

## Un análisis de la competencia mediática desde la violencia cinematográfica peruana

Chiara Hartley-Menini<sup>1</sup>, Jair-Augusto Rolleri-García<sup>2</sup> y Eliana Gallardo-Echenique<sup>3</sup>

**Resumen.** La sobrerrepresentación de la violencia cinematográfica y la incipiente formación de competencias mediáticas en el Perú invita a preguntarse cómo la audiencia peruana analiza las películas violentas. Este artículo aborda la competencia mediática de forma cualitativa y desde la dimensión de ideología y valores. Se realizaron seis grupos de discusión a hombres y mujeres de diferentes edades, a partir de escenas violentas de dos películas peruanas. Los resultados evidencian que existe un desarrollo de competencias dentro de la dimensión estudiada. No obstante, estas capacidades confluyen con formas de naturalización de la violencia, relativización de sus efectos y ciertos vacíos en el juicio ético que fundamenta su consumo. La investigación contribuye a comprender los factores y matices que rodean las capacidades críticas de la audiencia, más allá de la autopercepción y del dominio de tecnologías. A su vez, abre debates sobre la relación cine-violencia desde la subjetividad y el juicio crítico del espectador.

**Palabras clave:** violencia cinematográfica; violencia audiovisual; cine peruano; competencia mediática; audiencia peruana; ideología y valores.

### [en] An analysis of media competence from the Peruvian cinematographic violence

**Abstract.** The overrepresentation of cinematographic violence and the incipient formation of media skills in Peru invite one to wonder how the Peruvian audience analyzes violent films. This article addresses media competence qualitatively and from the dimension of ideology and values. Six focus groups were conducted with men and women of different ages, based on violent scenes from two Peruvian films. The results show that there is a development of competencies within the dimension studied. However, these capacities converge with forms of naturalization of violence, relativization of its effects and certain gaps in the ethical judgment that grounds its consumption. The research contributes to an understanding of the factors and nuances that surround the critical capacities of the audience, beyond self-perception and mastery of technologies. At the same time, it opens debates on the relationship between cinema and violence from the subjectivity and critical judgment of the spectator.

**Keywords:** cinematographic violence; audiovisual violence; Peruvian cinema; media competence; Peruvian audience; ideology and values.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Revisión de la literatura. 2.1. Una mirada hacia la violencia audiovisual y cinematográfica. 2.2. Conceptualizando la competencia mediática. 3. Objetivo. 4. Metodología. 5. Discusión y conclusiones. 6. Referencias

**Cómo citar:** Chiara Hartley-Menini, Jair-Augusto Rolleri-García y Eliana Gallardo-Echenique (2021). Un análisis de la competencia mediática desde la violencia cinematográfica peruana. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 32, e84339. <https://dx.doi.org/10.5209/cdmu.84339>

<sup>1</sup> Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas  
<https://orcid.org/0000-0003-1934-1887>  
[pcpuchar@upc.edu.pe](mailto:pcpuchar@upc.edu.pe)

<sup>2</sup> Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas  
<https://orcid.org/0000-0002-3575-2777>  
[jair.rolleri@upc.edu.pe](mailto:jair.rolleri@upc.edu.pe)

<sup>3</sup> Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas  
<https://orcid.org/0000-0002-8524-8595>  
[egallardoechenique@gmail.com](mailto:egallardoechenique@gmail.com)

## 1. Introducción

La violencia constituye el universo audiovisual que configura la sociedad (Marcos, 2019; Palazuelos, 2022). Los medios no solo la exponen; la fabrican (Gómez, 2019) atribuyéndole un “valor noticia apetecida” que ha generado una “sobrerepresentación” que supera la violencia social real (Redondo, 2010, p. 25). Algunos autores (Aguilar-Rodríguez y Brito-Alvarado, 2018; De Oliveira, 2020; Romer et al., 2014) enfatizan sus consecuencias negativas, ligadas a la banalización de ideologías y la manipulación del espectador. Otros (Fernández et al., 2013; Marzorati y Pombo, 2020; Zylberman, 2020) destacan sus efectos positivos: vinculaciones, liberaciones y aprendizajes. Otros (Martín 2021; Carrillo y Mayor, 2022) trascienden dichas posturas y se enfocan en la forma de representación o las particularidades de recepción (Gómez 2019; Jiménez-Gálvez y Vanegas-García, 2021).

Las representaciones violentas espectacularizadas pueden incidir en las percepciones sociales de la audiencia (González, 2022), legitimando patrones de comportamiento o reafirmando construcciones ideológicas (Reyez-Vásquez, 2021). La visualización demanda una posición crítica del espectador (Rivadeneira-Olcese, 2022). No obstante, en medio de la revolución tecnológica, la sobrerepresentación de la violencia no ha sido acompañada de una formación significativa en competencias mediáticas (Gonzales-Fernández, 2017; Redondo, 2010; Romero-Rodríguez y Aguaded, 2018). Según Romero-Rodríguez et al. (2016; 2019), los usuarios son “analfanautas”: individuos con acceso funcional y acrítico a los contenidos mediáticos.

Este escenario traslada el debate sobre la violencia audiovisual al análisis de competencias mediáticas en la audiencia. En Latinoamérica, se sobrestiman las competencias de los jóvenes, pero sus deficiencias superan las de los estudiantes mayores (Crawford-Visbal et al., 2020). Urge desarrollar estrategias mediáticas de aprendizaje, estimuladoras del uso crítico, ético y responsable de los medios (Tejedor et al., 2021). En la docencia, al equipamiento tecnológico no lo acompaña una enseñanza crítica sobre su uso (Mateus et al., 2022). Ello perjudica la construcción de ciudadanía (Mateus et al., 2022; Tejedor et al., 2021).

En el Perú, la educación mediática ha sido reducida a la esfera digital, excluyendo el desarrollo de otras competencias críticas (Mateus y Suárez-Guerrero, 2017; Mateus, 2020). Se educa “con medios” –sin enfoque crítico ni ideológico–, pero no “sobre los medios” (Mateus y Quiroz-Velasco, 2022). Las iniciativas de diversas instituciones públicas y privadas no impactan, por no haber articulación con el Ministerio de Educación (Mateus y Suarez-Guerrero, 2017). La alfabetización mediática no figura en el Plan de Estudios Nacional (Mateus, 2020), pese a ser una necesidad educativa urgente (Rivadeneira-Olcese, 2022). Además, estudios previos (Marín-Gutiérrez et al., 2019; García-Ruiz et al., 2020; Barredo et al., 2021; Mateus y Quiroz-Velasco, 2022) arrojan un diagnóstico desfavorable de la competencia mediática peruana. Entonces, es relevante indagar sobre la capa-

cidad crítica del público local que, pese a su desconocimiento teórico sobre competencia mediática, la exige para sí (Aguaded y Romero-Rodríguez, 2015; Mateus et al., 2019; Mateus y Quiroz-Velasco, 2022).

Este estudio pretende comprender cómo analiza la audiencia peruana las películas violentas nacionales, específicamente desde la dimensión de ideología y valores de su competencia mediática (Ferrés y Piscitelli, 2012). A diferencia de la mayoría de estudios, que abordan este fenómeno cuantitativamente (González, Turpo y Suárez, 2020; Marín-Gutiérrez et al., 2020; Orosco et al., 2020; Barredo et al., 2021), se propone una mirada cualitativa, que trasciende la autopercepción y demuestra la capacidad crítica de la audiencia (Mateus et al., 2019).

## 2. Revisión de la literatura

### 2.1 Una mirada hacia la violencia audiovisual y cinematográfica

La violencia audiovisual es aquella que, pudiendo ser real o ficticia, física o psicológica, pasa por el filtro de los medios comunicacionales (Marcos, 2019). Es un elemento simbólico de construcción de identidad e interpretación de realidades y experiencias sociales y culturales (Bermúdez, 2020; Palazuelos, 2022). Algunas veces, busca la manera de ser imperceptible y, otras –como en el cine gore–, constituye en sí misma todo el discurso (Bermúdez, 2020).

Entre sus efectos negativos, se ha identificado que sobreexplota y banaliza ideologías, somete a los espectadores a una emotividad desvirtuada (Aguilar-Rodríguez y Brito-Alvarado, 2018), desvía la atención de los problemas reales hacia lo superficial (Rodríguez-Guerrero y Barrera-Algarín, 2021), insensibiliza al espectador (Romer et al., 2014; Galán-Jiménez, 2018) y predice un acceso rápido a cogniciones agresivas (Álvarez et al., 2020; Hidalgo et al., 2022; Krahé et al., 2011). Este efecto suele asociarse con jóvenes con tendencias impulsivas, quienes buscan emociones sensibles a la recompensa o hayan experimentado conflictos familiares (Bleakley et al., 2014; Hidalgo et al., 2022; Khurana et al., 2019).

La postura que enfatiza en los aspectos positivos destaca que el hombre se entienda a sí mismo y a los demás (Fernández et al., 2013), reflexione sobre el mundo (Gómez, 2019), sea consciente y se conecte con su contexto socio-histórico (Marzorati y Pombo, 2020). También, es una herramienta terapéutica para las víctimas (Sainz de Baranda et al., 2021), un medio para exhibir la impunidad (Zylberman, 2020), dar voz al dolor (Rosauero, 2017), construir memoria (Martínez, 2022), despertar denuncias contra los agresores (Álvarez, 2020) y capacitar a la población para enfrentar violencias futuras (Rosauero, 2017).

Interdisciplinariamente, la violencia no es asumida como positiva o negativa *per se*, pues sus efectos no dependen del contenido en sí, sino de factores diversos: la forma en que se presenta (Bermúdez, 2020; Fernández, 2017; González, 2017; Sarduy, Sarduy y Mirabal, 2020;

Zamorano, 2013), el juicio moral del espectador (Fernández y Revilla, 2016), el contexto sociocultural (Mrug et al., 2015) y variables biológicas (González, 2017).

La relación entre cine y violencia resulta difícil de abordar por las significaciones implícitas que la rodean (Karahán, 2021). Requiere un análisis profundo: ético, estético y receptivo (Zavala, 2012) que contemple sus raíces económicas, sociales, políticas y culturales (Rosauro, 2017). Los contenidos violentos son recurrentes porque constituyen un componente central de los conflictos representados en un filme (Carrillo, 2022), y por el interés que suscitan en las audiencias (Barranco et al., 2019). Dicha representación constituye un territorio difuso porque puede producir desde atracción hasta embrutecimiento (González-Fernández, 2017). Por tanto, la relación cine-violencia suele girar en torno a la emotividad del espectador. Así, la violencia cinematográfica se constituye como un fenómeno transgenológico (Zavala, 2013) porque no posee un género específico debido a su versatilidad (Zamorano, 2013).

A manera de clasificación, se reconocen tres tipos de representaciones violentas (Zavala, 2013; 2020). La representación *clásica* se basa en la invisibilidad del suceso violento explícito y en su sustitución por otro metafórico (Zavala, 2013) que despierte un llamado a la imaginación (Zavala, 2012). La *ultraviolencia moderna* espectaculariza el acto, lo hace gratuito, intensifica los recursos audiovisuales estilísticos y se caracteriza por ser moralmente ambigua (Zavala, 2013, 2020). La representación *posmoderna* fluctúa entre lo real y ficcional, lo manifiesto y lo oculto, la banalización y la valoración. Esto último con aspiraciones de reconstruir memoria. Tiene una amplitud estilística variable. Explota el horror máximamente y puede lograr la naturalización o el distanciamiento crítico de la violencia (Zavala, 2012; 2020).

## 2.2 Conceptualizando la competencia mediática

La competencia mediática es un fenómeno comunicativo que combina conocimientos, destrezas y actitudes (Ferrés y Piscitelli, 2012) para acceder a los medios (Borges et al., 2020) de forma crítica (Alfonzo, 2020). Es decir, comprenderlos, evaluarlos y crear comunicaciones (Aguaded y Pérez, 2012) o recursos mediáticos (Avello-Martínez et al., 2013) mediante diversos tipos de lenguajes, tecnologías o formas simbólicas que colaboren con nuevos conocimientos (Alfonzo, 2020) o fomenten el pensamiento crítico (Ríos et al., 2022).

El individuo que desarrolla su competencia mediática puede elegir qué contenido consumir, entenderlo, protegerse de mensajes ofensivos, aprovechar las oportunidades tecnológicas (Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce, 2012) y alcanzar objetivos laborales, de aprendizaje, entretenimiento o de inclusión y participación (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado [INTEF], 2017), convirtiéndose en “usuario crítico” dentro del “ecosistema digital” (Ríos et al., 2022, p. 247). Además, la competencia mediática potencia la cultura participativa y desarrolla la autonomía social (Ferrés y Piscitelli, 2012).

La competencia mediática comprende las siguientes dimensiones: lenguaje, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, estética e ideología y valores (Ferrés y Piscitelli, 2012). Estas perfeccionan cada una de sus esferas con los ámbitos de los que se componen (Montoya et al., 2020): el de análisis, que examina la interacción de las personas con los medios; y el de expresión, que evalúa la producción de mensajes (Ferrés y Piscitelli, 2012).

En cuanto a la forma de abordar el fenómeno, se propuso, inicialmente, un análisis holístico desde todas sus dimensiones (Ferrés y Piscitelli, 2012). En esa línea, se realizaron estudios (Fernández-Planells y Figueras, 2012; García-Ruiz et al., 2020; Mateus et al., 2019; Santibáñez et al., 2016) cuyos hallazgos indican diversos niveles de desarrollo de la competencia en sus diferentes dimensiones. No obstante, en la literatura reciente, existen estudios (Aguaded et al., 2015; Barredo et al., 2021; Orosco et al., 2020; Romero-Rodríguez y Aguaded, 2016) que se enfocan solo en una de ellas. Análogamente, este estudio aborda la competencia desde una dimensión: ideología y valores.

## 3. Objetivo

Este estudio busca determinar cómo la audiencia peruana analiza la violencia cinematográfica local, desde una dimensión de la competencia mediática: ideología y valores. Si bien estudios previos han analizado las percepciones de la audiencia sobre la violencia, ligándolas a cuestiones ideológicas, no se han referido al tema de competencia mediática como tal (Fernández et al., 2013; Fernández, 2017). Aunque la dimensión está compuesta por el ámbito analítico y expresivo (Ferrés y Piscitelli, 2012), este estudio centra su interés en el primero, pues pretende comprender cómo procesan la violencia los participantes, sin enfatizar en qué contenidos generan en torno a ella.

## 4. Metodología

Este estudio es de carácter cualitativo con un diseño de estudio de caso para desarrollar descripciones y conceptualizaciones alineadas a una perspectiva teórica específica (Peterson, 2019). La muestra se compone de 24 personas de distinto sexo, profesión y rango de edad divididos en tres grupos (25 a 35, 36 a 45, y 46 a 55 años) para tener variedad discursiva (Fernández et al., 2013).

Para recabar información, se utilizó la técnica de grupo de discusión para capturar las narrativas de los sujetos (Fernández et al., 2013), a través de la videoconferencia. La decisión se basó en el contexto sanitario (Covid-19) en el que surgió el estudio. Se elaboró una guía de preguntas inspirada en el estudio de Fernández et al. (2013) sobre violencia y percepción del espectador. La guía fue sometida a una validación de campo –con una prueba piloto– y de expertos especialistas en ciencias sociales (educación, historia) y cinematografía. En la Tabla I, se muestran los ítems y preguntas que constituyeron el instrumento. Se excluyeron

un par de ítems de análisis porque no se relacionaban con la temática de violencia y se confía en que los indicadores son generales, flexibles y pueden adaptarse a cada situación específica (Ferrés y Piscitelli, 2012).

Se establecieron 6 grupos de discusión (dos por cada rango de edad), de cuatro integrantes: dos mujeres y dos hombres (Young et al., 2020). Todos tenían grado de instrucción superior y sus profesiones eran variadas. Comunicadores y profesionales de Ciencias sociales fueron excluidos del estudio para evitar participaciones “técnicas” por su cercanía con el tema (Asociación Peruana de Empresas de Investigación de Mercados [APEIM], 1999).

Los grupos se organizaron en torno al visionado de dos escenas. Estas se seleccionaron sobre la base de la clasificación de violencia de Zavala (2012, 2013, 2020). La designada como escena 1 contempla desde el minuto 55:06 hasta el 58:55 del filme “Paloma de papel”. Muestra la matanza de militares por parte de los terroristas peruanos y ejemplifica la “ultraviolencia moderna” (Zavala, 2012). La designada como escena 2, engloba desde el segundo 0:26 hasta el minuto 3:22 de la película “La Gran Sangre”, presenta la persecución entre dos bandas y ejemplifica la representación

posmoderna (Zavala, 2012). Cabe aclarar que la tipología clásica no fue considerada: requería una competencia de lenguaje audiovisual que el estudio no buscaba analizar.

Las reuniones se realizaron por Zoom. Se designaron las preguntas aleatoriamente, dando un tiempo aproximado de respuesta y considerando todas válidas a nivel de contenido (Young et al., 2020). La reunión se dividió en tres bloques. El primero contempló preguntas introductorias sobre la relevancia de mostrar violencia y las motivaciones de su consumo; el segundo, la visualización y apreciación de las escenas, la identificación de sus intenciones, aspectos positivos, negativos y límites de la representación violenta. En el tercero, se vinculó lo observado con las vivencias, sentimientos y percepciones de los participantes.

Previo consentimiento escrito, la información recogida se registró en grabaciones. Todas las respuestas fueron transcritas literalmente para su posterior codificación y análisis mediante la técnica “análisis temático” propuesta por Clarke y Braun (2017). Las respuestas fueron organizadas por temas y categorías designándole a cada informante un código y así respetar el anonimato y confidencialidad de la información.

Tabla I. Guía de preguntas del grupo de discusión según indicadores

Dimensión de competencia mediática	Ítems en estudio de la capacidad de análisis	Preguntas del instrumento de investigación
Ideología y Valores	a) Capacidad de descubrir la manera en que las representaciones mediáticas estructuran nuestra percepción de la realidad.	Respecto a las violencias mostradas en “Paloma de papel” y “La Gran Sangre”, ¿consideran que son fieles a la historia de nuestro país? ¿Por qué?  ¿Creen que lo que consumen audiovisualmente las personas afecta sus comportamientos? ¿Y en ustedes? ¿De qué manera?  ¿Creen que lo que consumen audiovisualmente las personas puede afectar la forma en cómo ven el mundo? ¿Y en ustedes? ¿De qué manera?
	b) Capacidad de detectar las intenciones o intereses que subyacen tanto en las producciones corporativas como en las populares, así como su ideología y valores, explícitos o latentes, adoptando una actitud crítica ante ellos.	¿Qué aspectos positivos y negativos ves en cada película?  ¿Cuál consideran que es el propósito de cada escena? ¿Social, político, artístico?
	c) Actitud ética a la hora de descargar productos útiles para la consulta, la documentación o el visionado de entretenimiento.	¿Existe un límite en lo “violento” para que sea “tolerable”? ¿Cuál es?  Usualmente, ¿Qué les motiva a ver una película?
	d) Capacidad de reconocer los procesos de identificación emocional con los personajes y las situaciones de las historias como potencial mecanismo de manipulación o como oportunidad para conocernos mejor a nosotros mismos y para abrirnos a otras experiencias.	¿Se sienten identificados con algún personaje? ¿Con cuál y por qué?  ¿Qué buscan cuando aceptan ver violencia en una película?  ¿Qué sentimientos o emociones les produce ver ese tipo de escenas?  ¿Creen que ver una película que incluya la violencia que sufren o hayan sufrido ciertas personas puede llevar a alguien a querer hacer algo al respecto?
	e) Capacidad de gestionar las propias emociones en la interacción con las pantallas, en función de la ideología y de los valores que se transmiten en ellas.	¿Toleras las escenas conflictivas y violentas? ¿Por qué?

Fuente: Elaboración propia, 2021



#### 4. Resultados

Para responder a la pregunta de investigación: ¿Cómo la audiencia peruana analiza la violencia cinematográfica local, desde la dimensión de ideología y valores?, se presentan los resultados por ítem según la Tabla I.

En función al ítem a), al definir la correspondencia entre representación filmica y realidad peruana, los entrevistados mostraron capacidad para distinguir entre una representación fidedigna al contexto peruano –que relacionan a la escena 1, porque incluye hechos reales pasados– y una representación lejana a la realidad –que asocian a la escena 2, por su exageración o familiaridad con territorios internacionales–. Respecto de la influen-

cia que ejerce una escena violenta en la visión del mundo del espectador, los participantes identificaron que puede ser pedagógica, estar sujeta al propósito del contenido o a las características del observador. También, se evidencia una asociación entre consumo recurrente de violencia y su normalización.

Asimismo, la repercusión en el comportamiento del consumidor es relativizada y condicionada a características individuales (ejemplo: desequilibrios psicológicos o mentales). En el caso de los participantes, ellos reconocen en sí mismos una capacidad de racionalización de la violencia y una influencia puramente informativa de sentimientos positivos a corto plazo o que los llevan a acciones empáticas concretas.

Tabla II. Testimonios según criterios del ítem a)

Criterio	Testimonio
<b>Distinción entre representación fiel o infiel al contexto peruano</b>	<p>Paloma de papel muestra la parte de la realidad que han vivido algunos de nuestros parientes (...) no solamente en Ayacucho, también en el VRAE con todo el tema del contrabando, drogas, todo eso (...) (Participante 5)</p> <p>En el caso de La Gran Sangre, hay mucha ficción en esa película (...) Pero sí existe ese tipo de violencia (...) en otros países (...) hay desapariciones, no tan fuerte como la ficción que vemos en una película, pero sí existe (...) esto del arreglo de cuentas entre bandas y rivalidades entre cárteles como el caso de la droga (...) (Participante 6)</p>
<b>Influencia de contenido violento en la visión del mundo del espectador</b>	<p>Definitivamente sí, (...) en la medida que esta violencia tenga algún propósito, puede ayudarte a comprender algunos procesos (...) o, en el segundo caso, si bien te entretiene, a largo plazo lo único que hace es insensibilizarte (...). (...) Si consumes estos medios con un objetivo mayor (...) puedes tener una experiencia mucho más rica y puedes llevarla para algo después. (Participante 8)</p> <p>Creo que sí, dependiendo el mensaje (...), pero también creo que la personalidad de las personas y la experiencia de vida, te hacen elegir las películas (...) En mi caso, (...) te hace pensar en una, dos cosas, reflexionar (...), pero no es que vas a pensar en eso todo el tiempo o que va a cambiar la idea de tus pensamientos. (Participante 9)</p>
<b>Influencia de contenido violento en el comportamiento del espectador</b>	<p>Difícil que una película altere mi vivencia a partir de, tendría que ser una película que (...) vea a una mascota que esté sufriendo y, al día siguiente, veo con más cariño a los gatos, pero de forma decisiva para mi comportamiento (...) no lo creo". (Participante 17)</p> <p>Depende (...) de todo tema: la edad, las vivencias de la persona, lo susceptible que puedan ser, lo manipulables (...) de cómo te has formado, de tus valores, del amor que te dieron, de si viviste o no en una burbuja (...). Puede ser que repitan estos actos, personas que están bajo temas de mucho estrés (...). Particularmente, cuando (...) estás más preparado (...) puedes ver estas películas y analizarlas (...) A mí no me afectan las películas en general, sino ... te puede afectar psicológica o sentimentalmente. (Participante 18)</p>

Fuente: Elaboración propia, 2021

Con respecto al ítem b), al profundizar en los aspectos positivos y negativos de las escenas, los entrevistados manifestaron apreciar la naturaleza biográfica-histórica, la transmisión de valores, aprendizajes y la producción de sensaciones positivas. No obstante, descalificaron el tipo de representación simplificado, el hecho de incluir violencia –por asociarlo a las consecuencias que puede traer– y la transmisión de emociones o conceptos ne-

gativos. Asimismo, al momento de definir el propósito de cada escena, los participantes consideran el contenido y asignan la categoría de social para el primer filme: identifican una intención de contar al público cómo han sido épocas pasadas en el Perú. Para el segundo filme, reconocieron un doble propósito: social y de entretenimiento, pues vislumbran acción y cierta representación de una problemática real.

Tabla III. Testimonios según criterios del ítem b)

Criterio	Testimonio
<b>Aspectos + y - de las escenas</b>	Aspecto positivo en la primera. Es que logra entrar en el espectador y hace que te sientas parte de esta historia. Negativo es que, de cierta forma, simplifica al militar (...) lo pone de malo. (Participante 8)  El aspecto negativo: el hecho de mostrar violencia (Participante 7)
<b>Propósitos de cada escena</b>	Más que todo, creo que es social, de realidad social porque estas dos cosas muestran eso: realidades social [sic] diversas. Un tema es el tema del terrorismo, que no es un tema aislado; sino que, en muchas partes del mundo, se ha dado de diferentes formas, con diferentes grupos y, el otro tema es un tema de violencia que se da (...) a nivel mundial.” (Participante 18)  En la otra película (...) si bien es de entretenimiento por las persecuciones, las balaceras ... también, tiene algo de informativo para ver cómo es el ambiente dentro de un cartel de drogas, que es parte de la vida. (Participante 17)

Fuente: Elaboración propia, 2021

Con relación al ítem c), los criterios para que escojan una película son los siguientes: el argumento del filme, las recomendaciones recibidas y la experiencia que genera (p. ej. aprendizaje o entretenimiento). Respecto a identificar si existe un límite en lo violento para que sea tolerable, se encuentran tres posturas. En primer lugar, unos manifiestan que siempre es intolerable porque se quedan en la postura frente a la violencia en sí misma y no consideran los rasgos de su representa-

ción. En segundo lugar, otros manifiestan que debería existir un límite, en casos específicos—*bullying* o transgresión de derechos familiares—, porque puede llevar a la imitación o herir susceptibilidades; sin embargo, reconocen que en la realidad —la cultura nacional y el abundante contenido violento que existe en la actualidad— la violencia se impone. Por último, otros consideran que el límite depende del espectador —de su susceptibilidad o sus intereses—.

Tabla IV. Testimonios según criterios del ítem c)

Criterio	Testimonio
<b>Motivaciones para ver una película</b>	Me gustan más las películas de comedia o recomendada (...). Mi motivación principal es que sea una película llevadera o que me deje buen mensaje, pero de amor, de ilusión. (Participante 9)
<b>Representación de violencia y tolerancia del espectador</b>	Para mí, no es que existe un límite, o sea, (...) desde una sola palabra que ya te haga (...) daño en algún aspecto, es violencia. (Participante 4)  Sí, definitivamente, tiene que haber un límite (...) hay escenas que (...) pueden herir la susceptibilidad de personas (...). Hay culturas que sí permiten, que sí se puedan enseñar las escenas y hay otras que no (...). El límite sería el tema del maltrato a las personas (...) el <i>bullying</i> . (Participante 6)  Yo creo que es algo bastante subjetivo (...) porque hay personas que no toleran para nada un tema de presencia de sangre o de gritos muy fuertes. (Participante 2)

Fuente: Elaboración propia, 2021

En referencia al ítem d), al plantearles si se identifican con los personajes, usualmente, los entrevistados manifestaron no identificarse porque se ven distantes a ellos. Sin embargo, algunos se reconocen o se sienten vinculados por criterios como el género y la personalidad. Con respecto a los sentimientos que les generó la visualización de las escenas, identificaron los siguientes: tristeza, miedo, impotencia—cólera y empatía para la primera; placer y rechazo para la segunda. Además, las razones por las que los entrevistados ven violencia son las siguientes: para satisfacer un gusto, aprender algo, conocer sobre la historia y realidad social y para ver el desarrollo audiovisual de la violencia según la intención del filme.

Al preguntar si la visualización de películas que incluyan la violencia que sufren o hayan sufrido ciertas personas puede movilizar socialmente a alguien, los participantes sostuvieron que sí, pero que dependerá de la persona: de sus rasgos de personalidad o de sus vivencias particulares. En el caso de ellos, se evidenciaron dos posturas. Por un lado, algunos manifestaron que es posible que se den las iniciativas por parte de terceros, pero no a título propio por ausencia de experiencias previas similares, rasgos personales o responsabilidades contraídas. Estos participantes consideraron que su solidaridad se queda en un sentimiento momentáneo o de palabras, pero que no trasciende a las acciones. Por otro lado, hay otros participantes que sí apuntan a una acción posterior a la visualización.

Tabla V. Testimonios según criterios del ítem d)

Criterio	Testimonio
<b>Identificación del espectador</b>	No me siento identificada con ninguno, (...) mucha violencia, la cual, personalmente, no la he vivido. (Participante 1)  De repente el tema del personaje de Carlos Alcántara, que es un personaje que medita bastante, (...) que trata de ser muy asertivo, muy justo (...) En el caso de Paloma de papel, de repente con el herrero, enfocado o que trataba de orientar al niño. (Participante 3)
<b>Sentimientos que generan las escenas en el espectador.</b>	En la primera, sí me dio un poquito de tristeza ver que un niño mate a otra persona (...). En la segunda (...) me reí varias veces, o sea, en buenas partes. (Participante 8)  Con respecto a Paloma de papel, (...) un niño tan pequeño que ya lo tengan envuelto en algo tan grave (...) me produce impotencia al no poder hacer nada y (...) un deseo de cambiar eso (...) que nuestro pueblo pueda salir adelante (...). A mí, realmente, la violencia por violencia (...) me parece muy estéril (...) me provoca rechazo. (Participante 12)
<b>Razones para visualizar violencia audiovisual.</b>	Si voy a ver violencia (...) me deja muy conmovida y, al final, me deja una enseñanza; entonces, (...) es aceptable. (Participante 22)  Lo que busco es que la violencia no sea gratuita, sino que tenga justificación (...) si la película es un intento de recrear la realidad, espero que la violencia sea similar a lo que es en la realidad. Y si una película busca ser una película de terror, así, chistosa, entonces busco una violencia exagerada (...) Me gusta ver sangre y vísceras saliendo, sabes que todo es mentira y es pura diversión. Entonces, hay toda una estética de que la violencia ficcional puede funcionar y uno sentir placer al ver eso. (Participante 19).
<b>Posibilidad de movilización social</b>	En mi caso, me llevaría a compartir mi vivencia en la época de los 80, parte de terrorismo. (Participante 23)  En ciertas situaciones y según la personalidad de cada uno (...) si eres una persona altruista de por sí (...) vas a querer hacer algo; pero, si eres una persona que te da flojera ayudar a la gente o nunca lo has hecho, no creo que el ver una película vaya a cambiar tu forma de ver las cosas (...). En mi caso, no recuerdo que haya visto algo y haya dicho ah..., voy a empezar a ayudar aquí. (Participante 19)

Fuente: Elaboración propia, 2021

En relación con el ítem e), al momento de definir la tolerancia sobre escenas conflictivas, algunos individuos manifestaron, por un lado, que sí las toleran porque se ven ajenos a experiencias similares, por su capacidad de

racionalización o por su interés en la realidad. Por otro lado, otros comentaron que su tolerancia estaba en función al objetivo que persigue la representación, al tipo de violencia o a su justificación.

Tabla VI. Testimonios según criterios del ítem e)

Criterio	Testimonio
<b>Tolerancia de escenas conflictivas y violentas</b>	Sí las tolero, creo que es porque no he tenido ninguna experiencia violenta (...) más lo veo como un documental informativo o un tema de entretenimiento. (Participante 13)  Si podría (...) cuando veo que se gritan, se insultan, (...) pero ya cuando veo escenas de sangre y matanzas sin piedad, yo no los tolero porque siento el dolor de las personas. (Participante 15)  Sí, si son justificadas o te transmiten el mensaje que quiere dar el director (...) si no es relleno que quieren llamar la atención. (Participante 16)

Fuente: Elaboración propia, 2021

## 5. Discusión y conclusiones

En respuesta a la pregunta de investigación, la audiencia peruana analiza la violencia de las películas estudiadas, desde la dimensión “ideología y valores” (Ferrés y Piscitelli, 2012), de la siguiente manera: descubriendo la fidelidad de las representaciones cinematográficas con respecto a la realidad local y la capacidad de las piezas audiovisuales en la configuración de la visión del mundo y el comportamiento de las personas, así como percibiendo las intenciones de los filmes. Asimismo, se identifican emocionalmente con los personajes, profundizando en sus intenciones al decidir ponerse en contacto con material violento y

enunciando sentimientos que les produce verla y las iniciativas de compromiso social que se desprenden de dicha experiencia.

La deficiencia identificada en esta competencia radica en la actitud ética (definida por Astorquiza, 2008, como la inclinación de la voluntad hacia lo recto) al momento de descargar productos de entretenimiento (Ferrés y Piscitelli, 2012), siendo el gusto una razón de elección y excluyendo el criterio de conveniencia real. Se calificaron sensaciones de placer como aspectos positivos de consumir violencia. Se refleja una audiencia inmersa en superficialidad (Aguilar-Rodríguez y Brito-Alvarado, 2018), violencia simbólica y antivalores (Menco, 2017).

Además, se consideró el hecho de incluir violencia como negativo *per se* (Tabla III), mostrando limitación en la capacidad analítica. La imposibilidad de identificación emocional con los personajes y la ausencia de compromiso social con los sufrientes se debe a una deficiencia para abrirse a otras experiencias. La competencia de “ideología y valores” en Perú, al igual que en países iberoamericanos, no es óptima: su nivel es básico (Romero-Rodríguez y Aguaded, 2018).

El estudio replantea la relación entre violencia cinematográfica y realidad, pues la violencia espectacularizada incide en cómo la audiencia percibe la realidad social (González, 2022). En ello, se visualiza el desdibujamiento entre la realidad y la ficción (Fernández et al., 2013; Paluzuelos, 2022) y cómo algunas secuencias transportan el mundo ficcional hacia las vivencias reales (Fernández et al., 2013). El discernimiento entre lo real y lo imaginado permite decodificar el contenido visualizado (Caldeiro y Aguaded, 2015) y descubrir el modo en que las representaciones estructuran nuestra percepción de la realidad (Tabla II) (Ferrés y Piscitelli, 2012).

En cuanto a la influencia de una escena violenta sobre el espectador (Tabla II), se vislumbra su efecto cognitivo (Fernández et al., 2013; Marzorati y Pombo, 2020; Zylberman, 2020), asociado al propósito del material audiovisual (Paluzuelos, 2022; Sarduy et al., 2020). Asimismo, se insinúa la posibilidad de un efecto negativo, ligado a reacciones violentas (Álvarez et al., 2020; Hidalgo et al., 2022; Krahé et al., 2011) y desinterés frente al sufrimiento humano real (Romer et al., 2014); pero se supeditan las consecuencias al observante (Fernández y Revilla, 2016; González, 2017; Mrug et al., 2015). En los espectadores, se percibe que las emociones suscitadas (que van desde lo anímico a lo reflexivo), pueden despertar su deseo de unirse a alguna causa o movilizarlos socialmente, pero no a todos ni de la misma manera (Fernández, 2017). La audiencia descubre la capacidad de las piezas audiovisuales en la configuración de la visión del mundo y el comportamiento de las personas, incluso el propio (Bermúdez, 2020; Palazuelos, 2022).

Los entrevistados reconocieron, en ellos, sentimientos de intolerancia a la problemática y de defensa hacia las víctimas (Tabla V) por asociarlas a violencia real (Fernández et al., 2013; Rosauro, 2017) y como forma de comprensión del sufrimiento ajeno (Marzorati y Pombo, 2020). Para la escena 2, enunciaron sentimientos de rechazo y atractivo (Fernández et al. 2013; González-Fernández, 2017). Cierta parte de audiencia se vinculó con los personajes (Tabla V) porque consideró sus problemas –y participó de su indignación–, rasgos de personalidad (asociados a valores apetecibles como justicia), su género o rol social. Se percibe la capacidad de establecer juicios morales en el espectador porque la identificación constituye una “experiencia moral” (Fernández et al., 2011). La implicación social (Tabla V) se consideró una posibilidad, pues se condicionó a la particularidad del espectador (Fernández y Revilla, 2016; González, 2017).

Se percibe que las imágenes tienen capacidad de trascender y producir ecos en distintos contextos (Martínez, 2022). No obstante, la “desvinculación identificativa”

percibida en otros entrevistados revela una “imposibilidad de identificación” que expresa lejanía con las personas, mentalidades o culturas (Fernández et al., 2011). La solidarización intangible, sin afanes de trascender el ámbito emocional o verbal, podría constituir una actitud de distanciamiento (limitación en la competencia), dada por negación, naturalización (Galán-Jiménez, 2018), estereotipación, deshumanización, culpabilización de las víctimas o incompreensión de la violencia (Fernández y Revilla, 2016).

Si bien no se puede juzgar más allá de lo expuesto, sería útil considerar dos aspectos. El primero es la asociación discursiva que surge entre consumo recurrente de violencia y normalización de esta. Tal relación coincide con que la exposición frecuente a violencia audiovisual desencadena una contemplación exenta de interés (Galán-Jiménez, 2018) y responsabilidad en los sucesos violentos. El segundo es la capacidad de racionalización de la violencia que los individuos reconocieron en sí mismos. Esa repercute en su tolerancia hacia material violento y deja entrever el discurso racionalizador: “un saber sin saber” (Fernández y Revilla, 2016, p. 114). Se percibe una sobrerrepresentación de la violencia (Redondo, 2010) que permite disfrutar de tales contenidos y parodiarlos, pero no interpretarlos de modo crítico (Saez de Urabain, 2023). Esta actitud constituye una mirada inmoral que tiene “el disfrute del horror” por interés (Fernández et al., 2013, p. 593; Aguilar-Rodríguez y Brito-Alvarado, 2018).

Asimismo, la postura que sostiene que las películas violentas son negativas (Álvarez et al., 2020; Hidalgo et al., 2022; Krahé et al., 2011; Rodríguez-Guerrero y Barrera-Algarín, 2021) las cuestiona por el “hecho de incluir violencia”. Tras reconocer la utilidad de la violencia audiovisual en ciertos casos, se continuó considerando perjudicial (Tabla III). Esta deficiencia se refuerza con las oposiciones o dudas del espectador (Tabla IV) al enunciar el límite en la representación violenta. Este punto constituyó un desafío racional-emocional para la persona (Mateus et al., 2019). Se constató la preponderancia de la subjetividad sobre lo objetivo. Tal asunto se entiende porque existe un gran vacío constitucional con la identificación de los límites de la libertad artística (Vázquez, 2014) y una imprecisión legal en la Constitución Política del Perú (1993). El artículo 2 enuncia la libertad de expresión y difusión a través de medios de comunicación social sin autorización o censura previa. El artículo 14 establece el deber colaborativo de los medios de comunicación social con la educación y la formación moral y cultural. El artículo 59 condiciona la libertad de las industrias al daño de la *moral* (definida por Ocampo (2019) como el “criterio objetivo que señala la benevolencia o maldad de algo para actuar en coherencia a ello”) pública.

El problema: en una sociedad sin censura, donde los distribuidores clasifican los filmes según valores éticos desconocidos para la audiencia (Perla, 2016), ¿cómo es posible garantizar tales deberes para los medios? Esta interrogante reclama futuras investigaciones que atiendan la ética comunicacional silenciada en el país (Perla, 2016) desde una dimensión “axiológica e ideológica”



(Barrezueta y Delgado, 2016). Según Menco (2017), los dirigentes de los medios deben entender la esencia social (antes que mercantil) de dichas herramientas para fomentar el desarrollo íntegro de la audiencia. Es preciso que el Ministerio de Educación defina la “moral pública” que proclama la Constitución (Artículo 59) e implemente un programa de educación mediática.

Finalmente, apremia fomentar la mirada crítica mediante herramientas que permitan reflexionar lo representado (Martínez, 2022). Urge reforzar la competencia en ideología y valores en el país (Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce, 2012), considerando que dicha capacidad requiere una formación particular (Barrezueta y Delgado, 2016) y que, ante el panorama presentado, “la única estrategia de resistencia es una actitud estética y ética del sentir” (Aguilar-Rodríguez y Brito-Alvarado, 2018, p. 15). Para futuro, se sugiere abordar los mismos campos temáticos, pero especificando un tipo de violencia

en las películas; analizar la competencia mediática desde las capacidades de expresión de la dimensión “ideología y valores”. Asimismo, se puede estudiar la competencia en función a otro campo temático, atendiendo otra muestra.

Asimismo, se promueve desarrollar investigaciones que aborden un plan para fomentar la alfabetización mediática y pongan énfasis en la formación moral: clave para el consumo crítico. De acuerdo con Fuente-Cobo (2017, p. 200), lo más inteligible es promover el “empoderamiento” del usuario para trascender la ley del sentir como criterio de consumo, recepcionar los contenidos críticamente y construir –autónomamente– su identidad reflexiva (Martínez, 2020). Solo así, se podrá hablar de una “ciudadanía mediática” peruana: meta de la educomunicación relacionada a una sociedad con valores (González-Pérez y Contreras-Pulido, 2014).

## 6. Referencias

- Aguaded, I. y Pérez, M.A. (2012). Estrategias para la alfabetización mediática: competencias audiovisuales y ciudadanía en Andalucía. *New Approaches in Educational Research*, 1(1), 25-30. <https://doi.org/10.7821/naer.1.1.22-26>
- Aguaded, I. y Romero-Rodríguez, L.M. (2015). Mediamorfosis y desinformación en la infoesfera: Alfabetización mediática, digital e informacional ante los cambios de hábitos de consumo informativo. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 44-57. <https://doi.org/10.14201/eks20151614457>
- Aguaded, I., Marín-Gutiérrez, I. y Díaz-Parejo, E. (2015). La alfabetización mediática entre estudiantes de primaria y secundaria en Andalucía (España). *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(2), 275-298. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.18.2.13407>
- Aguilar-Rodríguez, W.F. y Brito-Alvarado, L.X. (2018). Construyendo miedos: imaginarios y narrativas mediáticas de la violencia. *Question*, 1(60), 1-19. <https://doi.org/10.24215/16696581e089>
- Alfonzo, C. (2020). Competencia digital y mediática de sinohablantes en el aprendizaje del español: estudio de caso de un nuevo perfil de aprendices. *Onomazein*, (47), 80-96. <https://doi.org/10.7764/onomazein.47.05>
- Álvarez, V. (2020). Entre lo personal y lo político. Un análisis de Migas de Pan. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 24(108), 159-169. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi108>
- Asociación Peruana de Empresas de Investigación de Mercado (APEIM). (1999). La investigación cualitativa mediante la técnica de focus groups. <http://apeim.com.pe/wpcontent/uploads/2019/12/Manual-invest-cualitativa.pdf>
- Astorquiza, P. (2008). Interacción entre la razón y las emociones en el ser humano según Santo Tomás de Aquino. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 8(14), 117-132. <https://doi.org/10.22518/16578953.757>
- Avello-Martínez, R., López-Fernández, R., Cañedo-Iglesias, M., Álvarez-Acosta, H., Granados-Romero, J. y Obando-Freire, F. (2013). Evolución de la alfabetización digital: nuevos conceptos y nuevas alfabetizaciones. *Medisur*, 11(4), 450-457. <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/2467>
- Barredo, D., Pérez-Rodríguez, A. y Aguaded, I. (2021). La influencia de la formación recibida en la realización y la difusión de contenidos audiovisuales en los adolescentes de Iberoamérica. *Revista Letral*, (26), 218-237. <https://doi.org/10.30827/RL.v0i26.17725>
- Barrezueta, T. y Delgado, Á. (2016). Ideología, valores y medios. Un reto de niños, padres y maestros. *Revista Ecos de la Academia*, 2(3), 13-25. <http://revistasoj.s.utm.edu.ec/index.php/ecosacademia/issue/view/7>
- Bermúdez, S. (2020). Los medios de comunicación, el periodismo y la representación de la violencia: reproducción y perpetuación. *Quórum Académico*, 17(1), 9-37. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/quorum/article/view/32163>
- Bleakley, A., Romer, D. y Jamieson, P.E., (2014). Violent film characters' portrayal of alcohol, sex, and tobacco-related behaviors. *Pediatrics* 133(1), 71-7. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-1922>
- Borges, G., Fantin, M., Barbosa da Silva, M., Alzira Pimenta, M. y Vieira, S. M. (2020). Cultural practices and media competency levels of young Brazilians. *Icono 14*, 18 (2), 320-352. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1460>
- Carrillo, C. y Mayor, J. (2022). Representaciones de la violencia fílmica desde la mirada femenina. Tres películas mexicanas postpandemia: Sin señas particulares (Fernanda Valadez, 2020), Noche de fuego (Tatiana Huezo, 2021), La civil (Teodora Mihai, 2021). *Revista Panamericana de Comunicación*, 4(1), 107-118. <https://doi.org/10.21555/rpc.v4i1.2556>
- Clarke, V., y Braun, V. (2017). Thematic Analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297-298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Crawford-Visbal, J. L., Crawford-Tirado, L., Ortiz-Záccaro, Z. Z., y Abalo, F. (2020). Competencias digitales en estudiantes de Comunicación a través de cuatro universidades latinoamericanas. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 14. <https://doi.org/10.14201/eks.19112>
- De Oliveira, C. (2020). Dente canino y Miss violence: la “extraña onda griega” y la violencia de los afectos. *Imagofagia*, (21), 35-56. <http://www.asaeca.org/imagofagia>

- Fernández-Planells, A., y Figueras-Maz, M. (2012). La televisión e internet hoy: diferentes roles. Usos y consumos en el tiempo libre de jóvenes de Barcelona y Lima. *ICONO 14, Revista de comunicación y tecnologías emergentes*, 10(3), 176-201. <https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.200>
- Fernández, C. (2017). Documentales periodísticos sobre guerras: de la información a las emociones. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 23(2), 811-828. <http://dx.doi.org/10.5209/ESMP.58017>
- Fernández, C., y Revilla, J.C. (2016). "Seres "humanos" o seres "lejanos": imágenes de violencia real e implicación/distanciamiento con las víctimas". *Communication & Society*, 29(3), 103-118. <https://doi.org/10.15581/003.29.3.103-118>
- Fernández, C., Revilla, J. C. y Domínguez, R. (2011). Identificación y especularidad en los espectadores de violencia en televisión: una reconstrucción a partir del discurso. *Comunicación y Sociedad*, 24(1), 7-33. <https://doi.org/10.15581/003.24.36224>
- Fernández, C., Revilla, J. C., González, R. y Lozano, B. (2013). Violencia en la televisión ¿Desagradable, interesante o morbosa? *Revista Latina de Comunicación Social*, (68), 582-598.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, XIX (38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Fuente, M. del C. (2017). Principios y orientaciones para una ética de los usuarios de la comunicación: aportaciones desde la Doctrina Social de la Iglesia. *Revista de Comunicación*, 16(2), 195-213. <https://revistadecomunicacion.com/article/view/993>
- García-Ruiz, R., Pinto da Mota Matos, A., Arenas-Fernández, A. y Ugalde, C. (2020). Alfabetización mediática en Educación Primaria. Perspectiva internacional del nivel de competencia mediática. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (58), 217-236. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74535>
- Galán, J. S. F. (2018). Exposición a la violencia en adolescentes: desensibilización, legitimación y naturalización. *Diversitas*, 14(1), 55-67. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2018.0001.04>
- Gómez, E. (2019) Violencia audiovisual y protección de la niñez. *Revista de Derecho*, (20), 57-89. <https://doi.org/10.22235/rd.vi20.1867>
- González-Miñán, M. del C., Turpo-Gebera, O., y Suárez-Guerrero, C. (2020). La autopercepción de competencia mediática y su relación con las variables sociodemográficas del profesorado de tres instituciones educativas ubicadas en Lima. *Aula Abierta*, 49(2), 103-111. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.2.2020.103-11>
- González-Fernández, S. (2017). El fenómeno de la violencia en televisión: características y formas de representación en la pequeña pantalla. *Sphera Publica*, 2(17), 111-124. <https://sphera.ucam.edu/index.php/sphera-01/article/view/330>
- González, N. (2022). La violencia es noticia. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (108), 159-167. <https://dx.doi.org/10.18682/cdc.vi108.4052>
- González, S. (2017). *La representación de la violencia en las series de televisión. Análisis de la ficción estadounidense y española* [Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla]. <https://hdl.handle.net/11441/72479>
- González-Pérez, V., y Contreras-Pulido, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática a través de la educomunicación. Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación. *Comunicar*, 42, 129-136. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-12>
- Hidalgo, M. Martínez, J., Maldonado, B. y Hidalgo, C. (2022). Las series de dibujos animados que presentan violencia y su incidencia en el comportamiento agresivo en preescolar. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(7), 160-171. <https://doi.org/10.51798/sijis.v3i7.527>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://bit.ly/2LqjUnJ>
- Jiménez-Gálvez, P. y Vanegas-García, J. (2021). Imaginarios sociales, violencia física y medios de comunicación audiovisual. *El Ágora USB*, 21(2), 710-725. <https://doi.org/10.21500/16578031.5881>
- Karahan, O. (2021). Şiddet ve Postmodernizm Bağlamında Martin Scorsese Sineması. *Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi*, (37), 72-91. <https://doi.org/10.17829/turcom.855283>
- Khurana, A., Bleakley, A., Ellithorpe, M., Hennessy, M., Jamieson, P. y Weitz, I. (2019), Media violence exposure and aggression in adolescents: A risk and resilience perspective. *Aggressive Behavior*, 45(1), 70-81. <https://doi.org/10.1002/ab.21798>
- Krahé, B., Möller, I., Huesmann, L. R., Kirwil, L., Felber, J. y Berger, A. (2011). Desensitization to media violence: Links with habitual media violence exposure, aggressive cognitions, and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(4), 630-646. <https://doi.org/10.1037/a0021711>
- Marcos, M. (2019). Aproximaciones teóricas al concepto de violencia y violencia audiovisual. *eStudia Iberica et Americana (SIBA)*, (6), 19-29. <https://www.studia-iberica-americana.com/issues/issue-6-december-2019-refl00057416.html>
- Marín-Gutiérrez, I., Rivera-Rogel, D., Velásquez, A. V. y García, R. (2019). Competencias mediáticas en estudiantes universitarios/as de Iberoamérica. *Revista Prisma Social*, 3(26), 73-93. <https://revistaprismasocial.es/article/view/3027>
- Marín-Gutiérrez, I., Rivera-Rogel, D., Iriarte, M., Carrión-Salinas, G. y Celly-Alvarado, S.A (2020). Lenguaje e ideología y valores, un reto de estudiantes y profesores en Ecuador. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação (RISTI)*, (27), 650-662. <http://www.risti.xyz/issues/ristie27.pdf>
- Martín, M. (2021). Modas, modos y maneras de la violencia visual de ISIS. *Actes Sémiotiques*, (125), 1-13. <https://doi.org/10.25965/as.7204>
- Martínez, M. (2022). Análisis crítico de la violencia estetizada. Caso del colectivo Los Ingrávidos en México. *Arte y Políticas de Identidad*, 26(26), 67-82. <https://doi.org/10.6018/reapi.530001>
- Marzorati, Z. y Pombo, M. (2020). Violencia física y simbólica. Algunas reflexiones desde el audiovisual y sus discursos – Prólogo. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 24(108), 11-16. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi108>
- Mateus, J. (2020). La educación mediática como política educativa: El caso peruano. In *Congrès mondial Orbicom 2019: La liberté d'expression à l'ère numérique. De l'infox à l'intelligence artificielle*, 408- 419. <https://bit.ly/3wwTXsX>
- Mateus, J. C. y Suárez-Guerrero, C. (2017). La competencia TIC en el nuevo currículo peruano desde la perspectiva de la educación mediática. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 6(2), 129-147. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.6908>
- Mateus, J. C., Andrada, P. y Ferrés, J. (2019). Evaluar la competencia mediática: una aproximación crítica desde las perspectivas pedagógica, política y metodológica. *Revista de Comunicación*, 18(2), 287-301. <https://doi.org/10.26441/RC18.2-2019-A14>

- Mateus, J., y Quiroz-Velasco, M. (2021) Futuros docentes peruanos frente a la educación mediática: entre la deuda y la esperanza. *Diálogos Sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa*, 13(24), 1-19. <https://doi.org/10.32870/dse.vi24.900>
- Mateus, J., Andrada, P., González-Cabrera, C., Ugalde, C., y Novomisky, S. (2022). Perspectivas docentes para una agenda crítica en educación mediática post COVID-19. Estudio comparativo en Latinoamérica. *Comunicar*, 70, 9-19. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-01>
- Menco, H. L. (2017). No a la manipulación mediática, sí a la educomunicación. *Portal de las Palabras*, 2(1), 2-12. <https://revistas.curn.edu.co/index.php/portaldelaspalabras/article/view/833>
- Montoya, N., Zuluaga, L. y Rivera-Rogel, D. (2020). Periodismo y competencias mediáticas: una aproximación desde contexto colombiano y ecuatoriano. *Revista de Comunicación*, 19(1), 185-206. <https://doi.org/10.26441/RC19.1-2020-A11>
- Mrug, S., Madan, A., Cook, E. W. y Wright, R. A. (2015). Emotional and physiological desensitization to real-life and movie violence. *Journal of Youth and Adolescence*, (44), 1092-1108. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0202>
- Ocampo, M. (2017). Metaphysical reflections on the moral law in Saint Thomas Aquinas. *Revista Chilena de Estudios Medievales*, (15), 29-41. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-689X2019000100029>
- Orosco, J. R., Gómez, W., Pomasunco, R., Salgado, E. y Álvarez, R.C. (2020). Competencias digitales en estudiantes de educación secundaria de una provincia del centro del Perú. *Revista Educación* 45(1), 52-69. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41296>
- Palazuelos, I. J. (2022). Más allá de la ficción: medios digitales, violencia y reivindicación. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 12(23). <http://dx.doi.org/10.32870/Pk.a12n23.747>
- Pérez-Rodríguez, A., y Delgado-Ponce, Á. (2012). From digital and audiovisual competence to media competence: Dimensions and indicators. *Comunicar*, XX (39), 25-34. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Perla, J. (2016). Ética de la comunicación cinematográfica. Universidad de Lima, Fondo Editorial. <https://hdl.handle.net/20.500.12724/10835>
- Peterson, J. S. (2019). Presenting a Qualitative Study: A Reviewer's Perspective. *Gifted Child Quarterly*, 63(3), 147-158. <https://doi.org/10.1177/0016986219844789>
- Raymond E. Barranco, Nicole E. Rader y Maria T. Trinh (2019): Ticket Sales and Violent Content in Popular Movies, *Deviant Behavior*, 41(8), 1005-1017. <https://doi.org/10.1080/01639625.2019.1596535>
- Redondo, M. (2010). El valor mediático de la violencia. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 111, 25-33. <https://doi.org/10.15178/va.2010.111.25-33>
- Reyes-Vázquez, J. (2021). Usos de la violencia en el cine de Amat Escalante. *La Colmena*, (111), 83-92. <https://doi.org/10.36677/lacolmena.v0i111.14434>
- Rivadeneira-Olcese, C. (2022). Educación mediática en las políticas sobre educación superior en Perú. En: Aguaded, I; Vizcaino-Verdú, A., Hernando-Gómez, A., y Bonilla-del-Río, M. *Redes sociales y ciudadanía. Ciberculturas para el aprendizaje* (pp.505-510). Editorial: Grupo Comunicar Ediciones. <https://doi.org/10.3916/Alfamed2022>
- Ríos, I. N., Albarello, F., Rivera, D. y Galvis, C. A. (2022). La competencia mediática en Latinoamérica: usos de YouTube e Instagram por parte de estudiantes universitarios en Colombia, Ecuador, Argentina y Bolivia. *Revista de Comunicación*, 21(2), 245-262. <https://doi.org/10.26441/RC21.2-2022-A12>
- Rodríguez, M. y Barrera, E. (2021). La violencia como espectáculo en las movilizaciones sociales: un caso de estudio sobre los medios de comunicación. *Digithum*, (28), 1-13. <https://doi.org/10.7238/d.v0i28.374138>
- Romer, D., Jamieson, P., Bushman, B. J., Bleakley, A., Wang, A., Langleben, D. y Hall, K. (2014). Parental desensitization to violence and sex in movies. *Pediatrics*, 134(5), 877-884. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-1167>
- Romero-Rodríguez, L. M. y Aguaded, I. (2016). Consumo informativo y competencias digitales de estudiantes de periodismo de Colombia, Perú y Venezuela. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, 23(70), 35-57. <https://doi.org/10.29101/crcs.v23i70.3806>
- Romero-Rodríguez, L. M., Torres-Toukoumidis, Á., Pérez-Rodríguez, M. A., y Aguaded, I. (2016). Analfanautas y la cuarta pantalla: ausencia de infodietas y de competencias mediáticas e informacionales en jóvenes universitarios latinoamericanos. *Fonseca: Journal of Communication*, (12), 11-25. <https://doi.org/10.14201/fjc2016121125>
- Romero-Rodríguez, L., Pulido, P., y Rodríguez, M. A. (2019). Las competencias mediáticas de profesores y estudiantes universitarios. Comparación de niveles en España, Portugal, Brasil y Venezuela. *Cultura y Educación*, 31(2), 346-368. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1597564>
- Romero-Rodríguez, L. M. y Aguaded, I. (Eds.) (2018). Competencias mediáticas en medios digitales emergentes. Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- Rosauro, E. (2017). Hipervisibles o desaparecidos: diferencias geopolíticas en la representación de la violencia en América Latina. *Archivos de la Filmoteca: Revista de estudios históricos sobre la imagen*, 73, 157-172. <https://www.archivosdelafilmoteca.com/index.php/archivos/article/view/559>
- Sáez de Urabain, A. M., Fernández de Arroyabe-Olaortua, A., Monge, S., GuillénCañas, V. y Azkunaga, L. (2023). Desmontar el horror. Análisis fílmico para reducir el impacto de ver violencia real. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 63-79. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2023-1823>
- Sainz de Baranda, C., Blanco-Ruiz, M. y San Segundo, R. (2021). El rol del audiovisual en la activación de la memoria autobiográfica en víctimas de violencia de género=The role of audiovisual in the activation of autobiographical memory in victims of gender violence. *Cuestiones de Género: De la Igualdad y la Diferencia*, (16), 810-835. <https://doi.org/10.18002/cg.v0i16.6918>
- Tejedor, S., Cervi, L., Martínez, F. y Tusa, F. (2021) Principales motivaciones en el uso de redes sociales en estudiantes de Comunicación: perspectiva comparada entre Colombia, Ecuador y España, *Journal of Iberian and Latin American Research*, 27(1), 163-182. <https://doi.org/10.1080/13260219.2021.1947353>
- Santibáñez, J., Santiago, R., Pérez, C., Sáenz de Jubera, M. y Tejada, S. (2016). Competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital en la enseñanza no universitaria: necesidades y carencias. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(3), 127-139. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.3.127>

- Sarduy, G., Sarduy, A. y Mirabal, O. (2020). Violencia contra la mujer, una mirada a través del arte. *Acta Médica del Centro*, 14(2), 268-275. <https://revactamedicacentro.sld.cu/index.php/amc/article/view/1188>
- Sliwinski, S. (2009). The aesthetics of human rights. *Culture*, 50(1), 23-39. <https://doi.org/10.1080/14735780802696336>
- Turpo, O., Aguaded, I. y Barros, C. (2022). Alfabetización mediática e informacional y formación docente en países en desarrollo: el caso de Perú. *Universidad y Sociedad*, 14(2), 321-327. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2710>
- Vázquez, V. (2014). La libertad de expresión artística. Una primera aproximación. *Estudios de Deusto. Revista de Derecho Público*, 62(2), 73-92. [https://doi.org/10.18543/ed-62\(2\)-2014pp73-92](https://doi.org/10.18543/ed-62(2)-2014pp73-92).
- Young, C., Chesniak, O. M., Drane, D., Campa, H., Green, N., Greenler, R., Middlemis, J., McGee, R., Nunez, A. y Goldberg, B. (2020). Improving the design of an online course with virtual focus group feedback. *F1000Research*, (9), 1-11, <https://doi.org/10.12688/f1000research.26289.1>
- Zamorano, A. (2013). Asesinos por naturaleza: una lectura primigenia de la violencia en el cine. *Andamios*, 10(22), 259-282. <http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v10i22.276>
- Zavala, L. (2012). La representación de la violencia física en el cine de ficción. *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, (29), 1-13. <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/489>
- Zavala, L. (2013). Sobre la evolución de los géneros cinematográficos. *La Colmena*, (80), 131-138. <https://lacolmena.uaemex.mx/article/view/5423>
- Zavala, L. (2020) La representación de la violencia en el cine de ficción. En: Alvarado, C. *Mecánicas del séptimo arte: una mirada colectiva a los resortes del cine*. Fondo Editorial Universidad de Manizales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
- Zylberman, L. (2020). Los victimarios en el cine documental. Una posible taxonomía. *Kamchatka. Revista de Análisis Cultural*, (15), 161-192. <https://doi.org/10.7203/KAM.15.14114>