformación digital de la generación del conocimiento abarca todas las disciplinas, entre las cuales resalta la Comunicación Política. Se parte del hecho de que “la política en la era digital es más compleja” (Gutiérrez-Rubí, 2015, p. 70), en tanto se incorporan nuevos espacios para el debate y los procesos de comunicación dejan de ser unidireccionales (emisor-receptor) para tornarse multidireccionales y admitir la retroalimentación. La inmediatez es la cualidad más importante de las nuevas interacciones; en tanto se ha pasado del factor tardío que caracterizó los inicios de la digitalización (el servicio email) a contar con redes sociales como Twitter y Facebook donde el individuo tiene la capacidad de responder de manera directa a mensajes emitidos por liderazgos políticos y sociales y de formar parte del intercambio de ideas, incidiendo (si se toma como base las interacciones de un gran número de individuos) en el porvenir de la opinión pública (Acuña, Gómez, Castiblanco & Valbuena, 2015; Barandiarán, Unceta & Peña, 2020).

De este modo, diversos investigadores han coincidido en que el comportamiento de los medios de comunicación digitales puede influir en el porvenir del poder político, en tanto líderes emergentes en la actualidad han aprovechado las fortalezas comunicativas de estas plataformas para capitalizar seguidores, posicionar sus discursos e incluso influir en el posicionamiento de una imagen negativa de sus adversarios políticos (Karlsen, 2015). Es así que, “con la adopción de las redes sociales, el panorama de los medios de campaña se ha transformado y descrito como un “sistema de medios híbrido ‘hybrid media system’” (Karlsen & Enjolras, 2016, p. 339) donde un líder político construye y perfila su imagen en espacios digitales y también lo hace en espacios de interacción directa con sus seguidores (Chadwick, 2013).

Lo anterior es muestra de la necesidad que tienen no solo los liderazgos emergentes, sino los profesionales en el ámbito de la comunicación de desarrollar nuevas competencias que, sin descuidar los espacios clásicos de desarrollo de fenómenos comunicativos, incorporen las tecnologías digitales a la creación de propuestas e investigación de comportamientos colectivos en torno a distintos hechos sociales (Chadwick, 2013; Chadwick, Dennis & Smith, 2016). Es así que, el quehacer de la comunicación política actual amerita mayor amplitud en la profesionalización del profesorado e investigadores a la hora de entender el funcionamiento de los nuevos canales y sus potencialidades en el direccionamiento de mensajes con determinados efectos. En tal sentido, el principal reto de los nuevos profesionales radica en estar a la vanguardia de estos procesos que han permitido explorar terrenos insospechados en épocas previas a la irrupción de las tecnologías digitales (Negrine & Lilleker, 2002) desde los propios espacios de formación académica.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

En el presente artículo se construye un diseño metodológico que responde a las siguientes preguntas de investigación: P_1 : ¿Cuáles son las características principales de la oferta académica de las Maestrías Posgrados y Especializaciones en Comunicación Política de América Latina?, y P_2 : ¿Cuáles son los elementos curriculares instrumentales, técnicos y tecnológicos vinculados a las competencias digitales del Marco Europeo de Competencias Digitales DIG-COM presentes en las Maestrías, Posgrados y Especializaciones de Comunicación Política de América Latina?. En dos niveles: el primero, que revisa los aspectos generales de la construcción de los programas a nivel descriptivo, recopilando una serie de variables que permiten conocer la oferta académica latinoamericana de estos programas. El segundo, que ordena, con base en criterios de importancia y relevancia, los aspectos técnicos y tecnológicos vinculados a las competencias digitales establecidas en el marco de la Unión Europea -DIGCOM-, a través del análisis de contenido.

Se reitera que, si bien, las competencias digitales son relevantes a la mayoría de programas en las diversas disciplinas, y prácticamente en todos los ámbitos de la vida, se toma como área específica la Comunicación Política por ser en el contexto actual una de las áreas interdisciplinarias (Ciencia Política, Comunicación, Sociología) cuyos profesionales e investigadores se ven obligados a situarse a la vanguardia de la revolución tecnológica y de las Tecnologías de la Información, y para ello necesitan la adquisición de destrezas y competencias propias del entorno digital. Además, en el marco de las campañas electorales, la generación de contenidos automáticos (Inteligencia Artificial) y la microsegmentación son dos de sus aspectos más característicos.

Con base en criterios de análisis de contenido (Cea, 2001; Neuendorf, 2002), se construye un manual de codificación cuyo fin será cuantificar variables cualitativas derivadas de los marcos teóricos y contextuales desarrollados en los apartados anteriores. Este instrumento ‘sistemático’, ha sido pensado para analizar el ‘contenido’ de un conjunto de información o de datos archivados (Igartua, 2006), en este caso de acceso público en las páginas web de las instituciones de educación superior objeto de estudio.

Para profundizar en el análisis, en sus distintas etapas, se analizan premisas teóricas que permitirán ahondar en relación a las implicaciones, en este caso, de las competencias digitales en la construcción de los programas de formación superior seleccionados, para generalizar los resultados y obtener conclusiones determinantes para la investigación (Dávila, 2006; Igartua, 2006). Cabe acotar que, a la hora de construir el manual de codificación, se evalúa la presencia o ausencia de elementos constitutivos de las competencias digitales aplicadas al campo de la comunicación política, de manera específica en lo que respecta al diseño curricular de las maestrías de dicha área.

La evaluación de las competencias se realiza con base en su presencia explícita en el diseño curricular de los programas o en tanto se identifiquen elementos que permitan inferir la existencia de las mismas, aunque no sean mencionadas de manera explícita. Igualmente, se consideraron otros apartados descriptivos de los programas, entre los cuales destacaron la presencia de objetivos de su impartición, público objetivo, perfil del egresado, duración de impartición, modalidad y el conjunto de competencias técnico-digitales que sean impartidas durante su curso. De esta forma, se identifican tres (3) ámbitos o ejes de vinculados a las competencias digitales con sus respectivos indicadores, como se muestra en la Tabla que sigue:

Tabla 2. Ámbitos o ejes de las competencias digitales e indicadores

Ejes de las competencias digitales	Competencias digitales Marco de la Unión Europea -DIGCOM- (Ikanos DigComp Label Guide)	Indicadores diseñados para el análisis
1. Técnica e instrumental	<p>Área 1. Información y alfabetización de datos</p> <p>Competencia 1.1 Navegación, búsqueda y filtrado de datos, información y contenido digital.</p> <p>Competencia 1.3 Gestionar datos, información y contenido digital.</p>	<p>1.1. Uso de herramientas de Programación con fines de análisis de fenómenos vinculados a la Comunicación Política</p> <p>1.2. Uso de software: Software de datos</p> <p>Manejo de software digitales de análisis (Ejemplo: SPSS, Atlas.ti, NVIVO)</p> <p>1.3. Uso de Software convencional</p> <p>Edición de audio, vídeo e imágenes (Ej. Office, Adobe, Canva, Zotero, Mendeley)</p>
2. Investigación con uso de RRSS	<p>Área 3. Crear contenidos digitales</p> <p>Competencia 3.1 Desarrollo de contenidos.</p> <p>Competencia 3.2 Integrar y reelaborar contenido digital.</p> <p>Área 5. Solución de problemas</p> <p>Competencia 5.1. Resolver problemas técnicos</p> <p>Competencia 5.3. Uso creativo de la tecnología digital.</p>	<p>1.4. Recopilación de información de Redes Sociales</p> <p>1.5. Estrategias de comunicación para Redes Sociales</p> <p>1.6. Investigación política en Redes Sociales</p>
3. Manejo de la información con el uso de TIC	<p>Área 1. Información y alfabetización de datos</p> <p>Competencia 1.2 Evaluar datos, información y contenido digital.</p> <p>Competencia 1.3 Gestionar datos, información y contenido digital.</p> <p>Área 3. Crear contenidos digitales.</p> <p>Competencia 3.3 Copyright y licencias.</p> <p>Área 5. Solución de problemas.</p> <p>Competencia 5.2 Identificar necesidades y respuestas tecnológicas.</p>	<p>1.7. Aplicación de instrumentos de recolección de datos</p> <p>1.8. Recursos para verificar información</p> <p>1.9. Recopilación de información en soportes digitales</p>

Fuente: elaboración propia.

Como se ha mencionado, el objeto de estudio está compuesto por los programas de: Maestría -o ‘Master’-, ‘Posgrado’ y ‘especializaciones’ en Comunicación Política -y afines²- en América Latina. La búsqueda de los programas se realizó consultando las páginas oficiales de las universidades latinoamericanas, seleccionando únicamente aquellos que cumplieran con tres criterios: 1. Programas de Maestría o ‘máster’, Posgrado’ y ‘Especializaciones’ en Comunicación Política y afines³; 2. Programas acreditados oficialmente por las entidades institucionales responsables; y, 3. Impartición en instituciones o centros de educación superior.

La recolección y sistematización de la información se llevó a cabo entre el 8 de febrero y 2 de marzo de 2022, periodo en el cual se revisaron los sitios web de las universidades latinoamericanas que imparten Maestrías, Otros Programas de Posgrado y Especializaciones en Comunicación Política que se muestran a continuación:

Tabla 3. Corpus de análisis

País	Universidad	Nombre de la maestría
Argentina	Universidad Austral	1. Maestría en Comunicación Política
	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO Argentina	2. Posgrado en Opinión Pública y Comunicación Política
	Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES).	3. Maestría en Análisis y Marketing Político
	Pontificia Universidad Católica Argentina	4. Posgrado en Comunicación Política e Institucional
	Universidad del Salvador	5. Maestría en Marketing Político -con opción de tramo internacional por UCJC- España
	Centro Europeo de Postgrado	6. Maestría en Marketing Político y Comunicación
México	Universidad de Guanajuato	7. Maestría en Análisis Político (Opinión Pública y Comportamiento Político)
	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	8. Maestría en Opinión Pública y Marketing Político
	Universidad Anáhuac México Norte	9. Maestría en Liderazgo Político con Especialidad en Gestión Pública y Comunicación Política
	Universidad Panamericana	10. Maestría en Comunicación Política y Pública

² Luego de la revisión de sus programas de estudios (asignaturas), se consideran como afines a “Comunicación Política”: Marketing Político y/o Análisis y Marketing Político (Argentina), Máster en Asesoramiento de Imagen y Consultoría Política (El Salvador), *Comunicação e Planejamento Estratégico De Campanhas Eleitorais y Comunicação Eleitoral e Marketing Político* (Brasil).

³ Si bien, muchos de los programas se presentan como máster o programas de posgrado, luego de la revisión exhaustiva de las mallas curriculares, no se consideran maestrías -a efectos de este estudio- aquellos programas cuyos objetivos proporcionen una formación básica en la disciplina, que posean un periodo de formación y asignaturas insuficientes y comparativamente inferiores al resto de Maestrías. Ese es el caso de los siguientes programas que, aunque se denominan Máster en sus páginas oficiales, consideramos como Especializaciones: Máster en Asesoramiento de Imagen y Consultoría Política (El Salvador), *Master Universitário em Comunicação Política Avançada* (Brasil), *MBA em Comunicação Eleitoral e Marketing Político* (Brasil) y *MBA Em Marketing Político, Comunicação e Planejamento Estratégico de Campanhas Eleitorais* (Brasil).

Costa Rica	Universidad Federada San Judas Tadeo	11. Maestría en Comunicación Política
Ecuador	Universidad Central del Ecuador	12. Maestría en Comunicación Política
	Universidad Andina Simón Bolívar	13. Maestría en Comunicación Política
	Universidad de Las Américas	14. Maestría en Comunicación Política
	Universidad de los Hemisferios	15. Maestría en Comunicación Política
	Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Sede Ibarra	16. Maestría de Investigación en Comunicación Política
	Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Sede Quito	17. Maestría de Investigación en Comunicación Política
	Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Sede Santo Domingo	18. Maestría de Investigación en Comunicación Política
	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO Ecuador	19. Maestría de Investigación en Comunicación y Opinión Pública
Colombia	Universidad Externado de Colombia	20. Maestría en Comunicación Política
	Fundación Universidad de Bogotá - Jorge Tadeo Lozano	21. Maestría en Comunicación Política
	Universidad EAFIT-	22. Maestría en Comunicación Política
Chile	Universidad de Chile	23. Maestría en Comunicación Política
	Universidad Adolfo Ibáñez	24. Maestría en Comunicación Política y Asuntos Públicos
Uruguay	Universidad de Montevideo	25. Maestría en Comunicación Política
El Salvador	Universidad Francisco Gavidia	26. Máster en Asesoramiento de Imagen y Consultoría Política
Brasil	UFPE - Universidade Federal de Pernambuco	27. Pós-Graduação em Comunicação Política (Especialização)
	Instituto Brasileiro de Ensino -IDP	28. Pós-Graduação - MBA em Comunicação Governamental e Marketing Político
	Pós-Graduação ISO	29. MBA Em Marketing Político, Comunicação e Planejamento Estratégico de Campanhas Eleitorais
	Universitat de Lleida / Centro de Educação Superior Next	30. Master Universitário em Comunicação Política Avançada
	Estácio Pós-Graduação I MBA	31. MBA em Comunicação Eleitoral e Marketing Político

Fuente: elaboración propia.

3. RESULTADOS

3.1. ASPECTOS GENERALES DE LOS POSGRADOS

Un total de 9 países de la región imparten formación en estudios de cuarto nivel en Comunicación Política: Argentina, México, Costa Rica, Ecuador, Colombia, Chile, Uruguay, El Salvador y Brasil. Dentro del conjunto, Ecuador es el país que totaliza el mayor número de Programas de Maestría, Posgrados y Especializaciones en Comunicación Política (8), seguido por Argentina (6) y Brasil (5).

Tal y como se mencionó en el apartado metodológico, el programa seleccionado debía cumplir como primer prerrequisito el situarse dentro de la triada: a. Maestría -o máster-, b. Posgrado, o c. Especialización, lo cual se contempló dentro de la sistematización del instrumento construido *ad hoc*, destacando que, 21 de ellos se definen como Maestría -o máster- (67,7%), 6 como “Otros Programas de Postgrado” y, 4 como “Especialización”:

A la fecha del estudio, la mayoría de estos programas se imparten bajo la modalidad “presencial” (58,1%), con un periodo promedio de dos años de duración (67,7%) en el caso de las Maestrías y otros Programas de Posgrado. Al cruzar la modalidad por los países de la región, Argentina, México, Brasil y el Salvador contemplan la impartición de tipo “virtual”, mientras que solo Uruguay y Brasil incluyen la modalidad “híbrido”.

Tabla 4. Cruce de Tipo de impartición de programa/modalidad por País.

<i>País</i>	<i>Tipo de impartición de programa/modalidad</i>			<i>Total</i>
	Presencial	Virtual	Híbrido	
<i>Argentina</i>	4	2	0	6
<i>México</i>	3	1	0	4
<i>Costa Rica</i>	1	0	0	1
<i>Ecuador</i>	5	3	0	8
<i>Colombia</i>	3	0	0	3
<i>Chile</i>	2	0	0	2
<i>Uruguay</i>	0	0	1	1
<i>Brasil</i>	0	4	1	5
<i>El Salvador</i>	0	1	0	1
<i>Total</i>	18	11	2	31

En lo que se refiere al tipo de formación, 20 de los programas de formación revisados son de tipo ‘Teórico-práctico’ (20), destacando que en Brasil solo se aplica esta modalidad en la totalidad de sus programas.

Tabla 5. Cruce País del Programa por tipo de Formación

<i>País</i>	<i>Tipo de formación</i>		<i>Total</i>
	Teórica	Teórico-Práctica	
<i>Argentina</i>	3	3	6
<i>México</i>	0	4	4
<i>Costa Rica</i>	0	1	1
<i>Ecuador</i>	2	6	8
<i>Colombia</i>	0	3	3
<i>Chile</i>	0	2	2
<i>Uruguay</i>	0	1	1
<i>Brasil</i>	0	0	5
<i>El Salvador</i>	1	0	1
Total	11	20	31

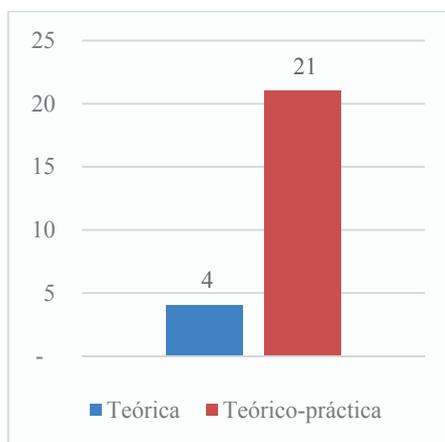


Figura 2. Tipo de formación.

Fuente: elaboración propia.

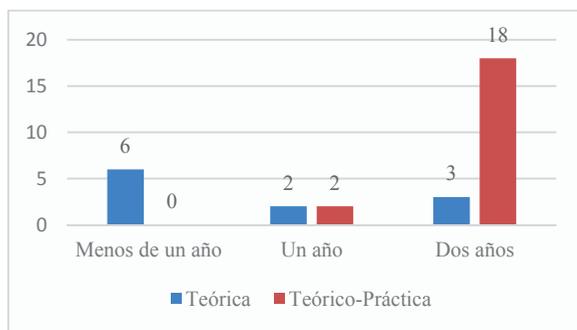


Figura 3. Tipo de formación.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al tipo de impartición del programa y la duración, aquellos que establecen dos años tienen metodologías de enseñanza teórico-práctica en su mayoría, y se concentran en la formación para el desenvolvimiento en contextos de la realidad donde la Comunicación Política se inserte como elemento de construcción de estrategias y de resolución de conflictos diversos. Del mismo modo, los de menor duración suelen tener formación teórica, en tanto se inclinan hacia el contexto profesional de esta disciplina y dotan de habilidades para aquellos egresados que deseen continuar su formación académica o mejorar sus propias aptitudes previamente adquiridas.

3.2. ASPECTOS TÉCNICOS Y TECNOLÓGICOS VINCULADOS A LAS COMPETENCIAS DIGITALES

La Figura 5 muestra el cruce entre los programas y la presencia explícita o implícita de las competencias digitales en el diseño curricular. En tal sentido, destaca la presencia explícita en 14 Maestrías e implícitas en 7, lo que quiere decir que todas ellas poseen herramientas en el ámbito digital dentro de las asignaturas diseñadas en las mallas. Las Especializaciones por su parte, evidencian mayor ausencia (4 en las que no figura). Mientras tanto, en el caso de otros Programas de Posgrado, en solo 3 de ellos se hacen presentes tales competencias.

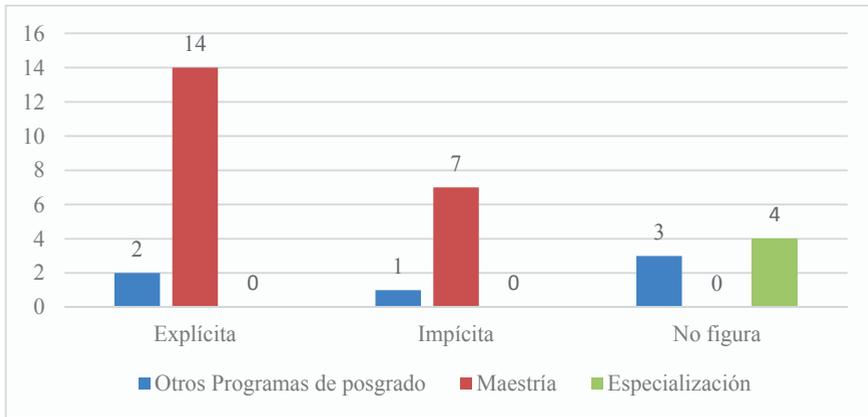


Figura 4. Tipo de programa y competencias docentes.

Fuente: elaboración propia.

Dentro del primer grupo de Ámbitos o ejes de las competencias digitales (ver Tabla 2): *1. Técnico e instrumental*, se sitúan tres sub grupos de indicadores: *1.1. Uso de herramientas de Programación con fines de análisis de fenómenos vinculados a la Comunicación Política; 1.2. Manejo Uso de software de datos y 1.3. Uso de software convencional*. Como se muestra en la Figura 5, dentro del primer sub grupo destaca que, no existe dentro de las distintas mallas curriculares el uso de herramientas de programación orientados a la comunicación política. El segundo indicador muestra que 16 Maestrías y 3 de los Otros Programas de Posgrados utilizan software de datos, al tiempo que las Especializaciones no contemplan este segundo indicador. En lo que se refiere al tercer indicador: uso de Software convencional, solo 3 Maestrías y 2 de los Otros Programas de Posgrado lo incluyen, y al igual que ocurre con los indicadores previos, las Especializaciones tampoco lo contemplan de forma explícita.

Los datos muestran que los programas en Comunicación Política, si bien no presentan capacitación en materia de programación, permiten el manejo de herramientas estadísticas ampliamente utilizadas para comprender cuantitativamente distintos fenómenos sociales y políticos. Del mismo modo, su capacitación se centra en el ámbito investigativo.

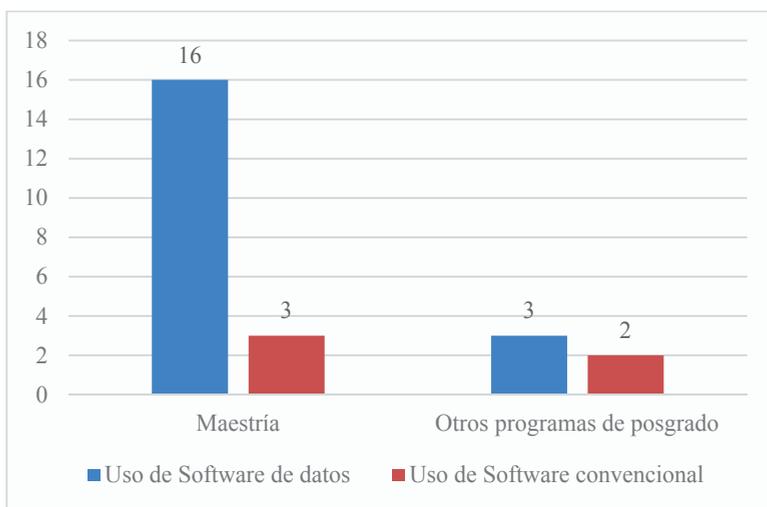


Figura 5. Eje 1. Técnica e instrumental.

Fuente: elaboración propia.

Según la Tabla 2 del apartado metodológico, dentro de este Eje se situaron dos competencias digitales del Marco de la Unión Europea, las cuales se refieren a la búsqueda y filtrado de datos, así como la gestión de datos digitales (Competencias 1.1 y 1.3). Si bien, los resultados denotan una necesidad de fortalecimiento de tales competencias por parte Otros programas de posgrados, más del 80% de las Maestrías contempla el manejo de herramientas digitales que cumplen con ambas competencias según nuestro instrumento de análisis, al menos en el nivel Intermedio o Avanzado dado que, según lo establecido por la Guía para la catalogación DigComp, tales herramientas le permitirían: Integrar conocimientos para contribuir a la práctica profesional y el conocimiento y guiar a otros en la navegación, búsqueda y filtrado de datos, información y contenidos.

El segundo Eje se refiere a: 2. *Investigación con uso de Redes Sociales*, dentro del cual se sistematizan tres indicadores: a. *Recopilación de información de Redes Sociales* (investigación), b. *Estrategias de comunicación para Redes Sociales*, y c. *Investigación política en Redes Sociales*. Al estratificar los datos por programas, las Maestrías lideran el grupo que realiza mayor uso del tercer indicador, con 14 de ellas que contemplan la investigación política en Redes Sociales. El segundo indicador por su parte concentra una parte de los programas: 4 de Otros Programas de Posgrado, 5 de Maestría y 3 Especializaciones que incluyen las estrategias de Comunicación Política orientada a las Redes Sociales. En dependencia de la duración de los programas, el egresado dispondrá de mayor o menor profundidad para cuestionar la veracidad de la información que circula por estos canales digitales. Finalmente, el primer indicador que se orienta más a la investigación con uso de las Redes Sociales es el que registra el menor número de programas (4 en total de todo el conjunto), tal y como se muestra en la Figura 6:

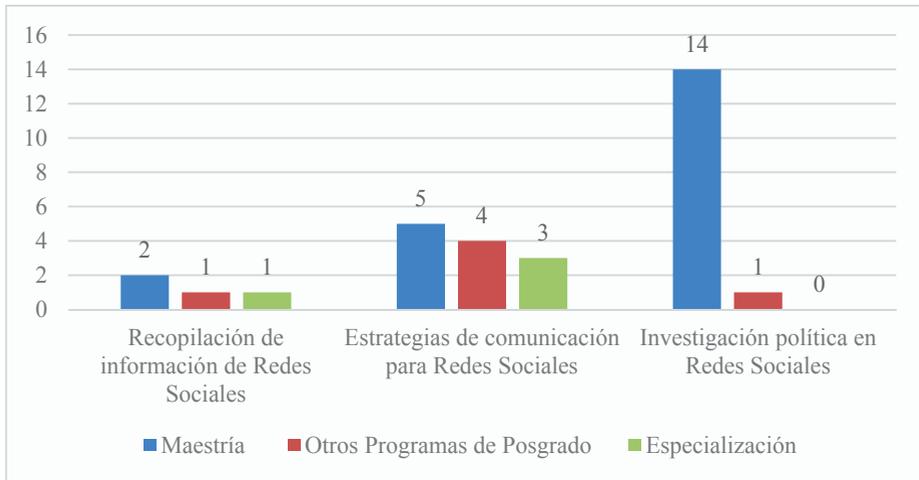


Figura 6. Eje 2. Investigación con el uso de las Redes Sociales.

Fuente: elaboración propia.

Como se muestra en la Tabla 2, dentro de este Eje se sistematizan dos áreas de las competencias digitales del Marco de la Unión Europea DIG-COM, a saber: 3. Crear contenidos digitales (3.1) y 5. Solución de Problemas. Como muestran los resultados, el 67% de las Maestrías se especializan en la investigación en Redes Sociales, mientras que el 23% atiende las estrategias de comunicación para Redes Sociales, siendo estos datos relevantes para el cumplimiento de las competencias de desarrollo de contenidos (3.1), integración y reelaboración de contenido digital (3.2) y el uso creativo de la tecnología digital (5.3). Dentro de estas competencias también se incluyen los Otros programas de Posgrado, en tanto todos incorporan estas herramientas y estrategias de investigación. De tal forma, los distintos programas de posgrado en Comunicación Política de América Latina sitúan individuo en un nivel *Avanzado* en el logro de dichas competencias digitales -dada la capacidad de crítica que proporciona la investigación en el consumo de media y tecnología- y, nivel *Especializado* en cuanto capacidad de crear soluciones en la creación u edición de contenidos digitales en diversos formatos, así como proponer nuevas ideas desde una perspectiva crítica y con agencia.

En cuanto al Eje 3. *Manejo de la información*, se identificaron tres indicadores: a. *Aplicación de instrumentos de recolección de datos*; b. *Recursos para verificar información*, c. *Recopilación de información en soportes digitales*. De las 21 Maestrías, 12 de ellas aplican instrumentos de recolección de datos, 4 cuentan con recursos para verificar información en soportes digitales, y los 5 restantes incluyen la recopilación de información en soportes digitales.

En lo que se refiere a Otros Programas de Posgrado, 4 incorporan la recopilación de información en soportes digitales, mientras que solo 1 cuenta con recursos para verificar información, al igual que ocurre con 2 de las Especializaciones. Estas últimas cuentan con el menor número de herramientas digitales en este ámbito, no así las Maestrías que representan el grupo de programas con mayor número de recursos digitales para el manejo de información con el uso de TIC, como se muestra en Figura 7.

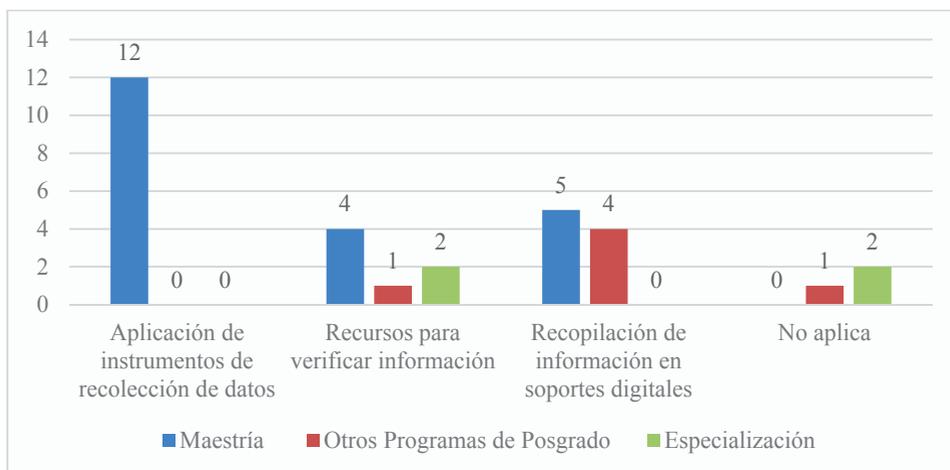


Figura 7. Área/Eje 3. Ámbito o eje: Manejo de la información.

Fuente: elaboración propia.

Recuperando lo señalado en la sección metodológica (Tabla 1), las competencias digitales del marco de la Unión Europea DIG-COM situadas por su pertinencia en este Eje, se corresponden con tres áreas: 1. Información y alfabetización; 3. Crear contenidos digitales; y, 5. Solución de Problemas, con sus respectivas competencias. Un dato relevante dentro de la primera de las áreas no es solo la capacidad de gestionar datos, información y contenido digital (competencia 1.3), sino la posibilidad de evaluarlos (competencia 1.2). Así, la aplicación de instrumentos y los recursos para verificación de información conforman una diada óptima para el logro de las mismas. A esto se suma el conocimiento de Copyright y licencias (competencia 3.3.), del área 3, cuyo nivel avanzado permite aplicar los diferentes tipos de licencias a la información, así como la elección de las normas más apropiadas que apliquen los derechos de autor u licencias a los datos en niveles altos y especializados. Del mismo modo, se evidencia dentro de los indicadores diseñados la posibilidad de lograr la competencia 5.2.: identificar necesidades y respuestas tecnológicas, en un nivel *avanzado* al ser capaz de crear soluciones para resolver problemas críticos relacionados con el uso de herramientas digitales y posibles respuestas tecnológicas.

la aparición explícita o implícita de las competencias digitales en la totalidad de los programas o mallas curriculares cruzadas por los principales indicadores sistematizados. Como se observa, se encuentran implícitas sobre todo en lo que se refiere al Uso de Software de datos y Redes Sociales -lo que obligó a realizar una revisión exhaustiva de las mallas-, y explícitas en el Manejo de información y Uso de software convencionales.

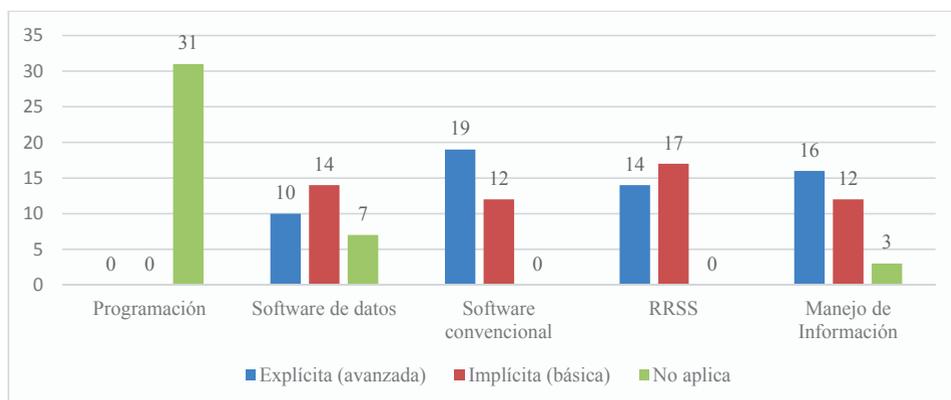


Figura 8. Nivel de competencias.

Fuente: elaboración propia.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como elemento a someter a discusión y que permite ampliar resultados de investigaciones precedentes relevantes (Arias, Torres & Yáñez, 2014; Dias-Trinidad, Moreira & Gomes, 2020) es posible resaltar que en el diseño de investigación de los programas de cuarto nivel de Comunicación Política de América Latina, más allá del contexto práctico de creación de campañas y mensajes gráficos o audiovisuales, el perfil del egresado se orienta a entender fenómenos de la opinión pública y del liderazgo político. Así mismo se orienta a pensar de manera deliberada el diseño de discursos y campañas desde una perspectiva intelectual, al ser capaz de rastrear información referente al comportamiento de las audiencias o usuarios –como se denominan en el contexto digital (Valenzuela, Piña, & Ramírez, 2017)- y de ese modo construir el liderazgo político con miras a capitalizar dicho furor o al menos comprender las motivaciones de dichos comportamientos colectivos donde la comunicación y la política estén presentes de manera transversal. Asimismo, el uso de software para el manejo de datos constituye una herramienta importante en las competencias digitales que deben utilizar tanto docentes como estudiantes, y el análisis orienta las mallas curriculares para el logro de competencias digitales en niveles altos y especializados.

En cuanto a las conclusiones, los principales elementos relacionados con la oferta de posgrados se relacionan con que: a) Ecuador y Argentina son los países de la región que tienen un mayor número de Maestrías en el área, b) la mayoría de los programas conservan la presencialidad en las aulas, c) tienen un énfasis teórico-práctico, y d) su periodo de duración es de 2 años en promedio. No obstante, es importante destacar que, dentro del análisis, se identificaron que algunos de los programas, si bien figuran como máster en su descripción, la profundización en el ámbito de la Comunicación Política podría ser considerada insuficiente para una tipología de programas que habitualmente otorga acceso a estudios de doctorado y que permite adquirir herramientas para el ejercicio de esta disciplina en el ámbito práctico y/o investigación que, sí se ha identificado de manera adecuada en otros de los programas analizados. Por esta razón en la sistematización tres

de los denominados “Máster” en sus respectivas páginas web, fueron considerados como Especializaciones a efectos de este artículo (P1).

Cabe señalar que, una de las dificultades de la investigación fue el hecho de que muchas Maestrías, posgrados y especializaciones carecieran de información completa sobre sus programas en sus plataformas web, lo que dificultó en ocasiones poder realizar un análisis más amplio de las características y competencias. Por lo tanto, parte del análisis se considera deductivo, al partir de la información contenida en los distintos apartados descriptivos del programa.

En cuanto a la segunda interrogante planteada, los elementos técnicos y tecnológicos e instrumentales identificados vinculados a las competencias digitales que propone el Marco Europeo, se orientan en tres grandes ejes: 1. Manejo de software para el procesamiento de datos estadísticos, 2. Investigación en Redes Sociales y 3. Manejo de la información con el uso de TIC. En su conjunto, todas las herramientas revisadas de manera individual potencian alguna de las competencias digitales fijadas dentro del Marco de la Unión Europea en niveles altos y especializados, sea con autonomía o el apoyo de otros. Especialmente, la gestión y creación de contenidos digitales, el desarrollo de contenidos, la evaluación de datos, la identificación y selección de información digital apegado a los derechos de autor y licencias de datos, sitúan a las maestrías y otros programas de posgrado de América Latina dentro de los estándares adecuados de la Guía para la catalogación propuesto por la Unión Europea (P2).

Por otra parte, las mallas curriculares muestran una orientación a incorporar la investigación de Redes Sociales como parte de su formación. Así, casi la totalidad de las Maestrías, Otros Programas de Posgrados y Especializaciones incluyen al menos la recopilación, estrategias de comunicación para redes sociales o la investigación política. Un último elemento no menos importante que también se relaciona con los elementos técnicos, tecnológicos e instrumentales es que, especialmente las Maestrías incluyen a los instrumentos de recolección de datos, recursos de verificación de información y la recopilación de información en soportes digitales, dando cumplimiento así a las tres áreas de competencias seleccionadas para el análisis dentro del Marco Europeo: información y alfabetización de datos, creación de contenidos digitales y la solución de problemas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, S., Gómez, L., Castiblanco, M., & Valbuena, W. (2015). ¿Ciberdemocracia? Comunidades de práctica y comunicación política mediadas por ecosistemas digitales. *Civilizar*, 2(2), 89-100.
- Amar-Rodríguez, V. (2010). La educación en medios digitales de comunicación. *Redined. Revista de información educativa*, (36), 115-124. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/79465>
- Area-Moreira, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela*, (64), 5-17. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/60859/R64_1.pdf
- Arias, M., Torres, T., & Yáñez, J. (2014). El desarrollo de competencias digitales en la educación superior. *Historia y Comunicación Social*, 19(Número especial), 355-366. <https://revistas.ucm.es/index.php/hics/article/download/44963/42340>
- Barandiarán, X., Unceta, A. & Peña, S. (2020). Comunicación Política en tiempos de Nueva Cultura Política. *Ícono 14*, 18(1), 256-282. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i1.1382>

- Cabero-Almenara, J. & Martínez-Gimeno, A. (2019). Las tecnologías de la información y comunicación y la formación inicial de los docentes: modelos y competencias digitales. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 247-268. <https://idus.us.es/handle/11441/89544>
- Cea, M. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Editorial Síntesis, S. A.
- Chadwick, A. (2013). *The Hybrid Media System*. Oxford University Press.
- Chadwick, A., Dennis, J. & Smith, A. (2016). Politics in the Age of Hybrid Media: Power, Systems, and Media Logics. In A. Bruns, S. Gunn, E. Skogerbø, A. Olof, & C. Christensen (Eds). *The Routledge Companion to Social Media and Politics* (pp. 7-22). Routledge.
- Chen, R. J. (2010). Investigating models for preservice teachers' use of technology to support student-centered learning. *Computers & Education*, 55(1), 32-42.
- Dávila, G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus*, 180-205. <http://www.redalyc.org/pdf/761/76109911.pdf>
- Dias-Trinidad, S., Moreira, J. & Gomes, A. (2020). Assessment of university teachers on their digital competences. *QWERTY*, 15(1), 50-69. <https://doi.org/10.30557/QW000025>
- Escobar, J., & Bonilla-Jiménez, F. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67.
- Escuder, S., Lisesegang, R. & Rivoir, A. (2020). Usos y competencias digitales en personas mayores beneficiarias de un plan de inclusión digital en Uruguay. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 10(1), 54-80. <https://doi.org/10.26864/pcs.v10.n1.3>
- Esteban-Navarro, M., Gómez-Patiño, M. & Nogales-Bocio, A. (2018). Comunicación Política y Opinión Pública 4.0. In C. Marta-Lazo (Ed), *Calidad informativa en la era de la digitalización: fundamentos profesionales vs. infopolución* (pp. 83-98). Dykinson.
- Esteve-Mon, F., Llopis-Nebot, M. & Adell-Segura, J. (2020). Digital Teaching Competence of University Teachers: A Systematic Review of the Literature. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 15(4), 399-406. <https://doi.org/10.1109/RITA.2020.3033225>
- Fernández-Batanero, J., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J. & García-Martínez. (2020). Digital competences for teacher professional development. Systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827389>
- Fernández-Cruz, F. & Fernández-Díaz, M. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, XXIV(46), 97-105. <http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Fernández-Márquez, E., Leiva-Olivencia, J. & López-Meneses, E. (2017). Competencias digitales en docentes de Educación Superior. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 213-231. doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.558>
- Gallagher, M., Hares, T., Spencer, J., Bradshaw, C. & Webb, I. (1993). The Nominal Group Technique: A Research Tool for General Practice? *Family Practice*, 10(1), 76-81. <https://doi.org/10.1093/fampra/10.1.76>
- Gutiérrez-Rubí, A. (2015). La transformación digital y móvil de la comunicación política. Editorial Ariel. https://ipmark.com/wp-content/uploads/2015/06/La_transformacion_digital-2.pdf
- Hermosa Del Vasto, P. (2015). Influencia de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el proceso enseñanza-aprendizaje: una mejora de las competencias digitales. *Revista Científica José Mía Córdova*, 13(16), 121-132. <https://doi.org/10.21830/19006586.34>
- Igartua, J. (2006). *Métodos cuantitativos de investigación en comunicación*. Editorial Bosch.
- Ikanos (2018). Guía para la catalogación Dig Comp de recursos formativos en competencias digitales. Marco Europeo de Competencias Digitales [Archivo PDF]. <https://ikanos.eu/recursos/documentos-digcomp/>
- Karlsen, R. (2015). Followers are opinion leaders: The role of people in the flow of political communication on and beyond social networking sites. *European Journal of Communication* (30), 301-318. <https://doi.org/10.1177/0267323115577305>

- Karlsen, R. & Enjolras, B. (2016). Styles of Social Media Campaigning and Influence in a Hybrid Political Communication System: Linking Candidate Survey Data with Twitter Data. *The International Journal of Press/Politics*, 21(3), 338-357. <https://doi.org/10.1177/1940161216645335>
- Levano-Francia, L., Sánchez, S., Guillén, P., Tello-Cabello, S., Herrera-Paico, N. & Collantes-Inga, Z. (2019). *Competencias digitales y educación. Propósitos y Representaciones* (7), 569-588. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.329>
- López-López, P. (2018). La investigación de la Comunicación Política. In M. López-Golán, F. Campos-Freire, L. P. López, & F. Rivas-Echeverría (coord.). *La comunicación en la nueva sociedad digital* (pp. 345-358). Pontificia Universidad Católica del Ecuador. https://www.amic.media/media/files/file_352_1557.pdf
- Marcos-García, S., Doménech-Fabregat, H. & Casero-Ripolles, A. (2021). La plataformización de la comunicación política institucional. El uso de WhatsApp por parte de las administraciones locales. *Revista Latina de Comunicación Social* (79), 100-125. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1520>
- Negrine, R. & Lilleker, D. (2002). The Professionalization of Political Communication. Continuities and Change in Media Practices. *European Journal of Communication*, 17(3), 305-323. doi: <https://doi.org/10.1177/0267323102017003688>
- Neuendorf, K. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. Sage Publications.
- Nos, E., Farné, A. & Al-Najjar, T. (2019). Justicia social, culturas de paz y competencias digitales: Comunicación para una ciudadanía crítica global en la educación superior. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 8(1), 43-62. doi: <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.003>
- Olaz, Á. (2013). La técnica del Grupo Nominal como Herramienta de Innovación Docente. *RASE* (6), 114-121. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5144608>
- Rivera-Otero, J., Lagares-Díez, N., Pereira-López, M. & López-López, P.C. (2021). Transparency Policies in European Public Broadcasters: Sustainability, Digitalisation and Fact-Checking. *Social Sciences* (10), 1-19. Obtenido de: <https://doi.org/10.3390/socsci10060217>
- Sandí, J. & Sáenz, V. (2018). Revisión y análisis sobre competencias tecnológicas esperadas en el profesorado en Iberoamérica. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. 66, 93-121.
- Santiago, J. & Roussos, A. (2010). El focus group como técnica de investigación cualitativa. *Documento de Trabajo* (256), 1-12.
- UNESCO. (2008). *Normas sobre competencias en TIC para docentes*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultural. Obtenido de: <https://acortar.link/g2pNg>
- _____. (2018). *ICT Competency Framework for Teachers* (3 ed.). Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Obtenido de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721/PDF/265721eng.pdf.multi>
- Valenzuela, S., Piña, M. & Ramírez, J. (2017). Behavioral Effects of Framing on Social Media Users: How Conflict, Economic, Human Interest, and Morality Frames Drive News Sharing. *Journal of Communication*, 67(5), 803-826. <https://doi.org/10.1111/jcom.12325>