Universidad de Huelva

Departamento de Pedagogía

Competencia mediática en estudiantes y profesores colombianos

Memoria para optar al grado de doctor
presentada por:

Arturo Arenas Fernández

Fecha de lectura: 13 de junio de 2022

Bajo la dirección de los doctores:

José Ignacio Aguaded

Yamile Sandoval Romero

Huelva, 2022

CC BY NC ND

COMPETENCIA MEDIÁTICA

en estudiantes y profesores colombianos

Tesis doctoral

ARTURO ARENAS-FERNÁNDEZ

Directores

Dr. Ignacio Aguaded

Dra. Yamile Sandoval-Romero

Universidad de Huelva

UCA Universidad de Cádiz

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

COMPETENCIA MEDIÁTICA

en estudiantes y profesores colombianos

Tesis Doctoral

Arturo Arenas-Fernández

Directores:

Dr. Ignacio Aguaded

Dra. Yamile Sandoval-Romero

Universidad de Huelva

Doctorado Interuniversitario en Comunicación

Huelva, España

2022

Competencia mediática en estudiantes y profesores colombianos

Arturo Arenas-Fernández (Orcid: 0000-0001-7707-5981)

Directores:
Dr. Ignacio Aguaded (Orcid: 0000-0002-0229-1118)
Dra. Yamile Sandoval-Romero (Orcid: 0000-0003-3041-8304)

Doctorado Interuniversitario en Comunicación
Línea de investigación: Educomunicación y Alfabetización Mediática
Universidad de Huelva, 2022

ÍNDICE

PRELIMINARES **25**

DEDICATORIA....27
AGRADECIMIENTOS....28
RESUMEN....29
Palabras clave....30
ABSTRACT....31
Keywords....32
INTRODUCCIÓN....33

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO GENERAL **41**

1.1. Problema de investigación....43
1.2. Justificación....44
1.3. Objetivos....46
1.3.1. General....46
1.3.2. Específicos....46
1.4. Diseño Metodológico....46
1.4.1. Primer Momento: la preconfiguración....47
1.4.2. Segundo Momento: la configuración....48
1.4.2.1. El cuestionario....48
1.4.2.2. Peso de cada competencia....50
1.4.2.3. Peso de cada ámbito de competencia....51

1.4.2.4. Escala de valoración de la competencia 52
1.4.2.5. Cuestionarios 52
1.4.2.5.1. Cuestionario estudiantes educación básica..... 53
1.4.2.5.2. Cuestionario estudiantes educación media..... 54
1.4.2.5.3. Cuestionario estudiantes educación superior 55
1.4.2.5.4. Cuestionario profesores universitarios..... 56
1.4.2.6. Procedimiento para determinar nivel de competencia..... 57
1.4.2.6.1. Cálculo del promedio de calificación por dimensión..... 58
1.4.2.6.2. Cálculo de calificación promedio ponderada de la competencia..... 59
1.4.2.7 Procesamiento y sistematización de la información 59
1.4.3. Tercer Momento: la reconfiguración 61

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA 63

2.1. El contexto Educomunicativo 66
2.1.1. Acerca de la Educación 66
2.1.2. Acerca de la Comunicación..... 68
2.1.3. Educomunicación: relaciones entre Comunicación y Educación 71
2.1.4. Medios y Escuela 76
2.2. Alfabetización Mediática 80
2.2.1. De la alfabetización mediática a la multialfabetización 89
2.2.2. Alfabetización mediática en Europa..... 91
2.2.2.1. El caso de Francia..... 93
2.2.2.2. El caso del Reino Unido..... 94
2.2.2.3. El caso de España 95
2.2.2.4. El caso de Rusia..... 96
2.2.2.5. El caso de Alemania 97
2.2.2.6. El caso de Portugal..... 97
2.2.2.7. El caso de los países nórdicos 98
2.2.3. Alfabetización mediática en Norteamérica..... 99
2.2.4. Alfabetización mediática en Asia, Australia y Oceanía..... 100
2.2.5. Alfabetización mediática en Latinoamérica 101
2.2.5.1. El caso de Argentina..... 108

2.2.5.2. El caso de Bolivia 109
2.2.5.3. El caso de Brasil 110
2.2.5.4. El caso de Chile 111
2.2.5.5. El caso de Colombia 111
2.3. El concepto de competencia 119
2.3.1. Tipos de competencia 120
2.3.1.1. Competencia Laboral 120
2.3.1.2. Competencia Lingüística 121
2.3.1.3. Competencia Cognitiva 122
2.3.1.4. Competencia Socioafectiva 122
2.3.1.5. Competencia Valorativa 122
2.3.1.6. Competencia Comunicativa 123
2.3.2. De la competencia comunicativa a la competencia mediática 123
2.3.2.1. Competencia Audiovisual 125
2.3.2.2. Competencia Televisiva 126
2.3.2.3. Competencia Digital 126
2.3.2.4. Competencia Mediática 127
2.3.3. La investigación en competencia mediática 128
2.4. Competencia en el ámbito de la Educación 136
2.4.1. Pedagogía, currículo y competencia mediática 138
2.4.2. Currículo y competencias mediáticas en Colombia 142
2.4.2.1. Lineamientos curriculares y estándares básicos de competencia 143
2.4.3. Profesores, estudiantes y competencia mediática 150
2.5. Dimensiones, ámbitos e indicadores en la competencia mediática 151
2.5.1. Dimensión Lenguaje 155
2.5.2. Dimensión Ideología y Valores 156
2.5.3. Dimensión Estética 157
2.5.4. Dimensión Procesos de Interacción (Recepción y Audiencia) 157
2.5.5. Dimensión Procesos de producción y difusión 159
2.5.6. Dimensión Tecnología 160

CAPÍTULO 3. RESULTADOS 161

3.1. Resultados Estudiantes Educación Básica 163
3.1.1. Datos Generales Estudiantes Encuestados 164
3.1.2. Resultados por pregunta de la encuesta 166
3.1.3. Nivel de competencia mediática estudiantes educación básica 179
3.1.4. Nivel por dimensión de la competencia mediática educación básica ... 180
3.1.4.1. Nivel en la dimensión de Tecnología 180
3.1.4.2. Nivel en la dimensión Estética 181
3.1.4.3. Nivel en la dimensión Procesos de interacción 182
3.1.4.4. Nivel en la dimensión Procesos de producción y difusión 183
3.1.4.5. Nivel en la dimensión de Lenguaje 184
3.1.4.6. Nivel en la dimensión Ideología y valores 185
3.1.5. Nivel en ámbitos de la competencia mediática 185
3.1.5.1. Nivel en el ámbito de análisis 186
3.1.5.2. Nivel en el ámbito de expresión 187
3.2. Resultados estudiantes de educación media 188
3.2.1. Datos generales de estudiantes educación media 188
3.2.2. Resultados por pregunta 189
3.2.3. Nivel de competencia mediática en educación media 200
3.2.4. Nivel por dimensión de la competencia mediática 201
3.2.4.1. Nivel en la dimensión Tecnología 201
3.2.4.2. Nivel en la dimensión Estética 202
3.2.4.3. Nivel en la dimensión de Lenguaje 203
3.2.4.4. Nivel en la dimensión de Ideología y valores 204
3.2.4.5. Nivel en la dimensión de Procesos de interacción 204
3.2.4.6. Nivel en la dimensión de Procesos de producción y difusión . 205
3.2.5. Nivel en ámbitos de la competencia mediática en educación media 206
3.3. Resultados encuesta estudiantes universitarios 207
3.3.1. Prueba de regresión nominal 208
3.3.2. Análisis multivariado de varianza (MANOVA) 211
3.3.3. Datos generales estudiantes universitarios 213
3.3.4. Resultados por pregunta estudiantes universitarios 214
3.3.5. Nivel de competencia mediática en estudiantes universitarios 260

3.3.6. Nivel por dimensión de la competencia mediática 261
3.3.6.1. Nivel en la dimensión de Lenguaje 262
3.3.6.2. Nivel en dimensión de Procesos de producción y difusión 263
3.3.6.3. Nivel en la dimensión Estética 264
3.3.6.4. Nivel en la dimensión de Tecnología 265
3.3.6.5. Nivel en la dimensión Ideología y valores 265
3.3.6.6. Nivel en la dimensión Procesos de interacción 266
3.3.7. Nivel en ámbitos de la competencia mediática 267
3.3.7.1. Nivel en el ámbito de Análisis 268
3.3.7.2. Nivel en el ámbito de Expresión 269
3.4. Resultados Profesores Universitarios 270
3.4.1. Prueba de regresión nominal 270
3.4.2. Análisis multivariado de varianza – MANOVA- 273
3.4.3. Datos generales profesores universitarios 275
3.4.4. Resultados por pregunta profesores universitarios 277
3.4.5. Nivel de competencia mediática en profesores universitarios 320
3.4.6. Nivel por dimensión de la competencia mediática 321
3.4.6.1. Nivel en la dimensión de Ideología y valores 322
3.4.6.2. Nivel en la dimensión de procesos de interacción 323
3.4.6.3. Nivel en la dimensión Estética 324
3.4.6.4. Nivel en la dimensión de Lenguaje 325
3.4.6.5. Nivel en la dimensión Procesos de producción y difusión 326
3.4.6.6. Nivel en la dimensión de Tecnología 327
3.4.7. Nivel en ámbitos de la competencia mediática 328
3.5. Comparación entre niveles de la competencia mediática de estudiantes y profesores 331

CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES 339

4.1. Discusión y Conclusiones Generales 341
4.2. Discusión y Conclusiones Estudiantes Educación Básica 345
4.3. Discusión Y Conclusiones Estudiantes Educación Media 347
4.4. Discusión y conclusiones estudiantes educación superior 349
4.5. Discusión y Conclusiones Profesores Educación Superior 352

REFERENCIAS **355**

ANEXOS **377**

Anexo 1. Cuestionario estudiantes educación básica 378
Anexo 2. Cuestionario estudiantes educación media 387
Anexo 3. Cuestionario estudiantes educación superior.....393
Anexo 4. Cuestionario profesores educación superior 401

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1 Número de encuestados por grupo poblacional 49
Tabla 2 Preguntas dimensión y ámbitos de la competencia mediática 49
Tabla 3 Peso de cada dimensión de la competencia 50
Tabla 4 Ámbitos de la competencia mediática 51
Tabla 5 Porcentaje de logro y niveles de competencia mediática 52
Tabla 6 Preguntas por dimensión competencia mediática en educación básica 53
Tabla 7 Preguntas por ámbito competencia mediática en educación básica 53
Tabla 8 Preguntas por dimensión competencia mediática educación media 54
Tabla 9. Preguntas por ámbito competencia mediática educación media 54
Tabla 10. Preguntas por dimensión competencia mediática en estudiantes de educación superior 55
Tabla 11. Preguntas por ámbito de la competencia mediática en estudiantes de educación superior 56
Tabla 12. Preguntas por dimensión competencia mediática profesores universitarios 57
Tabla 13. Preguntas por cada ámbito de la competencia mediática profesores universitarios 57
Tabla 14. Rangos de calificación encuestas 58
Tabla 15. Ejemplo de calificación de dimensiones 59
Tabla 16 Comparativo entre procesos y ámbitos de la competencia 146

Tabla 17 Dimensiones y propósitos del estándar básico de Lenguaje..... 147
Tabla 18 Factores del Estándar básico de competencia en Lenguaje..... 150
Tabla 19. Dimensiones e indicadores de la competencia mediática 154
Tabla 20. Ámbitos e indicadores de la dimensión de lenguaje..... 155
Tabla 21. Ámbitos e indicadores de la dimensión Ideología y valores 156
Tabla 22. Ámbitos e indicadores de la dimensión estética..... 157
Tabla 23 Ámbitos e indicadores de la dimensión Procesos de interacción 158
Tabla 24. Ámbitos e indicadores de la dimensión procesos de producción y difusión 159
Tabla 25 Ámbitos e indicadores de la dimensión tecnológica..... 160
Tabla 26. Género de los estudiantes educación básica 164
Tabla 27 Edades de los estudiantes educación básica..... 164
Tabla 28. Distribución de estudiantes educación básica por regiones..... 165
Tabla 29. Tipo de institución de educación básica..... 165
Tabla 30. Usos de internet por los estudiantes educación básica 170
Tabla 31 Criterios para buscar en internet 171
Tabla 32. Uso de internet en labores escolares..... 171
Tabla 33. Participación en causa solidarias..... 172
Tabla 34. Medidas de protección en internet..... 176
Tabla 35. Quejas por contenidos en internet 176
Tabla 36. Acciones realizadas para quejarse de contenidos en internet 177
Tabla 37 Rangos de calificación y porcentaje de logro en estudiantes educación básica..... 179
Tabla 38 Niveles de la competencia mediática en estudiantes educación básica..... 179
Tabla 39. Género de los estudiantes encuestados educación media..... 188
Tabla 40. Edad de los estudiantes encuestados educación media..... 189
Tabla 41. Regiones de los estudiantes encuestados educación media 189
Tabla 42. Tipo de institución de educación media..... 189
Tabla 43. Acceso a equipos y dispositivos estudiantes educación media 190
Tabla 44. Rangos de calificación y porcentaje de logro en estudiantes educación media..... 200
Tabla 45. Niveles de la competencia mediática en estudiantes educación media 200

Tabla 46. Resultados Goodness of fit 209
Tabla 47. Resultados Model fitting 209
Tabla 48. Resultados Likelihood ratio test 210
Tabla 49. Género de los estudiantes universitarios encuestados 213
Tabla 50. Edades de los estudiantes educación superior encuestados 213
Tabla 51. Regiones de los estudiantes universitarios encuestados 213
Tabla 52 Tipo de institución de educación superior 214
Tabla 53. Grado de conocimiento de recursos digitales estudiantes educación superior 218
Tabla 54. Capacidad para interactuar con recursos y contenidos mediáticos 222
Tabla 55. Frecuencia en uso de navegadores de internet 225
Tabla 56. Motivos de uso del navegador 229
Tabla 57. Frecuencia de pasos para búsquedas en internet 231
Tabla 58. Comprensión de información de medios de comunicación 234
Tabla 59. Significado de diferentes lenguajes en película 237
Tabla 60. Valoración estética de la imagen 240
Tabla 61. Elementos artísticos en video 243
Tabla 62. Mecanismos para presentar quejas o denuncias sobre contenidos 247
Tabla 63. Presentación de quejas o denuncias sobre contenidos 251
Tabla 64 Conveniencia de presentar quejas o denuncias 254
Tabla 65. Uso de mecanismos para formular quejas o denuncias 257
Tabla 66. Participación en temas sociales y/o políticos 259
Tabla 67. Rangos de calificación y porcentaje de logro competencia mediática en estudiantes universitarios. 260
Tabla 68. Niveles de la competencia mediática en estudiantes de educación superior 261
Tabla 69. Resultados Goodness of fit 271
Tabla 70. Resultados Model fitting 272
Tabla 71. Resultados Likelihood ratio tests 272
Tabla 72. Tipo de Universidad 275
Tabla 73. Área de conocimiento 275
Tabla 74. Género de los profesores encuestados 275

Tabla 75. Distribución de profesores por regiones 276
Tabla 76. Años de experiencia docente 276
Tabla 77. Tipo de institución de educación superior 276
Tabla 78. Área de desempeño de los profesores 277
Tabla 79. Nivel de conocimiento de dispositivos y medios de comunicación 281
Tabla 80. Nivel de uso de dispositivos y medios de comunicación 285
Tabla 81. Conocimiento y uso de dispositivos y medios de comunicación 285
Tabla 82. Influencia de los medios en la actividad docente 287
Tabla 83. Uso de medios y redes para actividades investigativas 289
Tabla 84. Uso de medios y recursos para la educación 300
Tabla 85. Medios interactivos usados para comunicarse con estudiantes y colegas 304
Tabla 86. Medios de los que toman información para actividad docente 308
Tabla 87. Criterios para seleccionar información mediática 311
Tabla 88. Competencias en educación mediática 320
Tabla 89. Rangos de calificación y porcentaje de logro en profesores universitarios 321
Tabla 90. Niveles y porcentaje de logro de la competencia mediática 321

LISTADO DE FIGURAS

Figura 1 Relaciones entre competencias 124
Figura 2. Formación en comunicación 165
Figura 3. Lo que más gusta de un aviso publicitario de Coca Cola 166
Figura 4. Forma de convencer del anuncio 166
Figura 5. Significado de sonido, imagen y texto en el anuncio 167
Figura 6. Imagen galletas Oreo 167
Figura 7. Imagen McDonald 168
Figura 8. Porcentaje de acierto en identificar intención del mensaje 168
Figura 9. Porcentaje de acierto en secuencia de historia 169
Figura 10. Nivel de acierto sobre audiencias 169
Figura 11. Identificación de recursos y dispositivos 170
Figura 12. Actualización de antivirus 173
Figura 13. Bloqueo de spam 173
Figura 14. No apertura de enlaces y adjuntos 174
Figura 15. Opciones de privacidad en internet 174
Figura 16. Uso de contraseñas 175
Figura 17. Porcentaje de uso del bloqueo de spam 175
Figura 18 Edición de imágenes 177
Figura 19 Roles en producción audiovisual 178
Figura 20 Pasos para realizar un producto audiovisual 178

Figura 21. Calificación y porcentaje de logro por dimensión educación básica 180
Figura 22. Calificación y porcentaje de logro dimensión tecnología 181
Figura 23. Calificación y porcentaje de logro dimensión estética 182
Figura 24. Calificación y porcentaje de logro procesos de interacción 182
Figura 25. Calificación y porcentaje de logro dimensión procesos de producción y difusión 183
Figura 26. Calificación y porcentaje de logro dimensión lenguaje 184
Figura 27. Calificación y porcentaje de logro dimensión ideología y valores 185
Figura 28. Calificación y porcentaje de logro en ámbitos de la competencia mediática 186
Figura 29. Ámbito de análisis, calificación y porcentaje de logro 187
Figura 30. Ámbito de expresión, calificación y porcentaje de logro 187
Figura 31. Nivel de conocimiento en uso de medios y TIC estudiantes educación media 190
Figura 32. Forma de adquisición de conocimiento en medios y TIC estudiantes educación media 191
Figura 33. Motivo de uso del navegador estudiantes educación media 191
Figura 34. Búsqueda de información en internet estudiantes educación media 192
Figura 35. Valoración de lenguaje audiovisual estudiantes educación media 192
Figura 36. Intención en mensaje publicitario estudiantes educación media 193
Figura 37. Influencia del mensaje publicitario estudiantes educación media 193
Figura 38. Motivos de influencia de anuncio publicitario 194
Figura 39. Comprensión elementos estéticos 194
Figura 40. Motivos de selección de anuncio publicitario 195
Figura 41. Nivel de acierto en elementos artísticos en video 195
Figura 42. Denuncias sobre contenidos en internet 196
Figura 43. Motivos para denunciar contenidos mediáticos 196
Figura 44. Formas de denuncia de contenidos mediáticos 197
Figura 45. Porcentaje de acierto en secuencia de realización audiovisual 197
Figura 46. Porcentaje de acierto en identificar elementos en producto audiovisual 198
Figura 47. Porcentaje de estudiantes que realizan videos 198

Figura 48. Porcentaje de estudiantes que emplean aplicaciones de edición de videos 199
Figura 49. Porcentaje de estudiantes que comparte videos 199
Figura 50. Motivos de los estudiantes para compartir videos 199
Figura 51 Calificación y porcentaje de logro dimensiones educación media 201
Figura 52. Calificación y porcentaje de logro dimensión tecnología educación media 202
Figura 53. Calificación y porcentaje de logro dimensión estética en educación media 202
Figura 54. Calificación y porcentaje de logro dimensión lenguaje educación media 203
Figura 55. Calificación y porcentaje de logro dimensión ideología y valores en educación media 204
Figura 56 Calificación y porcentaje de logro dimensión procesos de interacción en educación media 205
Figura 57. Calificación y porcentaje de logro dimensión procesos de producción y difusión educación media 206
Figura 58. Calificación y porcentaje de logro en ámbitos de la competencia mediática estudiantes educación media 207
Figura 59. Año de estudio 214
Figura 60. Nivel de conocimiento en uso de medios y TIC 215
Figura 61. Forma de adquisición de conocimiento en medios y TIC 215
Figura 62. Nivel de conocimiento de Facebook 216
Figura 63. Nivel de conocimiento de Twitter 216
Figura 64. Nivel de conocimiento de Instagram 216
Figura 65. Nivel de conocimiento de YouTube 217
Figura 66. Nivel de conocimiento de Google 217
Figura 67. Nivel de conocimiento de editores de blogs 217
Figura 68. Nivel de conocimiento de editores de páginas web 218
Figura 69. Capacidad para crear videos 219
Figura 70. Capacidad para crear blogs 219
Figura 71. Capacidad para editar imágenes 220

Figura 72. Capacidad para compartir videos 220
Figura 73. Capacidad para editar páginas web 220
Figura 74. Capacidad para compartir imágenes 221
Figura 75. Capacidad para crear entradas en Wikipedia 221
Figura 76. Capacidad para crear y compartir su canal de YouTube 222
Figura 77. Frecuencia de uso de Internet Explorer 223
Figura 78. Frecuencia de uso de Mozilla Firefox 223
Figura 79. Frecuencia de uso de Safari 224
Figura 80. Frecuencia de uso de Google Chrome 224
Figura 81. Frecuencia de uso de Opera 224
Figura 82. Motivo de uso del navegador:
"venía pre-instalado en mi computadora" 225
Figura 83. Motivo de uso del navegador:
"es el que conozco" 226
Figura 84. Motivo de uso del navegador:
"es el más adecuado por sus características" 226
Figura 85. Motivo de uso del navegador: "es intuitivo y rápido" 227
Figura 86. Motivo de uso del navegador: "es seguro" 227
Figura 87. Motivo de uso del navegador: "el diseño me gusta más" 228
Figura 88. Motivo de uso del navegador:
"es compatible con la mayoría de los programas" 228
Figura 89. Frecuencia: "escribir palabras, revisar resultados y seleccionar" 229
Figura 90. Frecuencia: "planificación de la búsqueda" 230
Figura 91. Frecuencia: "Uso de varios navegadores y criterios de búsqueda" 230
Figura 92. Comprensión de información que transmiten imágenes 232
Figura 93. Comprensión de información que transmiten imágenes 232
Figura 94. Comprensión de información que transmiten música y sonidos 233
Figura 95. Comprensión de relaciones entre diferentes lenguajes y códigos 233
Figura 96. Uso de los primeros planos 234
Figura 97. Uso de los colores cálidos 235
Figura 98. Uso de la música 235
Figura 99. Uso del enfoque de cámara subjetiva 236

Figura 100. Uso de la música 236
Figura 101. Efecto visual en la imagen 237
Figura 102. Armonía de los elementos en la imagen 238
Figura 103. Los colores en la imagen 238
Figura 104. La gama de colores, tamaño y forma 239
Figura 105. Facilidad de lectura 239
Figura 106. Integración de imágenes y texto en el mensaje 240
Figura 107. Letra de la canción 241
Figura 108. La historia es original/romántica 241
Figura 109. El traje llamativo 242
Figura 110. Escenarios atractivos 242
Figura 111. Edición de imágenes innovadora 242
Figura 112. Uso de colores 243
Figura 113. Conocimiento de mecanismos de quejas y denuncias en Facebook 244
Figura 114. Conocimiento de mecanismos de quejas y denuncias en Twitter 244
Figura 115. Conocimiento de mecanismos de quejas y denuncias en Instagram 245
Figura 116. Conocimiento de mecanismos de quejas y denuncias en Facebook 245
Figura 117. Conocimiento de mecanismos de quejas y denuncias en Google 246
Figura 118. Conocimiento de mecanismos de quejas y denuncias en televisión 246
Figura 119. Conocimiento de mecanismos de quejas y denuncias en la radio 247
Figura 120. Uso de mecanismos de quejas y denuncias en Facebook 248
Figura 121. Uso de mecanismos de quejas y denuncias en Twitter 248
Figura 122. Uso de mecanismos de quejas y denuncias en Instagram 249
Figura 123. Uso de mecanismos de quejas y denuncias en YouTube 249
Figura 124. Uso de mecanismos de quejas y denuncias en Google 250
Figura 125. Uso de mecanismos de quejas y denuncias en la televisión 250
Figura 126. Uso de mecanismos de quejas y denuncias en la radio 251
Figura 127. Mal uso de privacidad en redes sociales 252
Figura 128. Suplantación de identidad en internet 252
Figura 129. Falsedad de información en prensa, televisión o radio 252
Figura 130. Difusión de contenidos racistas, sexistas o xenófobos 253
Figura 131. Uso fraudulento de sus datos personales, bancarios o contraseñas 253

Figura 132. Uso fraudulento de datos personales de otros 254
Figura 133. Participar activamente en foros 255
Figura 134. Difundir información relevante sobre los derechos de las personas 255
Figura 135. Dar "me gusta" a los comentarios que hacen los usuarios en la Web 256
Figura 136. Hacer sugerencias sobre determinados temas sociales/políticos 256
Figura 137. Colaborar con ONGs 257
Figura 138. Participación en debates sobre temas de interés político o social 258
Figura 139. Participación en concentraciones solidarias a través de las redes 258
Figura 140. Una historia bien contada 259
Figura 141. Pasos para realizar un producto audiovisual 260
Figura 142. Calificación y porcentaje de logro por dimensión 262
Figura 143. Calificación y porcentaje de logro dimensión lenguaje 262
Figura 144. Calificación y porcentaje de logro dimensión procesos de producción y difusión 263
Figura 145. Calificación y porcentaje de logro dimensión estética 264
Figura 146. Calificación y porcentaje de logro dimensión tecnología 265
Figura 147. Calificación y porcentaje de logro dimensión ideología y valores 266
Figura 148. Calificación y porcentaje de logro dimensión procesos de interacción 267
Figura 149. Calificación y porcentaje de logro en ámbitos de la competencia mediática 268
Figura 150. Ámbito de análisis, calificación y porcentaje de logro 269
Figura 151. Ámbito de expresión, calificación y porcentaje de logro 269
Figura 152. Tipo de formación en alfabetización mediática 277
Figura 153. Nivel de conocimiento de la televisión 278
Figura 154. Nivel de conocimiento de smartphones 278
Figura 155. Nivel de conocimiento de videojuegos 279
Figura 156. Nivel de conocimiento de cine 279
Figura 157. Nivel de conocimiento de radio 279
Figura 158. Nivel de conocimiento de la prensa 280
Figura 159. Nivel de conocimiento de redes sociales 280
Figura 160. Nivel de conocimiento de internet 281
Figura 161. Nivel de uso de la televisión 282

Figura 162. Nivel de uso de smartphones 282
Figura 163. Nivel de uso de videojuegos 282
Figura 164. Nivel de uso del cine 283
Figura 165. Nivel de uso de la radio 283
Figura 166. Nivel de uso de la prensa 283
Figura 167. Nivel de uso de redes sociales 284
Figura 168. Nivel de uso de internet 284
Figura 169. Influencia de la televisión 286
Figura 170. Influencia de la prensa 286
Figura 171. Influencia de las redes sociales 287
Figura 172. Uso de Facebook para actividades investigativas 288
Figura 173. Uso de Researchgate para actividades investigativas 288
Figura 174. Uso de Academia.edu para actividades investigativas 289
Figura 175. Uso de la televisión para actividades investigativas 289
Figura 176. Reconocimiento de exigencias estéticas en productos mediáticos 290
Figura 177. Sentido estético en productos mediáticos 290
Figura 178. Identificación de códigos audiovisuales en productos mediáticos 291
Figura 179. Uso de códigos audiovisuales 291
Figura 180. Reconocimiento de programas informáticos 292
Figura 181. Utilización de programas informáticos 292
Figura 182. Conocimiento de movie maker 293
Figura 183. Conocimiento de la narrativa transmedia 293
Figura 184. Conocimiento de webquest 294
Figura 185. Conocimiento de códigos deontológicos 294
Figura 186. Conocimiento sobre privacidad en redes sociales 295
Figura 187. Conocimiento de creative commons 295
Figura 188. Conocimiento sobre estereotipos o prejuicios en los medios 295
Figura 189 Conocimiento sobre uso de datos en Facebook y Twitter 296
Figura 190. Identificación de ideología en producciones mediáticas 296
Figura 191. Transmisión de valores en mensajes 297
Figura 192. Utilización de los foros 297
Figura 193. Utilización de programas educativos comerciales 298

Figura 194. Utilización de la radio 298
Figura 195. Utilización de la prensa 299
Figura 196. Utilización de programas de educación de imágenes 299
Figura 197. Utilización de programas de edición de video 300
Figura 198. Utilización de redes sociales 301
Figura 199. Utilización de correos electrónicos 301
Figura 200. Utilización de foros 302
Figura 201. Utilización de blogs y webs 302
Figura 202. Utilización de WhatsApp 303
Figura 203. Utilización de videoconferencias 303
Figura 204. Selección de información procedente de la televisión 304
Figura 205. Selección de información procedente de la radio 305
Figura 206. Selección de información procedente del cine 305
Figura 207. Selección de información procedente de webs y blogs 306
Figura 208. Selección de información procedente de redes sociales 306
Figura 209. Selección de información procedente de YouTube 307
Figura 210. Selección de información procedente de la prensa 307
Figura 211. Selección de información mediática según tecnología de creación 308
Figura 212. Selección de información mediática según calidad estética 309
Figura 213. Selección de información mediática según destinatario 309
Figura 214. Selección de información mediática según ideología y valores 310
Figura 215. Selección de información mediática según tratamiento audiovisual 310
Figura 216. Selección de información según calidad en producción y difusión 311
Figura 217. Fomento de producción mediática en el aula 312
Figura 218. Fomento de uso responsable de los medios de comunicación 312
Figura 219. Evaluación uso adecuado de recursos mediáticos 313
Figura 220. Estimula denuncia de malas prácticas y usos inadecuados 313
Figura 221. Incorporación de alfabetización mediática en estudios universitarios 314
Figura 222. Responsabilidad del docente en la alfabetización mediática 314
Figura 223. Importancia de los medios en la sociedad actual 315
Figura 224. Importancia de los medios en la vida personal y social 315
Figura 225. Comprensión de estructuras y superestructuras de los medios 316

Figura 226. Búsqueda de información trascendente para la vida 316
Figura 227. Ventajas del uso de los medios en la vida..... 317
Figura 228. Reconocimiento de riesgos del uso de internet y los medios 317
Figura 229. Sintetizar información de los medios..... 318
Figura 230. Consumo ético y responsable de medios..... 318
Figura 231. Capacidad técnica y crítica en el uso de las TIC 319
Figura 232. Capacidad para producir y consumir medios de comunicación 319
Figura 233. Calificación y porcentaje de logro por dimensión..... 322
Figura 234. Calificación y porcentaje de logro dimensión ideología y valores 322
Figura 235. Calificación y porcentaje de logro dimensión procesos de interacción.... 324
Figura 236. Calificación y porcentaje de logro dimensión estética 325
Figura 237. Calificación y porcentaje de logro dimensión lenguaje 325
Figura 238. Calificación y porcentaje de logro dimensión
procesos de producción y difusión..... 326
Figura 239. Calificación y porcentaje de logro dimensión estética 328
Figura 240. Calificación y porcentaje de logro en ámbitos
de la competencia mediática 329
Figura 241. Calificación y porcentaje de logro en ámbitos por dimensión 330
Figura 242. Ámbito de análisis, calificación y porcentaje de logro..... 330
Figura 243. Ámbito de expresión, calificación y porcentaje de logro..... 331
Figura 244. Comparación de porcentajes de logro en competencia mediática 332
Figura 245. Comparación de porcentajes de logro dimensión estética 332
Figura 246. Comparación de porcentajes de logro dimensión ideología y valores 333
Figura 247. Comparación de porcentajes de logro dimensión lenguaje 334
Figura 248. Comparación de porcentajes de logro dimensión
procesos de interacción..... 335
Figura 249. Comparación porcentajes de logro en procesos
de producción y difusión 335
Figura 250. Comparación de porcentajes de logro dimensión tecnología 336
Figura 251. Comparación de porcentajes ámbito de análisis 337
Figura 252. Comparación de porcentajes ámbito de expresión 337

PRELIMINARES

DEDICATORIA

A mis padres, Jesús y Delia, (Q.E.P.D.),

quienes me inculcaron el valor del estudio y el trabajo bien hecho.

A mi esposa Martha y a mi hija Daniela,

por su amor, compañía, complicidad y respaldo.

A los niños y jóvenes colombianos,

que cada día enfrentan el reto de interactuar con un ecosistema mediático tan diverso como el actual.

AGRADECIMIENTOS

Al doctor Ignacio Aguaded,

por su generosidad intelectual, permanente orientación e impulso

para avanzar en este proceso doctoral.

A la doctora Yamile Sandoval Romero*,*

por compartir su conocimiento y experiencia, acompañando

los distintos momentos de este proceso.

A los colegas de la promoción quinta del doctorado*,*

por su compañía y voz de aliento.

A los académicos e investigadores,

por compartir sus conocimientos y experiencias en los eventos del doctorado.

A la Universidad de Huelva,

por brindar las condiciones para realizar este doctorado.

RESUMEN

Ejercer como ciudadanos en este siglo XXI demanda cada día más y mejores competencias para diversos asuntos y en distintos contextos y uno de ellos es el relacionado con los medios de comunicación y las tecnologías de información, sin las cuales las personas estarán menos preparadas para afrontar los retos que impone el ecosistema comunicativo actual.

La presente investigación se propuso como objetivo principal establecer el nivel de competencia mediática de estudiantes de educación básica, media y superior y de profesores de educación superior en cinco regiones de Colombia, mediante una investigación con enfoque cuantitativo, de carácter no experimental y un diseño transeccional descriptivo.

El resultado permitió establecer que todos los grupos analizados presentan un nivel medio de competencia, con algunas diferencias entre las seis dimensiones de dicha competencia, lo cual indica que tienen carencias significativas que inciden en la forma cómo estos públicos se relacionan e interactúan con los medios de comunicación y las TIC. La institución escolar no está jugando un papel protagónico y determinante, pues se pudo establecer que las competencias adquiridas por estas personas han sido primordialmente de forma autodidacta.

El estudio también mostró que los estudiantes incrementan su competencia en algunas dimensiones en la medida que avanzan de la educación básica a la media y de esta a la superior. En el caso de los profesores universitarios se encontró que en la mayoría de las dimensiones su nivel de competencia es inferior al de los estudiantes de educación superior. El estudio mostró que los grupos poseen un mejor nivel de competencia asociado al ámbito de análisis que al ámbito de expresión.

La conclusión más importante es que el nivel de competencia mediática de los grupos estudiados no es el ideal para tener una interacción adecuada con este ecosistema mediático e informacional y por tanto se vería afectado su ejercicio pleno y activo como ciudadanos, todo lo cual plantea el reto de adelantar una alfabetización mediática e informacional más decidida y sistemática en el contexto escolar que contribuya a la formación de ciudadanías activas, críticas y reflexivas.

Palabras clave

Competencia mediática en Colombia, Alfabetización mediática, TIC, estudiantes, profesores, instituciones educativas colombianas, ciudadanía

ABSTRACT

Exercising as citizens in this 21st century demands more and better skills for various issues and in different contexts and one of them is related to the media and information technologies, without which people will be less prepared to face the challenges challenges imposed by the current communication ecosystem.

The main objective of this research was to establish the level of media competence of students of basic, middle and higher education and of higher education teachers in five regions of Colombia, through a non-experimental quantitative research with a descriptive transectional design.

The result allowed establishing that all the groups analyzed present a medium level of competence, with some differences among the six dimensions of such competence, which indicates that they have significant deficiencies that affect the way these audiences relate and interact with the media and ICTs and where the school institution is not playing a leading and determining role, since it was established that the competences acquired by these people have been mainly self-taught.

The study also showed that students increase their competence in some dimensions as they advance from basic to secondary education and from secondary to higher education. In the case of university professors, it was found that in most dimensions their level of competence is lower than that of higher education students.

The study showed that the groups have a better level of competence associated with the analysis ambit than with the expression.

The most important conclusion is that the level of media competence of the groups studied is not ideal for having an adequate interaction with this media and informational ecosystem and therefore their full and active exercise as citizens would be affected, all of which poses the challenge. to advance a more determined and systematic media and information literacy in the school context that contributes to the formation of active, critical and reflective citizenships

Keywords

Media competence in Colombia, Media literacy, ICTs, students, teachers, Colombian educational institutions, citizenship

INTRODUCCIÓN

Actualmente las personas se enfrentan a un ecosistema comunicativo que se caracteriza por la interrelación e interdependencia entre los elementos que lo componen, con proliferación de recursos y dispositivos, con grandes avances e innovaciones asociados a internet y la digitalización (García et al., 2018), pero también con dinámicas, procesos, intercambios y mediaciones (Martín-Barbero, 1999) que brindan a los ciudadanos oportunidades insospechadas para la comunicación pero a la vez le plantean el reto de estar preparados adecuadamente para afrontar esta realidad o por el contrario sucumbir ante los riesgos que allí se incuban.

Por lo anterior, preguntas como ¿Influyen los medios de comunicación y las TIC en las personas? ¿Tiene la ciudadanía las competencias necesarias para establecer una relación reflexiva, consciente y crítica con los medios de comunicación?, están presentes desde comienzos del siglo XX y siguen teniendo vigencia en pleno siglo XXI; preguntas que han intentado resolver en las etapas por las que ha pasado el estudio de los medios de comunicación, comenzando por aquella en que se creía en el influjo casi ilimitado de los medios de comunicación sobre las personas, pasando por otras donde se cuestionó esa creencia y se reconoció solo un efecto limitado, luego con las teorías que denunciaban el papel de los medios en la sociedad y la necesidad de resistirse a ellos, hasta llegar a la reivindicación de la capacidad de los sujetos no solo para resistir sino también para tener distintos tipos de mediaciones, con posiciones que plantean el

tránsito de sujetos consumidores a productores de contenidos (Alsina, 2001; Mattelart y Matellart, 1997; Scolari, 2008; Sierra et al., 2020).

Lo que tenemos hoy día es una ciudadanía que vive en medio de un ecosistema mediático hiperconectado, donde acceden a recursos de todo tipo que les permiten no solo consumir diversos contenidos a través de múltiples medios, sino que también cuentan con la posibilidad de producir y difundirlos globalmente (Aguaded et al., 2021), situación que no está acompañada necesariamente de una mejor preparación de las personas para interactuar con este ecosistema, lo cual hace que estén a merced de fenómenos como la manipulación y la desinformación, entre otros.

En el caso de Colombia, no hay programas permanentes y sistemáticos de alfabetización mediática y menos comunes son los estudios que busquen establecer el nivel de competencia mediática e informacional que tienen niños, jóvenes y adultos, por lo cual se hace necesario identificar, analizar y comprender el tipo y nivel de competencias mediáticas que poseen los ciudadanos y como consecuencia de este conocimiento adelantar las acciones de alfabetización mediática necesarias para que cada día tengan una interacción más consciente, con los conocimientos, capacidades y habilidades requeridas para consumir y usar críticamente los medios, dispositivos y contenidos.

Uno de los escenarios privilegiados para desarrollar dinámicas de alfabetización son las instituciones educativas y de hecho la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (Unesco) ha propuesto la inclusión curricular de la alfabetización mediática e informacional como un aspecto importante en la formación tanto de docentes como de estudiantes, lo cual ha sido reiterado en diversos estudios y trabajos como "*Currículo Alfamed de formación de profesores en educación mediática"* (Aguaded et al.,2021); sin embargo, en países como Colombia esto no ha sido implementado suficientemente como lo evidencian los grupos de estudiantes y profesores encuestados en la investigación realizada dentro de esta tesis doctoral.

Por lo anterior esta investigación se propuso indagar sobre la competencia mediática en niños y jóvenes escolarizados, así como en profesores universitarios, a partir de preguntas como:

- ¿Cuál es el nivel de competencia mediática que poseen estudiantes y profesores colombianos?
- ¿Cuál es el nivel de cada una de las dimensiones de la competencia mediática?
- ¿Cuál es el nivel alcanzado por estudiantes y profesores en los ámbitos de la competencia mediática?
- ¿De qué forma están adquiriendo la competencia mediática?

El objetivo general de la investigación fue "Comprender y explicar el nivel de competencia mediática en estudiantes de educación básica, media y superior y profesores de educación superior en cinco regiones de Colombia", planteando cuatro objetivos específicos que dan cuenta del nivel general de competencia mediática, del nivel por cada una de las seis dimensiones, del nivel por cada uno de los ámbitos y de la forma como adquirieron dichas competencias, comparando además los resultados entre dichos grupos.

Acerca del marco metodológico

El marco metodológico para la investigación se planteó desde un enfoque cuantitativo, mediante una investigación no experimental, con diseño transeccional descriptivo, ya que se centró en analizar el nivel de las variables en un momento determinado, en este caso de la competencia mediática, así mismo, este diseño permitió describir las variables y analizar su incidencia e interrelación (Hernández et al., 2014).

Como instrumento para la recolección de datos se utilizaron cuestionarios online, uno para cada grupo poblacional, los cuales fueron elaborados por la Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación sobre Competencias Mediática -Alfamed-, a partir del modelo de seis dimensiones de la competencia mediática expuesto por Ferrés y Piscitelli (2012) y se construyeron con preguntas cerradas, cuyas opciones de respuesta se definieron de antemano por parte del investigador. El cuestionario fue autoadministrado en línea, cada participante se encargó de contestarlo. El cuestionario fue validado por el grupo de investigadores de la Red Alfamed, como lo presentan Gozálvez et al. (2014) y fue refrendado en posteriores investigaciones (Andrade et al., 2019; Ferrés, et al., 2011; García-Ruiz et al., 2020; Lerma, et al., 2016; Marín y Rivera et al., 2019).

El cuestionario fue aplicado a 507 estudiantes de educación básica, 534 de educación media, 507 de educación superior y a 103 profesores de educación superior en instituciones educativas de cinco regiones de Colombia. Para el procesamiento y sistematización de los datos se empleó el programa SPSS, generando en primer lugar un reporte descriptivo de datos, el cual se pasó a cuadros y tablas que muestran el número de respuestas para cada pregunta, la calificación para cada tipo de respuesta y como producto de esto las calificaciones promedio de cada pregunta y cada dimensión de la competencia mediática, de acuerdo con el modelo adoptado.

Acerca del marco teórico

Un ecosistema comunicativo como el actual, con la gran variedad y complejidad de medios, mediaciones y recursos, enmarcado en un entorno digital que da lugar a nuevos escenarios de socialización, a modalidades diferentes de interacción, de nuevas prácticas de apropiación (Scolari, 2018), que ha trascendido medios tradicionales como el cine, la radio, la televisión y la prensa, para involucrar una variedad cada vez más grande y diversa de medios asociados a la gran revolución que ha significado internet (European Audiovisual Observatory, 2016) exige que haya una ciudadanía informada, crítica y responsable, con las competencias como lectores, oyentes, tele espectadores, pero también como productores y divulgadores de contenidos (De Abreu, 2016; Aguaded et al., 2021).

Es por esto que se requiere desarrollar acciones permanentes de alfabetización mediática para que la ciudadanía, más allá de la dimensión instrumental, se apropie de elementos teóricos y prácticos para generar capacidades de acceso, comprensión, creación y evaluación crítica de los diferentes medios de comunicación (Comisión Europea, 2020), con lo cual además se fomenta un mayor y mejor acceso a la información y el conocimiento y se promueve una comunicación con medios pluralistas e independientes.

Esta alfabetización mediática (Garro-Rojas, 2020) se articula como foco central de las competencias necesarias para afrontar el siglo XXI, de ahí que, el presente trabajo se ubica en el campo de confluencia entre la comunicación y la educación, más

específicamente en la denominada alfabetización mediática o media literacy de la tradición anglosajona, ya que pretende comprender el nivel de competencia que pueden tener estudiantes y profesores en su interacción con el mundo de los medios de comunicación y las TIC, como un paso previo para diseñar estrategias de formación acordes a las condiciones encontradas en el estudio.

Para realizar programas más efectivos y eficaces de alfabetización mediática e informacional se requiere determinar previamente las competencias que poseen las personas para afrontar su relación con este ecosistema mediático (Kalantzis, et al., 2020), por lo cual se han propuesto diversas estrategias y mecanismos con el propósito de medir los niveles de competencia y de alfabetización mediática en niños, jóvenes y adultos (Ferrés y Piscitelli, 2012; García-Valcárcel et al., 2020; Schirmer et al., 2005).

El concepto de competencia refiere a una combinación de conocimientos, destrezas y actitudes que se consideran necesarios para un determinado contexto; en relación con los medios de comunicación, esta competencia ha de contribuir a desarrollar la autonomía personal de los ciudadanos y ciudadanas, así como su compromiso social y cultural, con lo cual tendrán capacidad para desenvolverse en distintas dimensiones entre las que se destacan la comunicativa y la tecnológica (Ferrés y Piscitelli, 2012).

Lo anterior hace necesario determinar cuáles son las competencias que debería tener un sujeto para afrontar su relación con dichos medios, entendiendo que dicha competencia mediática es necesaria para ubicarse como ciudadanos activos, críticos y responsables en un escenario digital, complejo, multimediático y cambiante como el actual.

El presente proyecto de investigación se propuso como objetivo establecer el nivel de competencia mediática en jóvenes universitarios colombianos, con base el modelo de dimensiones e indicadores de competencia mediática diseñado por Ferrés y Piscitelli (2012), el cual consta de seis dimensiones (Lenguaje, Estética, Tecnología, Procesos de producción y difusión, Procesos de interacción, Ideología y valores) desagregadas en cincuenta y cinco (55) indicadores expresados como capacidades, conocimientos, habilidades, actitudes y sensibilidad, que debe demostrar el sujeto

competente en comunicación mediática y los cuales se dividen en dos grandes ámbitos, el de análisis y el de expresión.

Acerca de los resultados

En relación con los resultados de la investigación está arrojó que el nivel de la competencia mediática entre los estudiantes de educación básica, media y superior y de los profesores de educación superior, está en un nivel medio, con porcentajes de logro diferentes en cada caso y para cada una de las seis dimensiones estudiadas, lo cual indica que en todos los grupos se evidencian algunos conocimientos y habilidades, pero carecen de otros, con lo cual se puede concluir que hay riesgos para una adecuada interacción con este ecosistema mediático hiperconectado, lo que puede tener efectos negativos en su ejercicio pleno como ciudadanos del siglo XXI.

Al analizar los datos obtenidos acerca de la competencia mediática en estos cuatro grupos poblacionales se concluye en todos los casos que, el porcentaje de logro para cada una de las seis dimensiones estudiadas es diferente, lo cual indica que estarían mejor preparados para comprender, analizar y expresarse respecto de ciertas dimensiones que en otras, con lo cual se presenta un desbalance en la competencia mediática y por tanto el efecto sería una actuación no integral y holística.

También se pudo concluir que las instituciones educativas están siendo grandes ausentes en la alfabetización mediática de sus estudiantes y profesores, al mostrar que la mayoría de los aprendizajes los alcanzan de forma autodidacta y en entornos extraescolares.

Con la revisión del estado del arte de la investigación en este campo se encuentra que en la última década se han venido realizando estudios en diversas latitudes, pero sin embargo aún son escasos para la magnitud e importancia del tema y en el caso de Colombia son todavía más escasos este tipo de investigaciones, lo cual permite concluir que es necesario ampliar y profundizar en el estudio de la competencia mediática e informacional de niños, jóvenes y adultos, pero además hacerlo periódicamente en la medida que las poblaciones cambian y las dinámicas, recursos y dispositivos también se renuevan.

Acerca de los capítulos de la tesis

En el primer capítulo de la tesis se presenta el problema de investigación, la justificación y objetivos general y específicos, así como el diseño metodológico que se siguió. En el segundo capítulo se presenta la fundamentación teórica, partiendo de los conceptos de educación y comunicación, confluyendo luego en una disertación sobre la educomunicación como campo de conocimiento en construcción, presentando un contexto de lo que ha sido la alfabetización mediática, para finalizar con la explicación de los conceptos de competencia y competencia mediática y como parte de este último el modelo de dimensiones e indicadores desarrollado por Ferrés y Piscitelli (2012) que sirvió de fundamento para la presente investigación. El tercer capítulo presenta los hallazgos de la investigación con cada uno de los cuatro grupos poblacionales estudiados. El cuarto capítulo desarrolla la discusión y conclusiones a partir de los resultados obtenidos en la investigación.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO GENERAL

1.1. Problema de investigación

¿Influyen los medios de comunicación en las personas? ¿Estamos preparados los ciudadanos para establecer una relación consciente y crítica con los medios de comunicación? ¿Somos pasivos o activos en nuestra relación con los medios de comunicación?, son todas preguntas que desde comienzos del siglo anterior y que ahora en el nuevo milenio siguen haciéndose académicos, investigadores, gobiernos, universidades, organismos nacionales e internacionales.

En la actualidad la ciudadanía vive en un entorno hiperconectado, donde acceden a recursos de todo tipo que les permiten no solo consumir contenidos diversos y a través de múltiples medios, sino que también cuentan con la posibilidad de producir y difundirlos globalmente (Aguaded, et al., 2021)

Todo este panorama de crecimiento y variedad de medios y tecnologías implica necesariamente competencias de diverso tipo ya no solo como lectores, oyentes, tele espectadores, sino también como productores, curadores, difusores y divulgadores de contenidos (De Abreu, 2016; Aguaded, 2016), por lo cual, para desempeñarnos adecuadamente en este entorno multimediático e hiperconectado, como ciudadanía informada, crítica y responsable (Arenas-Fernández, 2010).

Por todo lo anterior es indispensable identificar, analizar y comprender el tipo y nivel de competencias mediáticas que poseen los ciudadanos y como consecuencia de este conocimiento adelantar las acciones de alfabetización mediática necesarias para que cada día tengan una interacción más consciente, con los conocimientos,

capacidades y habilidades requeridas para consumir y usar críticamente los medios, dispositivos y recursos mediáticos.

En esta perspectiva, un público a privilegiar en el estudio de la competencia mediática es sin duda el de niños y jóvenes escolarizados, así como también el de los profesores que tienen el privilegio de relacionarse permanentemente con estos grupos poblacionales, tomando en cuenta que unos y otros comparten un contexto de formación en el sistema escolar. Por lo anterior el presente estudio se propone responder a preguntas como:

- ¿Cuál es el nivel de competencia mediática que poseen estudiantes y profesores colombianos?
- ¿Cuál es el nivel de cada una de las dimensiones de la competencia mediática?
- ¿Cuál es el nivel alcanzado por estudiantes y profesores en los ámbitos de la competencia mediática?

1.2. Justificación

En el contexto de relaciones entre institución escolar, medios de comunicación y TIC, se configuran diversas formas de uso, consumo e interacción de estudiantes y profesores con tales medios y TIC, las cuales sin duda están determinadas en alto grado por las competencias que cada sujeto posee y pone en juego. La justificación de esta propuesta se puede hacer entonces a partir de por lo menos cuatro aspectos:

- Hay una necesidad social por empoderar (mejorar las competencias) a los ciudadanos entorno a su interacción con los medios de comunicación y las TIC
- Sigue estando a la orden del día la búsqueda de más y mejores formas de integrar los medios de comunicación a los procesos educativos.
- Es necesario consolidar modelos de evaluación de competencias, de tal manera que puedan mejorarse para los procesos de enseñanza / aprendizaje.
- Existen pocos antecedentes de trabajos acerca de las competencias mediáticas en el contexto colombiano.

Por lo anterior, la presente investigación es una buena oportunidad para aportar elementos originales y novedosos a este tipo de estudios en el contexto de Colombia. Adicionalmente, gracias al trabajo que viene desarrollando la Red Alfamed, podremos comparar resultados con estudios similares en otros países de Iberoamérica.

También esta investigación se justifica desde una perspectiva personal en la medida que, desde mi época de estudiante universitario de Comunicación Social y Periodismo, estuve vinculado con experiencias de formación política donde se buscaba educar críticamente a los ciudadanos para enfrentar los medios de comunicación tradicionales y se promovía la constitución de medios alternativos que dieran la oportunidad a las comunidades de ser emisores y no solo consumidores, influidos por lo que se dio en llamar la comunicación para el desarrollo y posteriormente la comunicación para el cambio social (Gumucio y Tufte, 2008).

Posteriormente, ya como profesional y especialmente en mi experiencia como docene universitario en el campo de la comunicación, he visto la necesidad apremiante de empoderar a nuestros jóvenes para que asuman una interacción más consciente y crítica con ese universo cada vez más variado y complejo que es el de los medios de comunicación en esta era digital.

Por todo lo anterior, estudiar las competencias mediáticas de niños, jóvenes y adultos se convierte en una apuesta política y de transformación del ser, pensar y hacer que debe posibilitar no solo una mejor comprensión de las condiciones bajo las cuales estudiantes y profesores afrontan este asunto, sino también dar pistas para orientar una apropiación de estas en la perspectiva de la formación de sujetos críticos, a la vez que puedan articular estas experiencias en línea con su proceso formativo.

Se justifica también esta investigación si la misma puede servir a posteriores estudios que profundicen en la diversidad de aspectos involucrados en las dimensiones de la competencia mediática y desde allí se genere no solo nuevo conocimiento sino también más y mejores oportunidades de intervención a través de la alfabetización mediática.

1.3. Objetivos

1.3.1. General

Comprender y explicar el nivel de competencia mediática en estudiantes de educación básica, media y superior y profesores de educación superior en cinco regiones de Colombia.

1.3.2. Específicos

- Identificar el nivel de competencia de los estudiantes de educación básica, media y superior y profesores de educación superior en cada una de las seis dimensiones del estudio.
- Establecer el nivel en los ámbitos de la competencia mediática entre los estudiantes de educación básica, media y superior y profesores de educación superior.
- Establecer la forma de adquisición de las competencias mediáticas entre los estudiantes de educación básica, media y superior y profesores de educación superior.
- Comparar y contrastar el nivel de competencia mediática alcanzado por los estudiantes de educación básica, media y superior y profesores de educación superior.

1.4. Diseño Metodológico

Expresan Taylor y Bogdan (1996) que en las ciencias sociales han prevalecido dos perspectivas teóricas, una es el positivismo y el otro la fenomenología. El positivismo pretende encontrar explicaciones con independencia de la subjetividad de los individuos, en tanto el fenomenólogo pretende entender los fenómenos sociales desde el sujeto y la forma en que este experimenta el mundo.

Dado que ambas perspectivas abordan diferentes tipos de problemas y buscan distintas clases de respuestas, entonces sus investigaciones precisan metodologías diferentes, lo cual no significa que no puedan articularse ambos en un problema de investigación.

Aunque podemos decir que ningún método agota las posibilidades de comprensión de la realidad social y que, por el contrario, se debe buscar la manera de "integrar los métodos cuantitativos y cualitativos de forma sistemática y creativa, para

enriquecer y mejorar la comprensión de la compleja realidad social" (Bonilla y Rodríguez, 1997, p.41). En la presente investigación se ha optado por un enfoque cuantitativo el cual se caracteriza por (Hernández, et al., 2014) la necesidad de medir y estimar magnitudes, el planteamiento de un problema de estudio delimitado, una revisión detallada de la literatura sobre el tema que permite a su vez elaborar un marco teórico, del cual pueden derivarse una o varias hipótesis a ser contrastadas mediante un diseño de investigación apropiado, con una recolección de datos que posibilita la medición de las variables o conceptos contenidos en las hipótesis, cuyos resultados se presentan mediante cantidades y se analizan con métodos estadísticos, todo lo cual se debe poder interpretar a la luz de las predicciones iniciales (hipótesis) y de estudios previos (teoría).

Tomando en cuenta las características del estudio se asumirá un diseño metodológico desde el principio de complementariedad expuesto por Murcia y Jaramillo (2000) , el cual consta de tres momentos: un primer momento de preconfiguración, uno segundo de configuración y un tercer momento de reconfiguración.

1.4.1. Primer Momento: la preconfiguración

En el momento de la preconfiguración se hace una aproximación de doble vía sobre el campo en que se mueve el estudio. Por un lado se avanza en la búsqueda de teoría formal que permita un acercamiento de tipo deductivo y, por otro lado, se hace un acercamiento al contexto donde se desarrolla el estudio, para reunir información sobre el mismo. Con este primer acercamiento se pretende familiarizarse con el tema de estudio y generar una primera impresión de la realidad, representada en una preestructura.

En la búsqueda de teoría formal se tienen en cuenta autores que han trabajado el campo de la comunicación/educación, la educación en medios y las competencias mediáticas, además se rastrean estudios e investigaciones hechas acerca de estos asuntos, con lo cual se busca tener elementos que permitan enriquecer la comprensión de los hechos. En este punto es importante subrayar que la teoría formal es un apoyo y no debe convertirse en una camisa de fuerza.

1.4.2. Segundo Momento: la configuración

El momento de la configuración parte de tener una especie de guía flexible que surge como producto de la etapa anterior y que orienta el trabajo de campo, en una perspectiva profunda, que permita en el escenario sociocultural y con los sujetos implicados en el estudio, ahondar en la comprensión y contrastar las precategorías.

Es mediante el trabajo de campo que el investigador debe escudriñar la realidad sobre la cual hizo un primer análisis, para comprender si las categorías son las que efectivamente constituyen esa realidad. (Murcia y Jaramillo, 2000).

Este segundo momento es el que concentra la mayor parte de la tarea de indagación y el que nos permitirá obtener los datos más relevantes para alcanzar un mayor nivel de comprensión de la realidad bajo estudio. Para este momento consideramos el diseño de la estrategia de evaluación con la encuesta como el instrumento a ser aplicado.

1.4.2.1. El cuestionario

Será el instrumento básico a través del cual se determinarán los niveles de competencia mediática de la población desde el enfoque cuantitativo. El cuestionario, como método de investigación, es capaz de dar respuesta a problemas, tanto en términos descriptivos como de relación de variables, con la finalidad última de describir las condiciones de una realidad, identificar normas y patrones de condiciones y acciones y determinar relaciones entre acontecimientos.

Se empleó un muestreo por conveniencia con estudiantes de educación básica, media y superior y profesores de educación superior (tabla 1), este tipo de muestreo de carácter no probabilístico y no aleatorio permite al investigador elegir a las personas encuestadas de acuerdo con la facilidad de acceso y disponibilidad de estas para formar parte del estudio (Hernández et al., 2014).

Tabla 1 Número de encuestados por grupo poblacional

Encuestados	**Nivel educativo**	**Edades**
507 estudiantes	Educación básica	9 a 12 años
534 estudiantes	Educación media	14 a 16 años
507 estudiantes	Educación superior	17 a 22 años
103 profesores	Educación superior	

Para cada grupo poblacional se aplicó un cuestionario, con un número determinado de preguntas (tabla 2), el cual se aplicó en una investigación adelantada por Alfamed (Red interuniversitaria euroamericana de investigación sobre competencias mediáticas para la ciudadanía), instrumentos que fueron validados en su momento a través de expertos.

Tabla 2 Preguntas en relación con dimensión y ámbitos de la competencia mediática

Preguntas	**Dimensiones**	**Ámbitos**
Cada cuestionario consideró un número de preguntas: • Estudiantes educación básica, 23 preguntas • Estudiantes educación media, 19 preguntas • Estudiantes educación superior, 23 preguntas • Profesores de educación superior, 31 preguntas	Cada pregunta se clasifica en relación con una de las 6 dimensiones de la competencia mediática (Ferres y Piscitelli, 2012)	Cada pregunta se clasifica en relación con uno de los 2 ámbitos (análisis o expresión) de la competencia mediática (Ferres y Piscitelli, 2012)

En todos los cuestionarios se trabajó con las seis dimensiones y los dos ámbitos de la competencia mediática (Ferrés y Piscitelli, 2012). En cuanto a las dimensiones estas son:

- Tecnológica
- Procesos de producción y difusión
- Ideología y valores
- Lenguaje
- Procesos de interacción

- Procesos de producción y difusión

En cuanto a los ámbitos de la competencia estos son:

- Análisis: como personas que reciben mensajes e interaccionan con ellos.
- Expresión: como personas que producen mensajes.

1.4.2.2. Peso de cada competencia

Para establecer el nivel general de competencia, podemos asumir que cada competencia tiene un peso igual. De acuerdo con lo anterior si son 6 competencias, entonces cada una tendría un peso de 16,666. Sin embargo, tomando en cuenta que, para cada dimensión, Ferres y Piscitelli la han desagregado en cincuenta y cinco indicadores (55), en el presente trabajo definimos que el peso de cada dimensión estará determinado por el número de indicadores que haya considerado.

Si son 55 indicadores en total, el peso de cada indicador sería de 1,818. Ahora, si procedemos a multiplicar este peso de indicador por el número de indicadores de cada dimensión entonces el peso de cada una de las dimensiones será diferente, como puede apreciarse en la tabla 3.

Tabla 3 Peso de cada dimensión de la competencia

Dimensión de la competencia	**Número indicadores dimensión**	**Peso por indicador**	**Peso por dimensión**	**Valor de peso**	**Valor de ponderación**
Procesos de interacción	12	1,818	21,82	21,81%	0,22
Ideología y valores	12	1,818	21,82	21,81%	0,22
Procesos de producción y difusión	11	1,818	20,00	20,00%	0,20
Lenguaje	8	1,818	14,54	14,54%	0,15
Tecnología	6	1,818	10,91	10,90%	0,11
Estética	6	1,818	10,91	10,90%	0,11

Con base en lo anterior, en la presente investigación se asumirá que cada competencia tiene un peso diferente en el conjunto de la competencia mediática y así será entonces calculado el nivel general de competencia de los grupos encuestados.

1.4.2.3. Peso de cada ámbito de competencia

Acogiendo el mismo criterio seguido para determinar el peso de cada dimensión de la competencia mediática, se procedió a calcular el peso ponderado de cada uno de los dos ámbitos de la competencia (análisis y expresión) de acuerdo con el número de indicadores asociado a cada ámbito; hay 33 indicadores asociados al ámbito de análisis y 22 al ámbito de expresión. En la tabla 4 se presenta el peso ponderado para cada ámbito en cada dimensión.

Tabla 4 Ámbitos de la competencia mediática

Dimensiones de la competencia mediática	**Peso ámbito de análisis dimensión de la competencia**	**Peso ámbito de expresión dimensión de la competencia**
Estética	7,27	3,64
Ideología y valores	16,36	5,45
Lenguaje	9,09	5,45
Procesos de interacción	14,54	7,27
Procesos de producción y difusión	7,27	12,73
Tecnología	5,45	5,45
Total por ámbito	**59,98**	**39,99**

De acuerdo con lo anterior el ámbito de análisis tiene un mayor peso con 59,98 puntos en tanto el ámbito de expresión tiene un peso de 39,99 puntos. En cuanto a cada una de las seis dimensiones encontramos que:

- En el ámbito de análisis las dimensiones de mayor a menor peso son ideología y valores con 16,36, procesos de interacción con 14,54, lenguaje con 9,09, estética y procesos de producción y difusión con 7,27, tecnología con 5,45.
- En el ámbito de expresión las dimensiones de mayor a menor peso son procesos de producción y difusión con 12,73, procesos de interacción con 7,27, ideología y valores, lenguaje y tecnología cada una con 5,45 y finalmente estética con 3,64 puntos.

1.4.2.4. Escala de valoración de la competencia

Para esta investigación interesaba establecer cuál era el nivel de competencia que tienen los estudiantes y profesores encuestados, para lo cual fue necesario establecer de antemano los criterios de valoración para sistematizar los datos.

Para el presente estudio se han establecido cuatro niveles de competencia: mínima, básica, media y avanzada, el cual se determina de acuerdo con el puntaje obtenido en la calificación a las respuestas dadas por los encuestados, lo cual se traduce en un porcentaje de logro, como puede apreciarse en la tabla 5.

Tabla 5 Porcentaje de logro y niveles de competencia mediática

Porcentaje de logro	**Niveles de la competencia mediática**
33% o menos	Mínima
Entre 33,1% y 54%	Básica
Entre 54,1% y 75%	Media
Entre 75,1% y 100%	Avanzada

- Tendrá una competencia mínima quien alcance un porcentaje de logro igual o inferior al 33%.
- Tendrá una competencia básica quien alcance un porcentaje de logro entre el 33,1% y el 54%.
- Tendrá una competencia media quien alcance un porcentaje de logro entre el 54,1% y el 75%.
- Tendrá una competencia avanzada quien alcance un porcentaje de logro entre el 75,1% y el 100%.

1.4.2.5. Cuestionarios

Como se explicó anteriormente, para cada grupo poblacional se aplicó un cuestionario, con un número determinado de preguntas que abordaban cada una de las seis dimensiones de la competencia mediática según el modelo de Ferrés y Piscitelli (2012), el cual fue retomado por Alfamed (Red interuniversitaria euroamericana de investigación sobre competencias mediáticas para la ciudadanía) y sirvió para el diseño de cada cuestionario.

1.4.2.5.1. Cuestionario estudiantes educación básica

En el caso de los estudiantes de educación básica el cuestionario contiene veintitrés (23) ítems, de los cuales cinco (5) recogen datos generales y dieciocho (18) son preguntas que desarrollan el tema del estudio, fue autoadministrado en línea y cada participante se encargó de contestarlo.

De acuerdo con los criterios definidos para la sistematización y análisis de los datos entorno a las seis dimensiones y los dos ámbitos de la competencia mediática, a continuación, en la tabla 6, se presenta cada pregunta del cuestionario de estudiantes, asociado a una dimensión.

Tabla 6 Preguntas por dimensión de la competencia mediática en educación básica

Dimensión de la competencia mediática	**Cantidad de preguntas**	**Número de pregunta**
Tecnología	3	14,15,21
Lenguaje	3	8,11,12
Ideología y valores	3	7,16,18
Procesos de producción y difusión	3	19,22,23
Estética	3	6,9,10
Procesos de interacción	3	13,17,20

En relación con los ámbitos de la competencia, siete (7) preguntas están asociadas a expresión y once (11) a análisis (tabla 7).

Tabla 7 Preguntas por ámbito de competencia mediática en educación básica

Ámbitos de la competencia mediática	**Cantidad de preguntas**	**Número de pregunta**
Análisis	11	6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 21, 22, 23
Expresión	7	12, 15, 16, 17, 18, 19, 20

El cuestionario completo puede verse en el anexo 1.

Anexo 1. *Cuestionario de estudiantes de educación básica*

1.4.2.5.2. Cuestionario estudiantes educación media

En el caso de los estudiantes de educación básica el cuestionario contiene veinticinco (25) ítems, de los cuales siete (7) recogen datos generales y dieciocho (18) son preguntas que desarrollan el tema del estudio, fue autoadministrado en línea y cada participante se encargó de contestarlo.

De acuerdo con los criterios definidos para la sistematización y análisis de los datos entorno a las seis dimensiones y los dos ámbitos de la competencia mediática, a continuación, en la tabla 8, se presenta cada pregunta del cuestionario de estudiantes, asociado a una dimensión.

Tabla 8 Preguntas por dimensión competencia mediática educación media

Dimensión de la competencia mediática	**Cantidad de preguntas**	**Número de pregunta**
Tecnología	3	8,17,9
Lenguaje	3	10,16,18,
Ideología y valores	3	11.1, 14.1, 19.1
Procesos de producción y difusión	3	14.2, 15, 19
Estética	3	12, 12.1, 13
Procesos de interacción	3	11, 11.2, 14

En relación con los ámbitos de la competencia, siete (7) preguntas están asociadas a expresión y once (11) a análisis (tabla 9).

Tabla 9. Preguntas por ámbito de competencia mediática educación media

Ámbitos de la competencia mediática	**Cantidad de preguntas**	**Número de pregunta**
Análisis	11	10, 11, 11.1, 11.2, 12, 12.1, 13, 14, 14.1, 16, 19.1
Expresión	7	8, 9, 14.2, 15, 17, 18, 19

El cuestionario completo puede verse en el anexo 2.

Anexo 2. *Cuestionario de estudiantes educación media*

1.4.2.5.3. Cuestionario estudiantes educación superior

En el caso de los estudiantes de educación superior el cuestionario contiene veintitrés (23) ítems, de los cuales siete (7) recogen datos generales y dieciséis (16) son preguntas que desarrollan el tema del estudio, fue autoadministrado en línea y cada participante se encargó de contestarlo.

De acuerdo con los criterios definidos para la sistematización y análisis de los datos entorno a las seis dimensiones y los dos ámbitos de la competencia mediática, a continuación, se presenta cada pregunta del cuestionario de estudiantes, asociado a una dimensión y un ámbito.

En relación con las dimensiones de la competencia mediática, en este cuestionario el número de preguntas para cada dimensión varía (tabla 10), mientras que Lenguaje y Estética tienen cada una de a 2 preguntas, las dimensiones de Ideología y valores, Procesos de interacción, Procesos de producción y difusión y la dimensión de Tecnología tienen 3 preguntas cada una.

Tabla 10. Preguntas por dimensión de competencia mediática en estudiantes de educación superior

Dimensión de la competencia mediática	**Cantidad de preguntas**	**Número de pregunta**
Tecnología	3	8, 10, 11
Lenguaje	2	13, 14
Ideología y valores	3	12, 19, 21
Procesos de producción y difusión	3	9, 22, 23
Estética	2	15, 16
Procesos de interacción	3	17, 18, 20

En relación con los ámbitos de la competencia, ocho (8) preguntas están asociadas a expresión y ocho (8) a análisis (tabla 11).

Tabla 11. Preguntas por ámbito de la competencia mediática en estudiantes de educación superior

Ámbitos de la competencia mediática	**Cantidad de preguntas**	**Número de pregunta**
Análisis	8	8, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19
Expresión	8	9, 10, 12, 18, 20, 21, 22, 23

El cuestionario completo puede verse en el anexo 3.

Anexo 3. *Cuestionario de estudiantes educación superior*

1.4.2.5.4. Cuestionario profesores universitarios

En el caso de los profesores de educación superior el cuestionario contiene 31 ítems, de los cuales 6 recogen datos generales y 25 son preguntas que desarrollan el tema del estudio, fue autoadministrado en línea y cada participante se encargó de contestarlo.

De acuerdo con los criterios definidos para la sistematización y análisis de los datos entorno a las seis dimensiones y los dos ámbitos de la competencia mediática, a continuación, se presenta cada pregunta del cuestionario de estudiantes, asociado a una dimensión y un ámbito.

En relación con las dimensiones de la competencia mediática, en este cuestionario el número de preguntas para cada dimensión varía (tabla 12): Lenguaje tiene 4 preguntas, Ideología y valores 9, Tecnología 12, Procesos de producción y difusión 14, Procesos de interacción 4, Estética 3.

Tabla 12. Preguntas por dimensión competencia mediática profesores universitarios

Dimensión de la competencia mediática	**Cantidad de preguntas**	**Número de pregunta**
Tecnología	12	8, 9, 10, 11, 16, 17, 18.1, 21, 23, 24.1, 27, 31.9
Lenguaje	4	14, 15, 24.5, 31.10
Ideología y valores	9	19, 20, 24.4, 26, 28, 29, 30, 31.3, 31.6
Procesos de producción y difusión	13	18.3, 18.4, 18.5, 18.6, 18.7, 18.8, 24.6, 25, 31.1, 31.2, 31.4, 31.5, 31.7
Estética	3	12, 13, 24.2,
Procesos de interacción	4	18.2, 22, 24.3, 31.8

En relación con los ámbitos de la competencia, en 27 casos son del ámbito de análisis y en 18 casos son del ámbito de expresión (tabla 13).

Tabla 13. Preguntas por cada ámbito de la competencia mediática profesores universitarios

Ámbitos de la competencia mediática	**Cantidad de preguntas**	**Número de pregunta**
Análisis	27	8, 10, 12, 14, 16, 18.1, 18.2, 18.3, 18.4, 18.5, 18.6, 18.7, 18.8, 19, 27, 29, 30, 31.1, 31.2, 31.3, 31.4, 31.5, 31.6, 31.7, 31.8, 31.9, 31.10
Expresión	18	9, 11, 13, 15, 17, 20, 21, 22, 23, 24.1, 24.2, 24.3, 24.4, 24.5, 24.6, 25, 26, 28

El cuestionario completo puede verse en el anexo 4.

Anexo 4. *Cuestionario de profesores universitarios*

1.4.2.6. Procedimiento para determinar nivel de competencia

En primer lugar, se estableció una escala de calificación para cada opción de respuesta en cada una de las preguntas en el cuestionario, de acuerdo con la escala definida para cada público encuestado, como puede apreciarse en la tabla 14.

Tabla 14. Rangos de calificación encuestas

Encuestados	Nivel educativo	Rango de calificación
Estudiantes	Educación básica	0 a 3
Estudiantes	Educación media	1 a 3
Estudiantes	Educación superior	1 a 4
Profesores	Educación superior	0 a 3

Cada cuestionario se procesó y para cada pregunta se elaboró una tabla con los siguientes datos:

- Pregunta
- Opciones de respuesta
- Frecuencia: número de personas que respondieron cada opción
- Porcentaje: peso porcentual de cada opción de respuesta

Teniendo el número de respuestas por cada opción, se procedió a colocar la calificación que le correspondería, y se procedió a multiplicar el número de respuestas por la calificación, con lo cual se obtuvo un valor total de calificación para cada opción de respuesta. Luego de tener las calificaciones totales para cada opción de respuesta, se calcula el promedio de calificación de cada respuesta, dividiendo el valor total de las calificaciones por el número total de respuestas.

1.4.2.6.1. Cálculo del promedio de calificación por dimensión

Para calcular el promedio de calificación para cada dimensión, procedemos a sumar los promedios obtenidos en cada una de las preguntas que corresponden a dicha dimensión y dicho valor lo dividimos por el número de preguntas de dicha dimensión con lo cual obtenemos un promedio por cada una.

Por ejemplo, si en una dimensión hay tres preguntas y el promedio de calificación de cada una fue 1.8, 1.4 y 2.1, entonces se suman estos tres promedios, lo cual daría un valor total de 5,3, este valor se divide por tres que es el número de preguntas en dicha dimensión y esto arroja que en dicha dimensión el promedio de calificación es 1.76.

1.4.2.6.2. Cálculo de calificación promedio ponderada de la competencia

Para calcular la calificación de la competencia mediática en general, procedemos de la siguiente forma:

1. Para obtener la calificación promedio ponderada para cada dimensión (C.P.D.), se multiplica la calificación de cada dimensión (C.D.) por el valor de ponderación de dicha dimensión (V.P.) que se indicó en la tabla 3.
   C.P.D. = C.D. * V.P.
2. Para obtener la calificación global de competencia mediática (C.C.M.) se suman las calificaciones promedio por dimensión (C.P.D.)
   C.C.M. = C.P.D.1+C.P.D.2+C.P.D.3+C.P.D.4+C.P.D.5+C.P.D.6

Para una mejor comprensión del modelo expuesto, en la tabla 15 se coloca un ejemplo simulado de aplicación de lo expresado anteriormente

Tabla 15. Ejemplo de calificación de dimensiones

Dimensión	**Peso dimensión**	**Valor de ponderación**	**Calificación por dimensión**	**Calificación promedio ponderada por dimensión**
Tecnología	10,908	0,11	1,67	0,18
Procesos de producción y difusión	19,998	0,2	1,84	0,37
Lenguaje	14,544	0,15	2,05	0,31
Estética	10,908	0,11	2,07	0,23
Procesos de interacción	21,816	0,22	2,13	0,47
Ideología y valores	21,816	0,22	2,24	0,49
Calificación de la competencia mediática				**2,05**

Nota: la calificación promedio ponderada de cada dimensión se obtiene al multiplicar la calificación de la dimensión por su valor de ponderación. La calificación de la competencia mediática se obtiene de la sumatoria de los promedios ponderados de cada dimensión.

1.4.2.7. Procesamiento y sistematización de la información

Para el procesamiento y sistematización de los datos se empleó el programa SPSS, generando en primer lugar un reporte descriptivo de datos, el cual se pasó a cuadros y tablas que muestran el número de respuestas para cada pregunta, la calificación para cada tipo de respuesta y como producto de esto las calificaciones promedio de cada

pregunta y cada dimensión de la competencia mediática, de acuerdo con el modelo adoptado.

En el caso de los resultados de la investigación con estudiantes y profesores de educación universitaria se decidió afinar el análisis para lo cual se procedió a realizar una prueba de regresión nominal y posteriormente un análisis multivariado de varianza (MANOVA). Es de anotar que con los resultados de las encuestas aplicadas a estudiantes de educación básica y media no se realizó la prueba de regresión ni la Manova.

La prueba de regresión nominal buscó determinar si los resultados de las respuestas de los estudiantes y profesores encuestados –definidas en categorías nominales- podían ser explicadas por alguna de las variables independientes; lo anterior permitió poner a prueba la suposición de las probabilidades proporcionales, que se conoce comúnmente como la prueba de las líneas paralelas porque la hipótesis nula establece que los coeficientes de pendiente en el modelo son los mismos en todas las categorías de respuesta (y las líneas de la misma pendiente son paralelas). Para este caso el análisis nominal se desarrolló a partir de tres mediciones: Goodness of fit, Model fitting, Likelihood ratio test.

La medición goodness of fit indica como el modelo se ajusta a los datos. En este caso se espera que no se presente un resultado estadísticamente significativo, es decir, en la fila de Pearson, el valor para la columna sig. sea mayor que 0.05 ($p>0.05$).

La medición model fitting indica si alguno de los coeficientes del modelo es significativo estadísticamente; en otras palabras, indica si el modelo completo (con todas las variables) predice la variable dependiente de mejor manera (y es estadísticamente significativo) que si el modelo tuviera el intercepto solamente (es decir si ninguna variable dependiente se adicionara). En este caso se espera un resultado estadísticamente significativo con $p<0.05$.

La medición likelihood ratio tests muestra cuál variable independiente predice de manera significativa la variable dependiente. Significativa se considera cuando el valor de sig <0.05 ($p<0.05$).

Análisis multivariado de varianza (MANOVA)

También se procedió a realizar una MANOVA (Análisis multivariado de varianza), para determinar si había diferencias significativas en las calificaciones por dimensión de los encuestados, de acuerdo con las variables independientes consideradas en el caso de estudiantes universitarios y de profesores universitarios.

1.4.3. Tercer Momento: la reconfiguración

Para este tercer momento debe estar reunida toda la información obtenida a lo largo del proceso de investigación, se procede a retomar los datos obtenidos, analizándolos y realizando interpretación de los mismos analizando los hallazgos, de tal manera que se puedan contrastar con la teoría formal existente, con la perspectiva del investigador y con la teoría sustantiva (Murcia y Jaramillo, 2000), para llegar finalmente a la elaboración del informe final.

Este momento de reconfiguración debe ser un momento de confrontación, logrado desde la realidad empírica contrastada con la realidad conceptual (Murcia y Jaramillo, 2000, p. 154). Dice Morse que "La recontextualización es la verdadera potencia de la investigación. La recontextualización es el desarrollo de la teoría emergente, de manera que sea aplicable a otras localidades y poblaciones a las cuales se aplique la investigación (…) El objetivo es ser capaz de colocar los resultados en el contexto del conocimiento establecido, identificar claramente los hallazgos que apoyan el conocimiento y la teoría establecidos, y aducir claramente nuevas contribuciones" (Morse, 2003, pp. 41-42)

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En el marco de este proyecto se asumió la teoría como herramienta que guía la indagación y permite comparar y contextualizar los hallazgos, relacionándolos con el conocimiento establecido, de tal manera que, como expresa Morse (2003), la teoría existente sería una especie de plantilla para comparar y poder diferenciar el nuevo conocimiento del existente.

Consecuente con lo anterior, se abordaron varios aspectos teóricos que le dan contexto a la investigación sobre la competencia mediática y que permiten contrastar los hallazgos con el conocimiento que sobre este tema se ha desarrollado a través de varias décadas, por diversos autores y en diferentes contextos.

En primer lugar, se revisó el contexto educomunicativo, partiendo de los dos grandes campos de conocimiento que lo conforman como son la educación y la comunicación, para posteriormente abordar lo que ha sido la alfabetización mediática y sus desarrollos en algunos países, para luego revisar el tema de las competencias y específicamente la relacionada con los medios de comunicación en sus diferentes posibilidades, para finalmente abordar el eje de este proyecto como son las dimensiones de la competencia mediática.

2.1. El contexto Educomunicativo

Cuando se aborda el contexto educomunicativo, en el sentido de un campo donde confluyen la educación y la comunicación, es difícil encontrar definiciones y delimitaciones claras y precisas, tomando en cuenta que sigue siendo algo en construcción y que se estructura con los aportes de otros dos campos con sus propios dilemas y si se quiere indeterminaciones como son la educación y la comunicación.

Expresa Arenas-Fernández (2010) que en lo que puede denominarse la educomunicación existen "desarrollos teóricos y experiencias prácticas de diversa tradición y alcance, con perspectivas igualmente variadas, que indican la existencia de un rico espacio para la investigación y la intervención" (p. 23)

Pero, antes de avanzar en una mirada más amplia sobre el contexto educomunicativo, es importante revisar algunas nociones acerca de los dos campos que confluyen en dicho contexto: la educación y la comunicación.

2.1.1. Acerca de la Educación

Como suele suceder con muchas de las categorías conceptuales en las ciencias humanas y sociales, el término educación también puede llegar a tener significados diferentes; en este sentido Brezinka y Cabañas (1990) expresan que ello se presenta tanto en el lenguaje cotidiano como en el académico y con el aumento de la literatura que sobre pedagogía ha habido durante los dos últimos siglos la confusión terminológica no ha disminuido.

Según su etimología, educar significa "conducir hacia afuera", "sacar desde adentro", al modo de "ex-presar", más que conducir hacia adentro o poner algo que está afuera dentro del hombre o de su mente. Lo anterior muestra una ruptura con el significado que privilegia el acto de transmitir, y su contrapartida: el acto de recibir e incorporar; lo que, de paso, pone en cuestión una perspectiva narrativa, "bancaria" y también tecnicista de la educación (Huergo, 2004)

En cuanto a su papel en la sociedad, a la educación se le han asignado roles diferentes, pero sin duda uno clásico es lo que Durkheim (2020) plantea como proceso

que permite a una sociedad determinada transmitir sus valores, sus conocimientos, su cultura a las generaciones siguientes. Según este autor, la educación son acciones generales y permanentes, que se ejercen de múltiples maneras sobre niños y jóvenes; además la educación, por su carácter social, debe contribuir a formar los sujetos que requiere la sociedad, quienes son tanto seres individuales como sociales.

Pero algo muy importante es poder entender la constitución de la educación como campo de conocimiento (o como ciencia dirían otros); mientras hay quienes la ven como un corpus sólido y diferenciado de otros campos, hay quienes, como Dewey (1995) sostienen que la educación se construye en relación con otros campos y que por tanto no podría existir una ciencia independiente especial de la educación. En este sentido dice que las ciencias humanas constituyen las fuentes del contenido científico de la educación, aunque aquellas tengan un relativo retraso frente a las ciencias naturales y las fuentes de la ciencia de la educación son toda clase de conocimientos investigados que penetran en los educadores, lo cual hacen que la función educativa sea más ilustrada, más humana, más verdaderamente educativa de lo que era antes.

Es ineludible, cuando hablamos de educación, referirnos a la escuela como el lugar que la sociedad moderna ha designado para dinamizar la educación y así ha sido en los últimos siglos; sin embargo, en las últimas décadas se evidencian otras múltiples maneras de producción y circulación de saberes, con lo cual la escuela va perdiendo ese privilegio de ser la institución hegemónica del saber y tiene que convivir con otras entidades y procesos que igualmente son parte en los procesos formativos en la sociedad actual, como es el caso de los medios de comunicación.

En este panorama de crisis en la escuela, se requiere comprender esos nuevos escenarios en que ella debe moverse e intentar intervenir sobre su ecosistema comunicativo, que permita avanzar en una perspectiva de integración de las tareas de enseñanza y educación dispersas por el conjunto de la sociedad en proyectos de educación integrados.

2.1.2. Acerca de la Comunicación

Si bien cuando se habla de las ciencias sociales, nos referimos a campos de conocimiento de no muy vieja aparición, para autores como Fernández (2001), en los patrones de pensamiento que ha tenido la humanidad desde la antigüedad pueden rastrearse posiciones entorno a lo que modernamente llamamos disciplinas o ciencias sociales y humanas; tal sería el caso de la Comunicación, donde hay antecedentes de estudios sobre la comunicación.

A pesar de los antecedentes que suelen encontrarse antes del siglo XX, es realmente en esta centuria donde podemos situar el nacimiento de la Comunicación como campo de conocimiento y objeto de estudio, el cual además entra a ser abordado por diversas tradiciones con la pretensión de acotarlo y encontrarle explicación a los fenómenos que allí se encuentran.

Es mucho lo que se discute acerca de si la Comunicación es una ciencia, incluso para algunos estudiosos del tema su relativa juventud como campo de conocimiento hace que sea un campo aún por delimitar, el cual incluso se ha convertido en área de interés para muchas otras disciplinas.

A pesar de varias décadas de debate, aún sigue vigente la discusión sobre el estatuto científico del campo. Son diversos los autores que han abordado esta problemática (Fuentes, 1994; Galindo, 2014; Marques de Melo, 1999, 2000, 2001, 2003, 2004; Martin-Barbero, 2006; Martin-Barbero y Rey, 1999; Pereira, 2005; Pineda, 2000; Rizo, 2009; Torrico, 2004; Vasallo, 1999; Vasallo y Fuentes, 2001) y para algunos de ellos es un campo del saber aún por delimitar, el cual es mejor comprender desde la perspectiva de la inter y/o transdisciplinariedad.

Esa falta de precisión conceptual se debe a la diversidad de asuntos que se relacionan con el mismo, Rivera y González (2002) plantean la necesidad de preguntarse si existe algo que no esté implicado con el concepto de comunicación, lo cual hace que se convierta en un campo de interés de otras disciplinas que, como expresa el maestro Beltrán (2000), es importante recordar que el estudio sistemático, con pretensiones científicas lo han realizado principalmente investigadores que no son comunicólogos,

sino que provienen de campos como la psicología, la sociología, la lingüística, la antropología, la economía, así como uno que otro periodista.

Esta problemática podríamos decir que no es exclusiva de la Comunicación pues, como plantea Wallernstein (1996), las configuraciones y delimitaciones de las disciplinas sociales son más el resultado de movimientos de institucionalización de esas ciencias, que imperativos provenientes de sus objetos de estudio, o sea de exigencias de naturaleza propiamente epistemológica. En este sentido se presenta, para el caso de la comunicación, una tendencia a mirarla más como un asunto interdisciplinar y transdisciplinar, que algo estrictamente disciplinar.

En este sentido Fuentes (1994) dice que esa falta de consolidación disciplinaria no necesariamente es un problema, sino incluso una situación potencial para su desarrollo, dado que ello le brindaría una especie de movilidad y flexibilidad para abordar dicho objeto de estudio, con la perspectiva crítica que ha caracterizado el campo en América Latina.

Es por ello por lo que para Marques de Melo (2001), la profesión de la Comunicación se enfrenta a contar con un objeto de estudio que no parece muy preciso como disciplina e incluso no exclusivo de su órbita, sino por el contrario del resorte de muchos otros campos del conocimiento, “un campo con vocación de interdisciplinariedad”, lo cual, en palabras de este autor, genera en la Comunicación Social un perfil multifacético. A este respecto Marques de Mello (2001) dice que “las acciones comunicacionales de los seres humanos ya venían siendo objeto de reflexiones teóricas o de observaciones empíricas en el ámbito de las universidades, en disciplinas como Lingüística, Educación, Psicología, Antropología. Eso mucho antes de la emergencia de la nueva área académica (comunicación).

Por su parte Torrico (2004) plantea que, con cerca de 100 años de la comunicación como objeto de interés para las ciencias sociales, aquella todavía se debate como campo en construcción y afectada por lo que llama debilidad epistemológica y que esta se la asume hoy como espacio de confluencias, sin resolver la cuestión básica de su identidad.

En el Encuentro de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación, cumplido en 2009 en la Habana (Cuba), se abordó también el tema del estatuto científico de la comunicación, llegando a conclusiones similares que las de décadas anteriores: aún no es posible determinar que exista una ciencia de la comunicación y como ha dicho Galindo (2014) tenemos comunicólogos, pero no tenemos Comunicología.

A la luz de un estudio realizado acerca de la institucionalización de la docencia universitaria de la Teoría de la Comunicación, Piñuel (2009) encuentra que según los datos reunidos en los países donde aplicó la encuesta no es de extrañar la existencia de una cierta preocupación por considerar la conveniencia epistemológica de plantear si se justifica o no el encarar los estudios de comunicación como una nueva disciplina, o si se debe formular un paradigma epistemológico capaz de integrar y estructurar los objetos de estudio del universo de la comunicación, los campos disciplinares donde la comunicación se hace presente, y los modelos epistemológicos capaces de explicarla, de forma que recíprocamente se puedan enriquecer, progresar y reproducirse como una ciencia.

Dice Galindo (2014) que el campo es mucho más amplio que lo mostrado hasta ahora por algunos estudios porque según su hipótesis "el campo académico de la comunicación ha tenido una sobre intencionalidad de estudio sobre los medios de difusión, primero, y las llamadas nuevas tecnología de información y comunicación, después" (p. 51). Es por esto por lo que propone un acercamiento a partir de lo que denomina nueve fuentes científicas históricas (la Sociología Funcionalista, la Sociología Cultural, la Sociología Fenomenológica, la Sociología Crítica, la Psicología Social, la Economía Política, la Lingüística, la Semiótica y la Cibernética), "con la intención que esta exploración conceptual de la comunicación en otros campos (…) pueda integrarse como fuentes hacia una Comunicología posible" (p. 52).

Luego de su análisis sobre las nueve fuentes epistemológicas, Galindo Cáceres y su grupo concluyen que detrás de estas fuentes se hayan cuatro familias epistemológicas (el Positivismo, la Hermenéutica, la Dialéctica y la Sistémica), lo cual también los lleva a plantear la idea que puede existir no una comunicología posible, sino varias comunicologías posibles.

Aunque se puede evidenciar indefinición y ausencia de límites disciplinares claros, la Comunicación ha tenido diversos y ricos desarrollos como campo de conocimiento e industria cultural, que la convierte en un asunto de sumo interés para académicos e investigadores, pero también para diversos actores sociales que ven en ella una realidad presente en todos los ámbitos de la vida, por lo cual es importante comprender la forma en que se usa y apropia por los sujetos y la sociedad.

En relación con la definición del concepto de comunicación, una manera de comenzar a dilucidarlo puede ser desde la etimología de este, la cual alude a una especie de compartir o poner en común algo con alguien, lo cual trasciende el típico esquema emisor-mensaje-receptor, colocando a la comunicación como un asunto de interacción y construcción de sentidos entre sujetos social e históricamente ubicados.

Esto supone entonces ver la comunicación también desde el terreno de la cultura, como lugar de confrontación, donde individuos y grupos se interpelan en una puja constante por determinar los sentidos; con lo cual la comunicación sería elemento clave en la movilización social de los ciudadanos.

De todas maneras, es claro que la comunicación, como característica humana, es un proceso que configura su existencia y además define su condición como ser social. Dicha comunicación propicia la interacción con el otro y con su entorno, en un permanente proceso de afectación mutua individuo-contexto. En este sentido, la comunicación la entendemos como un proceso social, con características históricas.

2.1.3. Educomunicación: relaciones entre Comunicación y Educación

Son diversas las relaciones que podemos encontrar entre estos dos campos de conocimiento, incluso en algunos casos se hace difícil establecer los límites de hasta dónde llega el uno o el otro, cuando por ejemplo analizamos sus contextos de realización. Sin duda podemos encontrar en la educación acciones comunicativas en gran parte de sus procesos, pero también podemos encontrar en la comunicación un sinnúmero de situaciones educativas.

En este sentido Huergo (2004, 2005) expresa que referirse a los términos Comunicación/Educación es enfrentar un territorio problemático porque no existen líneas de demarcación suficientemente claras y precisas y además es pretendido por perspectivas teóricas y prácticas con diferente tradición e historia.

En un intento por delinear el campo de la comunicación/educación en el contexto latinoamericano, Huergo (2004) distingue tres grandes etapas (genealógica, fundacional y desarrollo) en el proceso de configuración de dicho campo que tienen rasgos significativos y de alguna manera diferenciadores, pero aclara que no pueden ser vistas como periodos fijos en lo cronológico, sino que incluso "se relacionan, interjuegan y se conectan entre sí, de modo que pueden considerarse relativamente copresentes o articuladas" (p. 48).

La etapa genealógica sería aquella donde se presentan las condiciones de posibilidad para ir constituyendo tal campo, antes de que este se nominara como tal y que se ubicaría a los años anteriores a 1960. La etapa fundacional, que ubica entre 1960 y 1975, donde se presentan los primeros significados explícitos del campo y se "caracteriza por una pugna por el sentido específicamente estratégico de Comunicación/Educación. Esto quiere decir que pueden distinguirse zonas, referentes y elementos en la fundación del campo" (p. 50).

De otra parte, De Oliveira (2000), expresa que se está configurando este nuevo campo de la educomunicación, como proceso transdisplinar e interdiscursivo y se vivencia en algunas áreas de intervención como:

- Educación para la comunicación: consiste en reflexiones en torno al proceso de comunicación y al campo pedagógico. El objetivo de la educomunicación será el examen de los procesos de comunicación en que la propia comunidad está inserta.
- El área de la mediación tecnológica en la educación: usos de la tecnología de la información en los procesos educativos. El objetivo de la educomunicación es concebir el área desde una perspectiva interdisciplinar del quehacer pedagógico y estar relacionada con un proyecto educativo.

- Área de gestión de comunicación en el espacio educativo: centrada en la planeación, ejecución y realización de los procesos y procedimiento que se articulan en el ámbito de la Comunicación/Cultura/Educación creando ecosistemas educativos.
- El área de reflexión epistemológica: es la interrelación Comunicación/Educación como fenómeno cultural emergente, comprende la reflexión académica y metodológica del campo.

Una de las perspectivas en el abordaje del campo de Comunicación/Educación es la posibilidad de construcción dialógica y reconocimiento del otro en el contexto de la cultura, lo que parece requerir además una mirada desde la perspectiva crítica, muy cercano a la propuesta de Pablo Freire, lo que sin duda es también una apuesta política. En esta misma perspectiva Martín-Barbero (2002) plantea que la relación comunicación-cultura se explica mejor desde la relación comunicación-educación, pues "una de las primeras propuestas culturales, no literaria, capaz de interpelar desde América Latina a intelectuales de todo el mundo" fue la planteada por el pedagogo Paulo Freire. Y agrega Martín-Barbero que esta propuesta es "la primera teoría latinoamericana de comunicación, ya que no sólo tematizó prácticas y procesos comunicativos de estos países, sino que puso a comunicar a América Latina consigo misma y con el resto del mundo" (p. 21).

Es claro que la perspectiva de Freire destaca el carácter político de la educación y la comunicación, como procesos que articulan las posibilidades de expresión del oprimido, de asumir la palabra, con la posibilidad de transformar su realidad.

Al decir de Valderrama (2000), el trabajo realizado en el campo de la Comunicación-Educación "se ha desenvuelto en tres grandes ámbitos: Educación para la recepción, Comunicación en la educación y Educación y nuevas tecnologías, cada uno, en su interior, con perspectivas, prácticas e intereses ético-políticos diferentes, a veces excluyentes y contradictorios, otras complementarios" (p. ix).

La educación para la recepción está asociada con la tradición de la alfabetización mediática, con fuerte desarrollo en Europa, Canadá y Australia, con perspectivas como

la lectura crítica de medios, la recepción activa, la alfabetización audiovisual, la formación de audiencias, entre otras.

- La lectura crítica de medios tuvo mucho auge entre los 70s y 80s del siglo anterior, muy influidos políticamente por posiciones de izquierda y su propósito consistía en develar los contenidos ideológicos agenciados por los medios de comunicación, donde se creía que el receptor era un sujeto pasivo a merced de la manipulación del imperialismo.
- La recepción activa, promovida desde el Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística de Chile –CENECA, suponen que no hay sujetos pasivos y su énfasis estaba en promover una actitud reflexiva, estimulando la expresión cultural.
- La alfabetización mediática ha sido fuerte en el mundo anglosajón y ha tenido algunos impactos en Latinoamérica. Para ellos es fundamental preparar a los ciudadanos para que conozcan las lógicas de los medios de comunicación y asuman una posición crítica, pero además con la posibilidad que los sujetos sean capaces de ser productores de contenidos.
- La educación de las audiencias surge en México, pero ha tenido influencia en diversos lugares de Latinoamérica, enfatiza en los procesos de recepción televisiva, aunque sus premisas pueden servir con los demás medios. Dice Valderrama (2000) que el concepto clave de esta vertiente es el de mediaciones, las cuales pueden ser cognitivas, situacionales, institucionales, estructurales, identitarias y culturales.

Dice Valderrama (2000) que los primeros trabajos en este ámbito estuvieron influidos por el modelo clásico de comunicación, pero que con los avances teóricos e investigativos se avanzó en capacidad explicativa y educativa; en este ámbito se han movido corrientes como la de lectura crítica de medios, recepción activa, alfabetización audiovisual (media literacy), la educación de las audiencias. La comunicación en la educación gira entorno a las dinámicas comunicativas que pueden presentarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que buscan “conectar científica, funcional y profesionalmente la educación, la tecnología y la comunicación” (p. xiii).

La educación y nuevas tecnologías se enfoca en “el lugar de las nuevas tecnologías en la cultura, el devenir de las sociedades y el impacto en la educación y los

procesos cognitivos" (Valderrama, 2000, p. xiv); aquí pueden distinguirse dos tendencias: una influenciada por la tecnología educativa, que pretende desarrollar "sistemas altamente tecnificados para introducirlos en la relación enseñanza-aprendizaje sin alterar los modelos pedagógicos y comunicativos tradicionales" (p. xv); la otra tendencia buscaría, por el contrario, aprovechar las potencialidades tecnológicas para propiciar la creatividad y una relación docente estudiante diferente.

Enfatiza Valderrama (2000) que el recorrido por el denominado campo de la Comunicación/Educación evidencia dos importantes rupturas epistemológicas que impactan su desarrollo. La primera ruptura se refiere al papel del sujeto, el cual deja de ser considerado pasivo e indefenso ante los medios, para verlo en un rol activo, crítico, capaz de resignificar y recrear sentidos. La segunda ruptura se refiere a la mirada lineal, contenidista y programada de los procesos educativos, reconociendo que existen otras educaciones.

Cualquiera sea el rumbo considerado, esto es, en tanto campo de acción estratégica (académica y práctica) o en tanto campo o subcampo disciplinar, creemos que el desafío está en la construcción de un cuerpo de saberes que permitan precisamente la acción en el marco de una sociedad nueva, en el contexto del reordenamiento general de la cultura. (Valderrama, 2000).

El presente proyecto se ubica en el primer ámbito expresado por Valderrama, tomando en cuenta que lo que se pretende trabajar en las competencias mediáticas de estudiantes y profesores, que se ubicaría en lo que Valderrama denomina estudios de recepción o más ampliamente en la alfabetización en medios.

Según Pérez-Tornero (2000), la comunicación/educación se convierte en "uno de los campos decisivos en la transformación de la cultura y la educación" (p.13), el cual se nutre de fuentes que tienen tradición y cierto nivel de consolidación como son la comunicación, la pedagogía y la didáctica, lo cual augura unos impactos fuertes en los procesos educativos, producto de cambios en el tipo de valores que propician la sociedad de masas y la sociedad red. En este mismo sentido Aguaded y Guzmán (2014, p. 42) expresan que

> La educación y la comunicación deben ir de la mano y aspirar conjuntamente a más, la primera a ser algo más que enseñanza o didáctica y la comunicación a ser algo más que utilización de los recursos mediáticos. Ambas deben trabajarse desde edades tempranas y han de promover la participación, la alfabetización en todas sus dimensiones y la comunicación en los múltiples formatos digitales, audiovisuales y telemáticos". (2014, p. 42)

No parece entonces pertinente establecer el estudio de la Comunicación/Educación desde una disciplina particular, sino que se hace necesario buscar una aproximación de carácter transdisciplinario, que permita poner a dialogar enfoques de la comunicación y la educación. Lo más claro es entonces entender la Comunicación/Educación como un campo en construcción, hecho de múltiples y variadas relaciones, además complejo, interdisciplinario e incluso conflictivo.

2.1.4. Medios y Escuela

Como hemos visto, uno de los campos donde se pueden encontrar tradiciones entre Comunicación/Educación es la relacionada con los medios de comunicación y sus implicaciones en el contexto escolar, bien sea desde la perspectiva del estudio y apropiación de los medios masivos o desde la construcción de medios de comunicación específicos para el ámbito escolar.

Para Huergo y Fernández (2000, p. 55)

> El uso de los medios en la escuela puede responder a diferentes modelos. En primer lugar, a un modelo informacional (…) en este caso, los medios utilizados cumplen una función meramente instrumental (…) por otro lado, el uso de los medios en la escuela puede responder a un modelo pedagógico crítico, que apunta a provocar instancias especialmente dialógicas.

En este sentido Morduchowicz (2002) habla del desencuentro entre los saberes que proponen la escuela y los medios de comunicación. Alude que la primera está basada en la lógica de la razón, el patrimonio cultural, la palabra hablada y escrita, la objetividad, la ausencia de la imagen mediática, la conciencia; y que contrario a ésta, los medios están sustentados en lo contemporáneo, lo extraordinario, lo fugaz, lo subjetivo,

lo inconsciente, la música, la imagen, y funciona con las lógicas económicas a diferencia de la escuela. Sin embargo y pese a los desencuentros, también existen cosas en común, la base para su funcionamiento es la información, socializan saberes constantemente, ordenan, jerarquizan, almacenan y divulgan información, controlan impacto.

Los medios de comunicación y su uso en las instituciones escolares, pueden ser excelentes espacios para la interacción, para la participación, un escenario apropiado para que los jóvenes aborden temas de su interés, en fin, un espacio para la socialización y el aprendizaje, donde se puedan formar seres activos y críticos frente al papel que pueden cumplir en la sociedad; en este sentido se plantea "la importancia estratégica que cobra hoy una escuela capaz de un uso creativo y crítico de los medios audiovisuales y las tecnologías informáticas". Morduchowicz (2003, p. 28)

En esta misma línea Valderrama (2000, p. xix) plantea que los medios de comunicación deben ser usados en la escuela aprovechando "sus empatías con los ciudadanos y los niños", posibilitando que adquieran las competencias necesarias para aprender a comunicarse en esta sociedad.

Lo cierto es que los medios de comunicación han llegado para instalarse en el contexto de los procesos educativos, incluso más allá del ámbito de la escuela, generando con ello nuevos escenarios y propiciando en muchos casos aprendizajes relevantes para los sujetos que la escuela como institución hegemónica no alcanza a acotar (Pérez-Tornero, 2000).

A pesar de múltiples miradas y perspectivas, es un hecho que escuela y medios de comunicación han tenido una relación prolífica, no siempre reconocida y en muchos casos conflictiva, la cual se ha movido entre la desconfianza y la idealización, con lo cual no permite en muchos casos establecer una comprensión clara de la complejidad allí existente.

Mientras los apocalípticos hablaban exclusivamente de los efectos nocivos de los medios de comunicación, los integrados hablaban de la oportunidad que dan los medios para democratizar el acceso a la cultura. Ambas posiciones fueron superadas con el tiempo, quizás porque ninguna define la complejidad del vínculo con claridad y que

ambas parten de la valoración hacia los medios (antes que de su conocimiento e investigación). (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006)

También es un hecho que estas experiencias en torno a los medios en la escuela pueden responder a modelos diferentes, cuyas implicaciones suelen también ser distintas dependiendo de la lógica bajo la cual se emplean y los propósitos de su uso y apropiación; ello puede conducir a una mirada instrumental de los medios, bajo una perspectiva primordialmente informacional, o bien podría acercarse a una experiencia crítica y transformadora de los sujetos, que posibilite dinámicas de apropiación y uso dialógicas, para lo cual se requiere ahondar en las competencias de los sujetos.

Para entender el papel de las instituciones educativas en sus esfuerzos por integrar algunos de sus procesos con la llamada cultura mediática, se hace necesario analizar las perspectivas pedagógicas, curriculares, didácticas y comunicativas que subyacen a dichas prácticas.

Un aspecto para tener en cuenta con las prácticas mediáticas de profesores y estudiantes en la escuela, es la manera cómo cada uno se relaciona y usa las tecnologías ya que ello nos brinda elementos para comprender el alcance que pueden tener dichos medios de comunicación en el contexto escolar.

Según Alfaro (1999), es necesario aprovechar la cercanía y empatía que generan los medios en niños y jóvenes para integrarlos a los contextos educativos, de tal manera que fortalezcan sus competencias y así puedan narrar historias, rastrear información y analizarla críticamente, saber preguntar, sintetizar y debatir.

Es importante comprender que estudiantes y profesores experimentan la tecnología de forma diferente, lo cual incide en las prácticas que cada uno realiza con ellas. Llama la atención que mientras en muchas instituciones están incursionando en medios tradicionales como la radio y la prensa, los niños y jóvenes están inmersos en una cultura digital que desborda esos usos.

De otro lado, la convergencia de medios, que une texto, sonido e imagen, en productos que no son la simple sumatoria de tres lenguajes, sino que tienden a crear uno nuevo, así como el tipo de consumo que hoy se hace de los medios, nos exige tener

una mirada más abierta, compleja y problematizadora de los medios de comunicación en el contexto de la escuela.

Hoy la sobreabundancia de medios y lenguajes nos coloca en la perspectiva de múltiples lecturas, lo cual hace que un mismo sujeto esté enfrentado a diversos materiales y variadas tecnologías, que en el caso de los jóvenes combina en sí mismo y casi siempre de manera simultánea la condición de lector, oyente y espectador, pero que también es productor de contenidos al contestar correos y chatear, al buscar información, al hacer fotos y videos que sube posteriormente a la red.

Si hablamos de internauta, en cambio, aludimos a un actor multimodal que lee, ve, escucha y combina material diverso, procedentes de la lectura y de los espectáculos. Esta integración de acciones y lenguajes ha reubicado a la institución donde se aprendían las principales destrezas –la escuela- y redefine la autonomía del campo educativo (García Canclini, 2007)

La escuela y el docente como agente de esta ven con cierta preocupación y no pocas veces con recelo, que para los jóvenes cada día cobran mayor relevancia los aprendizajes que tienen por fuera de la institución escolar, ya que al parecer allí adquieren una formación más amplia, donde no se presenta un divorcio tan marcado entre conocimiento y entretenimiento, como el que representa la institución escolar.

Existe una brecha entre escuela, profesores y estudiantes, alrededor del tema de los medios y especialmente en lo digital, que debe ser comprendida para encontrar alternativas que aporten en la superación de esta. Por esto escuela y profesores deben problematizar las representaciones que tienen acerca de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías y del papel que los jóvenes juegan y pueden llegar a jugar en torno a los mismos.

En esta perspectiva Morduchowicz (2008) plantea que hoy los jóvenes parecen configurar lo que llama una generación multimedia; contexto en el cual es necesario tomar en cuenta el papel que juegan los medios digitales y la Internet, ya que cada día más se convierten en un referente primordial para entender los procesos formativos y el rol de estudiantes y profesores en estos.

La escuela como institución y el docente como uno de sus principales agentes interactúan hoy con niños y jóvenes que están en contacto, diariamente y en diversos escenarios, con lenguajes y saberes diferentes, en muy diversos soportes y dispositivos, que si no son tomados en cuenta se convertirán en otro motivo de frustraciones y fracaso escolar.

2.2. Alfabetización Mediática

Desde aquellas lejanas épocas de comienzos del siglo XX cuando se creía en el influjo casi ilimitado de los medios de comunicación sobre las personas, pasando por etapas donde se cuestionó esa creencia y se reconoció solo un efecto limitado, luego con las teorías que denunciaban el papel de los medios en la sociedad y la necesidad de resistirse a ellos, hasta llegar a la reivindicación de la capacidad de los sujetos no solo para resistir sino también para tener distintos tipos de mediaciones, hasta posiciones que plantean el tránsito de sujetos consumidores a productores de contenidos (Alsina, 2001; Mattelart y Matellart, 1997; Scolari, 2008; Sierra, et al., 2020), siempre ha estado latente la necesidad de formar públicos que tengan las competencias para comprender las lógicas de los medios de comunicación, pero también para apropiar el lenguaje y las formas de producción pudiendo así ser no solo consumidor sino también divulgador, curador y productor de contenidos.

En los primeros estudios en el campo de la comunicación era usual el enfoque que consideraba que los medios tenían un gran poder sobre las personas, por lo cual se tendía a satanizarlos y verlos casi exclusivamente desde los efectos nocivos; sin embargo, con el desarrollo y la ampliación de perspectivas en el campo de la Comunicación/Educación hubo una importante ruptura epistemológica que se refiere al papel del sujeto, el cual deja de ser considerado pasivo e indefenso ante los medios, para verlo en un rol activo, crítico, capaz de resignificar y recrear sentidos, que sin duda han tenido impacto en la forma de asumir la alfabetización mediática (Valderrama, 2000)

De acuerdo con Piette, profesor de comunicación de la Universidad de Sherbrooke, de Quebec, citado por Herrán (1998), se pueden dividir en siete grupos,

desde el punto de vista teórico y metodológico, la actitud pedagógica frente a los medios de comunicación, según la manera como se percibe la naturaleza del público (pasivo, consumidor activo y racional) y la influencia de los medios (directa, indirecta, a corto o largo plazo, acumulativa etc.) veamos:

- *Perspectiva del impacto*: satanizadora de los medios y estereotipante de los receptores, a los que se considera pasivos e incapaces de análisis crítico.
- *Perspectiva de los usos y gratificaciones*: No se trata en estos programas se satanizar a los medios, sino de garantizar que se produzca una "relación cultural enriquecedora", que abre una "ventana al mundo", y se supone que quien tiene el control de la recepción es el joven y no al revés.
- *Perspectiva crítica:* con énfasis en el mensaje ideológico de los medios, la estructura de propiedad etc., estos programas hacen énfasis en la crítica estructural de los medios de comunicación masiva como factor de poder y control económico y político de las clases dominantes. Este enfoque "ideologista" predominó en los proyectos de comunicación de los institutos de capacitación popular en Latinoamérica, así como en los programas de la UNESCO en educación mediática.
- *Perspectiva semiológica:* hijos del estructuralismo, los enfoques de estos programas educativos consideran a los medios como fenómenos de lenguaje y se detienen en analizar sus significados. En general, parten de la base que el joven es pasivo y cautivo del sentido que los medios tratan de imponerle.
- *Perspectiva cultural:* bajo la influencia del Centro de Estudios Culturales Contemporáneos de la Universidad de Birmingham y con particular auge en Gran Bretaña esos programas buscan ir más allá de los anteriores e inscribir el tema en un contexto sociopolítico ampliado. Su enfoque fundamental es el análisis del proceso mediante el cual estas producciones simbólicas producen sentido, o la manera como se articulan, para producir significado, los códigos y reglas que fundamentan el lenguaje propio de los medios.
- *Perspectiva ética:* Estos programas educativos profundizan en los valores transmitidos y en aspectos tales como impacto de la violencia, sexismo y estereotipos y son propios de la educación religiosa.

- *Perspectiva práctica:* Son los programas educativos sobre medios más generalizados. Buscan que el estudiante "haga" televisión o radio o prensa, para conocer mejor los medios de comunicación, pero sin inscribirlos en un contexto cultural.

La preocupación por establecer el grado y tipo de influencia que pueden llegar a tener los medios de comunicación propició reflexiones y propuestas de intervención que buscaban limitar ese potencial poder de los medios, uno de cuyos frentes de actuación era lo que podemos denominar el empoderamiento de la ciudadanía en su relación con los medios de comunicación a partir de brindarles una educación que les permita conocer las lógicas de tales medios y a partir de ello establecer una relación consciente y crítica.

Este afán por empoderar a los sujetos ha sido tanto de estudiosos del tema, como de grupos y entidades locales y regionales, de gobiernos y organismos internacionales como la Unesco, que ha llegado a plantear la educación en medios como una tarea central en el desarrollo educativo y cultural para el siglo XXI (Fedorov, 2011), asumiendo de esta manera un papel relevante en la promoción y desarrollo de políticas globales entorno de esta temática.

La educación mediática (media literacy) es un campo de acción con fuerte tradición en Europa y Norteamérica y que también ha permeado otras regiones del mundo como Latinoamérica. Los indicios iniciales y más sólidos sobre actividad en este campo datan de la década de 1920, ubicados primordialmente en Francia y Gran Bretaña, aunque por esa misma época también pueden rastrearse en otras latitudes como Rusia y Norteamérica (Fedorov, 2011, p. 7)

Organismos como la Unesco han promovido en distintas épocas la Alfabetización Mediática a través de documentos como la Declaración Grünwald, la Declaración de Alejandría y la Agenda de Paris. Para la Unesco (2001, 2011) la alfabetización mediática hace referencia a todo tipo de contenidos y tecnologías relacionadas con los medios de comunicación, donde circulan textos, sonidos, imágenes fijas y en movimiento, además se propone que las personas conozcan sobre los medios, tengan acceso e interactúen críticamente con estos.

Para Fedorov “la alfabetización mediática en el mundo contemporáneo puede ser definida como el proceso de desarrollo de la personalidad influida por los medios” (2011, p. 8), que busca desarrollar habilidades creativas y comunicativas, así como el pensamiento crítico de las personas; sin embargo, expresa que, si bien ha habido avances y desarrollos importantes en alfabetización mediática en algunos países europeos y en Norteamérica, con respaldo de investigación teórica y metodológica sólida, considera que aún hay mucho por hacer en Europa y sobre todo en otras regiones como Asia y África y agregaría que también Latinoamérica.

Un papel importante en el desarrollo de la educación en medios y la alfabetización mediática han jugado organismos de carácter regional y mundial como la Unesco, que a partir de los años 70 se convirtieron en promotores de esta y dieron gran impulso al tema, buscando que los países adoptaran esta formación como políticas en el sistema escolar. Además, no solo la Unesco, sino académicos e investigadores de todo el mundo, así como los gobiernos de la mayoría de los países, consideran que para un ejercicio consciente y pleno de la ciudadanía es indispensable que las personas posean competencias mediáticas y para alcanzar tales competencias es necesario propiciar la alfabetización en este campo.

Lo cierto es que actualmente nos enfrentamos a un ecosistema comunicativo que amplia y extiende nuestras posibilidades de interacción, de comunicación y visibilización con un otro no siempre identificado e identificable, ya que como dice Vorderer (2016) en solo unas pocas décadas, hemos recorrido un largo camino: hoy tenemos cientos de amigos o incluso miles de seguidores en las redes sociales, muchos de los cuales leen nuestros mensajes, además nuestros nombres pueden aparecer en miles de páginas en cualquier búsqueda por internet. Lo anterior nos hace cada día más visibles ante diferentes públicos y organizaciones, “nos escuchan nuestros amigos y también aquellos (empresas privadas o instituciones federales) a quienes no queremos presenciar en cada paso que damos, en cada mensaje que generamos”. (p. 6)

Las personas se mueven en medio de una sobreabundancia de medios y lenguajes, lo cual hace que un mismo sujeto esté enfrentado a diversos materiales y variadas tecnologías, que obliga a realizar diferentes tipos de lectura, combinando en una misma persona y casi de manera simultánea la condición de lector, oyente,

espectador, pero también productor de contenidos al contestar correos y chatear, al buscar información, al hacer fotos y videos que sube posteriormente a la red.

En este ecosistema comunicativo actual se presentan "intercambios, hibridaciones y mediaciones dentro de un entorno donde confluyen tecnologías, discursos y culturas" (Scolari, 2008, p. 26), con lo cual no solo promueven procesos de consumo e imprimen valores a sus productos, sino que además transforman nuestra percepción del mundo, por lo cual nuestra subjetividad se ve afectada.

La presencia de estos nuevos medios también da lugar a nuevos escenarios de socialización, a modalidades diferentes de vinculación entre pares y de construcción intersubjetiva de las identidades, de nuevas prácticas de apropiación (Morales et al., 2006; Scolari, 2018), que ha trascendido los medios tradicionales como el cine, la radio, la televisión y la prensa, para involucrar una variedad cada vez más grande y diversa de medios asociados a la gran revolución que ha significado internet y el mundo digital (European Audiovisual Observatory, 2016; Westbrook, 2011), con lo cual hoy las personas, pero especialmente los jóvenes configuran una generación multimedia (Morduchowicz, 2008).

Al considerar esta proliferación de medios, las variadas y múltiples posibilidades que tienen los sujetos de acceder a todo tipo de contenidos, debemos preguntarnos también por la apropiación y el uso que hacemos hoy de los medios porque, con el advenimiento de internet, se hace fácil y relativamente barato no sólo consumir información sino también producirla y ponerla en circulación, con lo cual se llega a tener sujetos emirec (emisores-receptores) como expresaban décadas atrás algunos estudiosos o bajo una categoría más actual se convierten en prosumidores, que es "ese intermedio paradójico y difícil de definir entre la producción y el consumo" (Urresty, 2008, p. 54)

Este crecimiento y ampliación de las posibilidades de comunicación, de diversidad mediática, de múltiples plataformas, conexiones e hibridaciones hace que cobre mayor relevancia la adquisición de competencias como lectores, oyentes, tele espectadores, pero también como productores y divulgadores de contenidos (Aguaded, 2016; De Abreu, 2016), por lo cual, para desempeñarse adecuadamente en este entorno

multimediático e hiperconectado, como ciudadanía informada, crítica y responsable (Arenas-Fernández, 2010; Fonseca y Bettencourt, 2020; González, 2019), se hace necesario revisar y reestructurar las formas y propósitos de la alfabetización mediática (Fedorov, 2011; Scolari et al., 2018; Stordy, 2015), porque también se transforma lo que significa estar alfabetizado y experimentar la alfabetización.

Esta abundancia de medios, especialmente con los grandes y rápidos desarrollos del mundo digital, hacen surgir diversas expresiones que intentan dar cuenta de lo que sería la alfabetización respecto de tales medios y dispositivos: alfabetización informática, alfabetización informacional, alfabetización digital, cyber alfabetización, alfabetización mediática, alfabetización mediática e informacional y alfabetización en Internet, que como dice Stordy (2015) han transformado lo que significa estar alfabetizado y experimentar la alfabetización.

Esta proliferación de alfabetizaciones ha hecho que incluso se hable de nuevas formas de la alfabetización como transliteración, metaliteracy y alfabetización multimodal (Stordy, 2015), por lo cual plantea que es necesario tener una taxonomía de las alfabetizaciones que refleje desarrollos más recientes, que capte de manera más comprensible el panorama de alfabetización actual, que además pueda tener posibilidades en el futuro.

Sin embargo, en medio de esta diversidad de alfabetizaciones, la alfabetización mediática puede ser entendida como la habilidad de acceder, analizar y evaluar el poder de las imágenes, sonidos y mensajes, a los que nos enfrentamos actualmente en nuestra actividad cotidiana, y que son una parte importante de nuestra cultura contemporánea, así como la habilidad de comunicar de un modo competente mediante los medios disponibles a nuestro alcance.

La Alfabetización Mediática tiene que ver con todos los soportes mediáticos, incluyendo televisión y películas, así como radio, música, medios de prensa, internet y cualquier otro tipo de tecnologías digitales diseñadas para la comunicación (EAVI. European Association for Viewers' Interests, citado por Pérez-Tornero y Martínez Cerdá, 2011, p. 42)

En esta misma perspectiva Aviva (2009) sostiene que la alfabetización mediática es la capacidad de acceso a los medios de comunicación, incluyendo los medios tradicionales y los nuevos surgidos bajo la sombrilla de internet y las nuevas tecnologías digitales de la comunicación, lo cual implica acceder a los medios y los contenidos mediáticos, tener la habilidad para comprender y descifrar críticamente el funcionamiento de los medios y los contenidos que circulan, tener la capacidad para comunicar y producir contenidos. Resalta Aviva que, en el mundo contemporáneo, en medio de la sociedad de la información y el conocimiento, la alfabetización mediática se ha vuelto imprescindible como lo ha sido la capacidad de leer y escribir al inicio del siglo XX.

Y es que en un mundo como el actual, donde la información y la comunicación han alcanzado tan alto y complejo nivel de desarrollo, con la convergencia de la radio, la prensa, la televisión, internet, libros, archivos digitales y donde las personas pueden acceder a múltiples y diversos medios y a cantidades infinitas de contenido, estar preparados adecuadamente para interactuar con todo ello es un asunto de la mayor relevancia y por ello se pone a la orden del día la necesidad de una ciudadanía informada, crítica y responsable, por lo cual la alfabetización mediática tiene un papel primordial en la formación y desarrollo de este tipo de ciudadanos y ciudadanas.

En este mismo sentido la Unesco enfatiza que para hacer posible el cumplimiento del Artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que establece el derecho a la libertad de expresión, es necesario que los ciudadanos posean las competencias necesarias y suficientes para ejercer tal derecho, por lo cual se debe promover y garantizar la alfabetización mediática e informacional.

Para la Unesco (2011), la alfabetización informacional enfatiza la importancia del acceso a la información, la evaluación y el uso ético de dicha información. Por otro lado, la alfabetización mediática enfatiza la habilidad para entender las funciones de los medios, evaluar cómo se desempeñan aquellas funciones y comprometerse racionalmente con los medios para la autoexpresión; considera este organismo que existen dos posiciones acerca de la diferenciación entre alfabetización mediática y alfabetización informacional, un sector considera “que la alfabetización informacional es un campo de estudio más amplio, en dónde la alfabetización mediática forma parte

de esta, mientras que, para otros, la alfabetización informacional es solamente una parte de la alfabetización mediática, la cual se ve como un campo más amplio" (p. 19)

La alfabetización mediática tiene como campo de acción todo tipo de contenidos y tecnologías relacionadas con los medios de comunicación, donde circulan textos, sonidos, imágenes fijas, de hecho, ha planteado que hoy es necesario entender dicha alfabetización tanto desde el ámbito de los medios como de la información (MIL), en este sentido expresa la Organización de las Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) que:

> La alfabetización mediática e informacional (MIL por sus siglas en inglés) proporciona respuestas a las preguntas que todos nos hacemos en algún momento. ¿Cómo podemos acceder, buscar, evaluar críticamente, usar y aportar contenido de manera inteligente, tanto en línea como fuera de línea? ¿Cuáles son nuestros derechos en línea y fuera de línea? ¿Cuáles son los problemas éticos que rodean el acceso y uso de la información? ¿Cómo podemos relacionarnos con los medios y las TIC para promover la igualdad, el diálogo intercultural e interreligioso, la paz, la libertad de expresión y el acceso a la información? (Unesco, 2020)

La alfabetización mediática se entiende entonces también como la posibilidad de que la ciudadanía, más allá de la dimensión instrumental, se apropie de elementos teóricos y prácticos para generar capacidades de acceso, comprensión, creación y evaluación crítica de los diferentes medios de comunicación (Comisión Europea, 2020), con lo cual además se fomenta un mayor y mejor acceso a la información y el conocimiento y se promueve una comunicación con medios pluralistas e independientes.

Es importante comprender la alfabetización mediática como una condición necesaria para que se cumplan derechos universales tan importantes como el de expresión e información, pues no basta con tener consagrado tales derechos en las normas sino es posible ejercerlos con toda propiedad y sin duda la carencia de competencias como resultado de una escasa o nula alfabetización imposibilitaría en la práctica el ejercicio pleno de tales derechos.

Una consideración para tener en cuenta cuando se pretende aprovechar el contexto escolar como escenario para la alfabetización mediática e informacional es la que hace la Unesco al expresar que para garantizar la adquisición de tales competencias en niños y jóvenes es necesario que primero sean los profesores quienes se alfabeticen.

La situación actual de los medios de comunicación e internet, nos colocan ante un panorama de múltiples y variados recursos y plataformas, con una alta convergencia (Jenkins, 2008) y amplias posibilidades de acceso no solo para el consumo sino también para la producción de contenidos (Aguaded et al.,2021), sin las grandes limitaciones técnicas y financieras que esto suponía décadas atrás, lo cual no significa necesariamente que el ciudadano esté mejor preparado ahora que antes para afrontar esta relación con los medios.

La alfabetización mediática sigue teniendo vigencia y plena importancia en la medida que esta propicie el desarrollo de habilidades para interpretar, elaborar y reelaborar la información de la que disponen las personas (Iriarte et al.,2019), y por tanto, se articule a los procesos de construcción de ciudadanía, que permitan empoderar a los sujetos frente al ejercicio de derechos tan importantes como el de expresión e información, pues no basta con tener consagrado tales derechos en las normas sino es posible ejercerlos con toda propiedad y sin duda la carencia de competencias como resultado de una escasa o nula alfabetización imposibilita en la práctica el ejercicio pleno de tales derechos.

En esta perspectiva la alfabetización mediática e informacional se convierte en un modelo de formación de ciudadanos en habilidades y actitudes que les empoderan y permiten interactuar con medios de comunicación y distintos proveedores de información, para acceder a la información y al conocimiento, a través de sistemas integradores y democráticos que facilitan la toma de decisiones y la resolución de problemas en diferentes escenarios y situaciones (Aguaded et al., 2021). En esta perspectiva, la alfabetización mediática se articula como foco central de las competencias necesarias para afrontar el siglo XXI.

2.2.1. De la alfabetización mediática a la multialfabetización

La alfabetización es una actividad formativa necesaria para que las personas puedan adquirir los conocimientos, capacidades y habilidades requeridas para desempeñarse apropiadamente en diferentes contextos y ha estado asociada principalmente a la adquisición y perfeccionamiento de las competencias de lectura y escritura que, como lo expresa la Unesco (2019), es una condición previa para acceder a otros derechos humanos y tienen el efecto de empoderar a los sujetos, propiciando con ello una participación plena en la sociedad, además de contribuir a mejorar la calidad de vida de los pueblos.

Como lo remarca la Unesco (2019), la carencia de capacidades para leer y escribir se convierte en una barrera para participar activamente en un mundo cada vez más alfabetizado y digitalizado y por tanto "es una fuente de exclusión para estas personas y un obstáculo importante para implicarse más directamente en actividades políticas, sociales, culturales y económicas" (2019, p. 5)

Es por esto por lo que la alfabetización es más que la adquisición de competencias para leer, escribir y en general comunicarse apropiadamente y se convierte en una herramienta para la emancipación de las personas, al potenciar su capacidad para reconocer la realidad que les rodea, reflexionando e interactuando con la cultura existente de forma crítica y emancipadora en esta sociedad de la información y el conocimiento.

Dice Area (2014) que la alfabetización es un concepto y una práctica social que varía en función de la época y de los contextos social, económico, cultural y tecnológico, por lo cual el alfabetismo se debe entender como concepto dinámico y cambiante y así como hace varias décadas atrás se consideraba que una persona alfabetizada era quien podía leer, escribir y tener una conversación fluida, hoy en pleno siglo XXI, las personas alfabetizadas no sólo deben tener las competencias de lectura y escritura tradicionales, sino que también han de poder interactuar con un ecosistema mediático que le exige ser capaz de buscar datos en la red, navegar a través de documentos hipertextuales, producir contenidos de diversa índole y divulgarlos a través de diferentes medios.

Es evidente entonces la preocupación por lo que pase en esa relación de las personas con este amplio ecosistema comunicativo y por ello se han promovido a lo largo de las últimas décadas diversas acciones educativas orientadas a brindar formación a niños, jóvenes y adultos que les permitan adquirir competencias para entender, relacionarse y usar tales medios y recursos.

Precisamente la realidad social, cultural y tecnológica de esta sociedad de la información y la comunicación, digitalizada e interconectada, hacen que hoy la alfabetización tenga que ver con muchos más asuntos que las competencias de lectura y escritura tradicionales y necesite desplegarse para abordar múltiples lenguajes, medios, recursos y dispositivos en lo que algunos llaman la multialfabetización o alfabetizaciones múltiples (Cope y Kalantzis, 2009; García et al., 2018; Kalantzis et al.,2020; Marzal, 2020;), con desarrollos y propuestas como: Alfabetización mediática - Alfabetización informacional – Alfabetización mediática e informacional - Alfabetización en libertad de expresión (LDE) - Alfabetización en libertad de información (LDI) - Alfabetización bibliotecaria - Alfabetización de noticias - Alfabetización computacional - Alfabetización en Internet - Alfabetización digital - Alfabetización cinematográfica - Alfabetización en juegos, terminología que sigue estando en permanente debate.

En esta perspectiva de diversas alfabetizaciones, Área (2014, p. 5) plantea que un sujeto multialfabetizado sería aquel que:

- dispone de las habilidades para buscar y localizar la información a través de diversas y variadas tecnologías (sean impresas, audiovisuales o digitales).
- posee las capacidades cognitivas para transformar la información en conocimiento (es capaz de analizar críticamente la información, contrastarla, reconstruirla y aplicarla de forma inteligente en diferentes situaciones prácticas o problemáticas).
- es capaz de utilizar los múltiples recursos y formas expresivas o lenguajes para expresarse y difundir la información en distintos contextos comunicativos.
- tiene interiorizados criterios y valores para la comunicación, el uso ético y democrático de la información y el conocimiento.

El diseño y desarrollo de programas efectivos de alfabetización mediática e informacional (Garro-Rojas, 2020) requiere determinar previamente las competencias que poseen las personas para afrontar su relación con este ecosistema mediático (Kalantzis et al., 2020), por lo cual se han propuesto diversas estrategias y mecanismos con el propósito de medir los niveles de competencia y de alfabetización mediática en niños, jóvenes y adultos (Ferrés y Piscitelli, 2012; García-Valcárcel et al., 2020; Schirmer et al. 2005).

2.2.2. Alfabetización mediática en Europa

Sin duda Europa ha tenido una amplia tradición en el desarrollo de actividades enmarcadas en lo que denominamos la educación en medios y la alfabetización mediática, de la mano tanto de organismos internacionales, como de iniciativas locales, nacionales y regionales, pero a pesar de los avances y desarrollos, por demás desiguales vistos de país a país, hay quienes como Ponte y Contreras-Pulido (2013) expresan que todavía la alfabetización mediática es una materia pendiente en el contexto europeo.

El profesor Aguaded (1999, 2010) plantea que en los últimos años alrededor de todo el mundo se ha acrecentado la preocupación por la relación entre los medios y el público infantil y juvenil, situación que ha movilizado la investigación, pero especialmente la intervención para preparar a los ciudadanos frente a los desafíos de la comunicación en esta nueva sociedad de la información.

Dice Aguaded (2010) que, aunque las primeras experiencias europeas en educación en medios se pueden situar por los años 60s del siglo anterior, es en los 80s cuando se genera la mayor movilización en este aspecto, tarea en la que participan entidades estatales, medios de comunicación y organizaciones no gubernamentales. Sostiene que dichas experiencias han sido variadas y su desarrollo desigual de un país a otro, incluso con notables diferencias respecto al caso de los países iberoamericanos.

Comenta Aguaded (2010) que en 2007 la Comisión Europea a través de su Parlamento recomienda a sus estados miembros trabajar el tema de la alfabetización en medios con la ciudadanía, lo cual ha sido ratificado por muchos organismos europeos, manifestando además que un estudio realizado en 2007 mostró que no había una visión

común europea sobre el tema de la alfabetización en medios, sino una serie de iniciativas locales, regionales y nacionales.

En una mirada a diferentes países de Europa, Fedorov (2011) expone como desde la década de 1920, se encuentran antecedentes de lo que hoy solemos llamar educación en medios y alfabetización mediática, con desarrollos y perspectivas diferentes que con el correr de los años se relacionaron cada vez más, resultando potenciadas por las dinámicas de organismos internacionales como la Unesco y la constitución de la Unión Europea, ente que ha liderado varias iniciativas que desbordan los límites nacionales.

En esta misma perspectiva de los desarrollos europeos en educación en medios y alfabetización mediática, Aguaded, Sandoval-Romero y Rodríguez-Rosell (2016) plantean que es necesario reconocer en Europa el interés por impulsar planes y programas que contribuyan superar el "analfabetismo mediático", por lo cual mencionan acciones que se vienen realizando desde la década de 1980, comenzando con trabajos como la Declaración de Grünwald (1982), El Coloquio de Toulouse (1990) que giró alrededor de las nuevas direcciones en la educación en medios, la Conferencia de Viena (1999) donde se declara ésta como parte del derecho fundamental de todo ciudadano, la Declaración de Alejandría en 2005 donde se defiende la alfabetización informacional y el aprendizaje de por vida, en 2006 se firma la Carta Europea de Educación en Medios con la que se persigue fomentar la alfabetización mediática y la educación en medios en Europa, la Agenda de París en 2007 que sugiere el desarrollo de programas de educación mediática a todos los niveles y en la formación de los profesores, la Resolución sobre la Alfabetización de los Medios de Comunicación en un Mundo Digital impulsada en 2008 por el Parlamento Europeo, la Directiva de servicios de comunicación audiovisual (CE 2010) con recomendaciones sobre la inclusión de la alfabetización mediática en la educación de la población, la Declaración de Braga (2011) con propuestas para fomentar el trabajo en red y establecer puentes entre investigadores en educación en medios, la Declaración de París (2014) sobre la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) en la era digital.

Otro trabajo ilustrativo del quehacer europeo en alfabetización es el realizado por el Observatorio Europeo Audiovisual (EAO, 2016), que desarrolló una investigación que denominó "Mapeo de las prácticas y acciones de alfabetización mediática en EU-

28", el cual tuvo como propósito identificar en 28 países de la Unión Europea, los 20 proyectos más significativos en cada país relacionados con alfabetización mediática, de carácter nacional o regional, excluyendo aquellos que hubiesen sido realizados en el sistema escolar, logrando finalmente reunir datos de 547 proyectos.

Los principales hallazgos fueron:

- Respecto de quienes eran los realizadores de la propuesta figura que más de un tercio fue la "sociedad civil" (305), seguido por "autoridades públicas" (175) y "academia" (161). En dos tercios de los casos sus realizadores actuaron por motivaciones diferentes a asuntos legales.
- El tipo de proyecto más común es "recursos" (173); el segundo es "compromiso del usuario final" (107). Estos dos juntos representan más de la mitad de todos los proyectos analizados, lo que indica que hay una preocupación por brindar asistencia de primera línea a los ciudadanos.
- Al identificar el tipo de habilidades de alfabetización mediática a la que apuntaron los proyectos se encontró que una gran mayoría apuntaban a trabajar el “pensamiento crítico”, seguido “por uso de los medios” y en último lugar lo relacionado con el diálogo intercultural.
- Respecto de la escala de los proyectos, el 75% eran de orden nacional, en tanto un 17% regional y solo un 8% europeo; además, el 42% de los proyectos analizados se hizo mediante "colaboración intersectorial".
- En cuanto a los grupos poblacionales a los cuales iban dirigidos estos proyectos, lo más común eran adolescentes y estudiantes mayores y unos pocos proyectos tenían como público a las personas mayores.

2.2.2.1. El caso de Francia

Según Aguaded (2010) y Fedorov (2011), la alfabetización mediática tuvo sus primeros desarrollos a partir de 1920, siendo en Paris, a partir de las actividades de los clubes de cine con finalidad formativa, cuando se dan acciones orientadas a educar los públicos entorno a este medio y sus contenidos, lo cual se complementó con el movimiento de jóvenes periodistas. Este movimiento en Francia se desarrolló con intensidad entre las

décadas 20 y 30 del siglo pasado, siendo interrumpido por los acontecimientos de la segunda guerra mundial, pero recobrando nuevamente su dinámica a partir de 1945.

A partir de la década de 1950 se imparten en Francia cursos de producción audiovisual a profesores y luego con el auge de la radio y la televisión estos medios entraron en el circuito de la alfabetización, al igual que la prensa, todo ello alentado por el Ministerio de Educación y por las ideas de destacados pedagogos como Celestine Freinet. Es a mediados de la década de los 60 cuando se presentan los primeros intentos por introducir el tema mediático en el currículo escolar en Francia, porque hasta ese momento era algo más opcional.

Dice Fedorov que en 1972 se incluyeron aspectos de la educación mediática en algunos documentos del Ministerio de Educación francés y para 1976 ya la educación mediática estaba en los currículos de educación secundaria.

Para fines de siglo e inicios del nuevo milenio, Francia sigue siendo muy dinámica en el campo de la educación mediática y las TICs. Se consolida la presencia de la educación mediática tanto en asignaturas troncales de los currículos como con la oferta de cursos opcionales sobre cine, periodismo en televisión y cultura mediática.

Algo que caracteriza la educación mediática en Francia en este periodo es su tendencia al desarrollo de pensamiento crítico, que posibilite a los estudiantes enfrentar críticamente materiales periodísticos y detectar el impacto que estos tienen sobre la realidad que los rodea, “El factor diferencial de la educación mediática y de las TICs en Francia es el énfasis sobre la formación de ciudadanos conscientes y responsables en una sociedad democrática” (Fedorov, 2011, p. 17).

2.2.2.2. El caso del Reino Unido

En el caso de Reino Unido, dice Fedorov (2011), que la alfabetización mediática también ha tenido una larga trayectoria y sitúa sus comienzos alrededor del cine, extendiéndose posteriormente a otros medios, destaca en este caso la creación en 1933 del British Film Institute, (BFI), así como las actividades académicas, investigaciones y publicaciones lideradas por el Ministerio de Educación.

En Gran Bretaña, para los años 50 crean el concepto de screen education para referirse a la educación mediática relacionada tanto con el cine que venía de tiempo atrás como la pujante televisión. Dice en este sentido Fedorov que "la educación mediática británica de aquel entonces estaba vinculada al estudio de los medios como cultura popular (…) la cultura mediática era objeto de estudio en distintas formas en la mayoría de las universidades británicas" (2011, p. 10) y si bien se ofertaban y desarrollaban diferentes actividades de alfabetización mediática todavía seguía estando por fuera de los currículos escolares.

Para los años 70s se reclama la enseñanza frente a otros medios distintos al cine, especialmente la televisión y ya para los 80s se produce la denominada integración curricular y con el aporte de Len Masterman se genera un modelo británico original de la educación en medios, destacando que los profesores tienen una gran iniciativa en estos procesos. (Aguaded, 2010).

Entre las décadas de 1970 a 1980 creció la educación mediática en Gran Bretaña (Fedorov, 2011) y algunas temáticas se incluyeron en los exámenes nacionales que hacen a estudiantes de 16 a 18 años y ya para 1989 pasó a ser parte del currículo educativo en Inglaterra y Gales. Para finales del siglo 20 y comienzos del 21, continuó progresando en Reino Unido el trabajo en educación mediática y TICs, con un aporte grande del Media Education Center orientado en ese momento por el profesor A. Hart, desde el cual se hicieron investigaciones a escala nacional e internacional. El enfoque de la educación mediática en Reino Unido está más alrededor de las funciones sociales y comunicativas de los medios y menos en los aspectos estéticos.

A pesar de haber ingresado la alfabetización mediática al contexto escolar, el mismo no es extendido como en otros países por lo cual "la educación mediática puede ocupar tan sólo una o dos semanas al año, y estudios más avanzados sobre la cultura mediática sólo existen en el ocho por ciento de las escuelas" (Fedorov, 2011, p. 17).

2.2.2.3. El caso de España

En el caso de España, desde los años 60s se encuentran experiencias de empleo de los medios en contextos escolares, especialmente como apoyos didácticos y luego, a partir

de los años 80s, con la llegada de la democracia a España y el crecimiento económico, se produce también un cambio fuerte en las mentalidades, que crea un ambiente propicio para la educación en medios, aunque todavía muy centrado en los medios y la tecnología y se generan iniciativas como los programas Prensa Escuela, Mercurio, Atenea, que incentivan el interés por los vínculos entre los medios de comunicación y el campo de la educación. (Aguaded, 1995, 2000; Aguaded, Sandoval-Romero y Rodríguez-Rosell, 2016).

Castro et al. (2016) manifiestan que desde 2010 en España se vienen haciendo esfuerzos sostenidos e importantes en educación en medios, como los trabajos del grupo Comunicar, con diversos eventos académicos e investigaciones como el proyecto de excelencia en competencia mediática en la geografía andaluza y el I+d EDU2010-21395-C03-03 sobre la evaluación de la competencia mediática en el sistema educativo español, las evaluaciones del nivel de competencia mediática de la población adulta y de profesionales de la comunicación audiovisual, de lo cual se han desprendido propuestas de intervención educativa.

También en el campo normativo ha habido avances importantes como la Resolución sobre la Alfabetización de los Medios de Comunicación un Mundo Digital expedida en 2008 y la Ley General de Comunicación Audiovisual expedida en 2010.

2.2.2.4. El caso de Rusia

En Rusia, dice Federov (2011) que las primeras incursiones en alfabetización mediática se sitúan igualmente a inicios de los años veinte del siglo anterior, con algunos “intentos de instrucción en educación mediática -en los materiales de prensa y cine, con énfasis en la ideología comunista”- , pero posteriormente resultaron reprimidos por Stalin, lo cual llevó a que se frenaran estas actividades y solo hasta la década de 1960 se vuelven a retomar con el desarrollo de seminarios y conferencias para profesores. Fue una constante entre 1920 y 1980 que se diera un gran control político y censura que sumado al pobre equipamiento de las instituciones educativas hizo que la educación mediática no tuviera el despliegue suficiente.

En los años 70 y 80 del siglo pasado, la educación mediática seguía centrada primordialmente en la perspectiva estética, mientras que en el hemisferio occidental se producían avances importantes en los enfoques y perspectivas.

Luego, con la perestroika y la disolución de la URSS, para la década de 1990 se presenta mayor nivel de libertad e independencia para que los profesores preparen programas en educación mediática, pero se enfrentan a la carencia de recursos para adelantar las actividades.

A pesar de lo anterior, en las últimas dos décadas se han venido incrementando los programas en educación mediática y se han realizado actividades como seminarios sobre educación mediática, festivales de verano y talleres para niños sobre educación en cine, medios y nuevas tecnologías, la Academia Rusa de Educación continuó con sus proyectos, se publican libros y materiales de enseñanza relacionados con el currículo de educación mediática, se hace el lanzamiento de la revista académica Educación Mediática (Fedorov, 2011).

2.2.2.5. El caso de Alemania

En Alemania las escuelas han integrado en sus currículos actividades en educación mediática en asignaturas de bellas artes, geografía y ciencias sociales, así como también es usual encontrar cursos de cultura mediática en la mayoría de las universidades alemanas, una actividad que “En opinión de muchos profesores alemanes (…) debería promover el desarrollo de la conciencia cívica de los alumnos, así como de su pensamiento crítico” (Fedorov, 2011, p. 18).

2.2.2.6. El caso de Portugal

En Portugal han crecido las experiencias, visibles en múltiples propuestas en prensa, radio y televisión, pero además con los eventos programados para analizar y compartir experiencias (Aguaded, 2010). Dice Tomé (2016) que, con la llamada revolución de abril en 1974 se generan una serie de cambios que además de dejar atrás los años de dictadura y propiciar avances y desarrollos en aspectos sociales, políticos, culturales y

económicos, permitieron abrir el camino para el desarrollo de la Educación para los Medios de Comunicación, que en cierto modo tenía sus antecedentes en el movimiento de la Escuela Nueva de décadas anteriores.

A pesar de lo anterior, continúa Tomé, la educación en medios no recibió todo el apoyo requerido y no se convirtió en prioridad dentro de las políticas educativas del país, aunque El Instituto de Innovación Educativa en los años 90 estableció la Educación para los Medios de Comunicación como una de sus áreas.

En paralelo se desarrollaban iniciativas externas a los centros educativos, con la característica que se convertían en experiencias fragmentarias y poco articuladas.

Un positivo avance se presentó en el año 2001 con el nuevo Currículo Nacional de Enseñanza Primaria que creó tres áreas curriculares no disciplinares (Área de Proyecto; Estudio Orientado y Formación Cívica) consiguiendo que en todas ellas se pudiesen abordar aspectos de la Educación para los Medios de Comunicación (Tomé, 2016) y en 2002 se incorporó al currículo la asignatura de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el 9º curso.

Tomé expresa que en la actualidad la Educación Mediática está presente a través de cuatro espacios en la etapa de Primaria y de Secundaria:

- Como contenido transversal en varias asignaturas y áreas
- Como componente curricular complementario
- Como oferta complementaria a lo curricular
- Como área a desarrollar con proyectos organizados por cada centro educativo

Dice Tomé finalmente que “A pesar de haber recorrido un camino ascendente, la EM en Portugal tiene un lugar modesto dentro de los currículos” (2016, p. 47).

2.2.2.7. El caso de los países nórdicos

Según Kupiainen et al. (2009), la alfabetización mediática en el caso finlandés se desarrolla en las últimas décadas de la mano de la educación en general, alfabetización que para estos autores ha pasado por diferentes fases y que en el presente milenio está

representada en el currículum y además en la formación de maestros se incluye la enseñanza de la educación en medios de comunicación.

De acuerdo con Aguaded (2010) los países nórdicos son pioneros en Europa en la Educación en Medios de Comunicación y Finlandia es el que primero trabajó este tema y desde principio de la década de los 60s introdujo en los programas escolares la educación para los medios.

2.2.3. Alfabetización mediática en Norteamérica

Para el caso de Norteamérica (Canadá y EE. UU.), la educación mediática se desarrolla desde el cine, la prensa y la radio, medios de gran impulso en esta parte del continente.

Según Fedorov (2011), en los Estados Unidos ya en 1911 se encuentran referentes acerca del cine y la educación; sin embargo, aún en los años 50 del siglo pasado la alfabetización mediática estaba todavía en un nivel básico. Para la década de 1970 se avanza en la consolidación de la educación mediática al incluir además del cine a los demás medios de la época como la prensa, radio y televisión y ya un tercio de las escuelas ofrecían a sus estudiantes unidades o cursos relacionados con el tema; para la década de 1980 se siguió expandiendo la presencia de la educación mediática en escuelas y universidades, aunque no alcanzó a ser asignatura obligatoria en primaria o secundaria, especialmente porque cada estado tiene un alto nivel de autonomía en la regulación de su sistema educativo y según Hallaq (2016) sólo hasta el año 2002, cada estado incorporó iniciativas de alfabetización mediática por lo que hoy los educadores llaman a que la educación en alfabetización mediática involucre también la educación superior.

Aunque en los Estados Unidos la educación mediática no se desarrolló con tanta intensidad como en Europa, ya para fines del siglo anterior y principios del siglo XXI había un sistema con trayectorias y dinámicas importantes que interactúa con el resto del mundo y produce materiales y realiza eventos continuamente, con la presencia de múltiples y diversas organizaciones dedicadas al tema de la educación mediática.

En las universidades estadounidenses la educación mediática fue acogida con gran entusiasmo y prácticamente todas las instituciones de educación superior en este país ofrecen algún tipo de asignatura relacionada con los medios de comunicación. Dice Dezuanni (2016) que "los Estados Unidos han abierto la puerta a la alfabetización mediática a través de políticas como las Normas Nucleares Básicas del Estado (NAMLE 2016), algunas de los cuales pueden ser cumplimentadas a través de iniciativas del plan de estudios de alfabetización mediática tales como visualización crítica y trabajo digital creativo" (p. 29)

El enfoque principal de esta educación mediática ha sido hacia la formación de las personas en hábitos saludables y capacidad de resistir a "estereotipos destructivos en una sociedad multicultural" (Fedorov, 2011, p. 20).

En Canadá, para finales del siglo 20 e inicios del 21 la educación mediática y en TICs cobra mayor relevancia y la cultura mediática se integra al currículo escolar y se convierte en curso obligatorio para los estudiantes de secundaria entre los grados uno a doce, además se ofrecen cursos sobre medios y TICs en casi todas las universidades canadienses y las provincias se movilizan y constituyen asociaciones de activistas en educación mediática que desarrollan conferencias y realizan publicaciones. (Fedorov, 2011). En Ontario (Canadá) la política curricular respalda la alfabetización mediática al ser tenido en cuenta en los planes de estudio existentes (Dezuanni, 2016).

2.2.4. Alfabetización mediática en Asia, Australia y Oceanía

Dice Fedorov (2011) que Australia es un país con importantes desarrollos en la educación mediática, comparables a los de Canadá y Reino Unido, allá en todos los estados se imparten cursos sobre medios de comunicación, principalmente en secundaria, aunque el proceso comienza en la escuela elemental, además los educadores se coordinan por la asociación ATOM (Profesores Australianos sobre Medios de Comunicación).

De acuerdo con Dezuanni (2016) en las escuelas y colegios australianos se desarrolla un curso denominado "Artes Mediáticas" el cual se dicta a todos los estudiantes desde preescolar hasta el sexto año, el cual les permite desarrollar

experiencias de aprendizaje con los medios de comunicación, que incluso pueden ir hasta décimo año, pero "además de "Artes Mediáticas", el plan de estudios de Australia incluye un currículo complementario de Tecnologías Digitales, que se centra en las Tecnologías de la Información y la Comunicación" (Dezuanni, 2016, p. 29).

Este curso de "artes mediáticas" ha estado influido por la tradición de educación en medios británica y canadiense y tiene como propósito "promover la participación crítica y creativa de los estudiantes en la cultura popular y los medios de comunicación a través de la producción y el análisis de los medios" (Dezuanni, 2016, p. 31), con un énfasis mayor a la parte estética y creativa que al análisis crítico.

Aunque es un avance tener la posibilidad de adelantar la alfabetización mediática desde el currículo, Dezuanni llama la atención que esto debe acompañarse con un apoyo permanente a los profesores que no necesariamente están familiarizados con este proceso.

2.2.5. Alfabetización mediática en Latinoamérica

En el caso latinoamericano, diversos autores (Aguaded 1995, 2016; Beltrán, 2000; De Oliverira, 2019; Garro Rojas, 2019; Gumucio y Tufte, 2008; Herrán, 1998; Trejo, 2017; Valderrama, 2000) reconocen que desde mediados del siglo XX se pueden encontrar antecedentes de lo que puede comprenderse bajo el campo de la educomunicación o comunicación educación, especialmente con experiencias de intervención en lo que se denomina comunicación para el desarrollo, que luego fueron desarrollándose con diferentes perspectivas y vertientes políticas, ideológicas y culturales.

En un trabajo publicado en 1995, el catedrático español José Ignacio Aguaded expresaba que en el contexto latinoamericano son varias las experiencias de educación en medios en esta parte del continente desde los años 30 del pasado siglo, pero que es la década de los 70 la que considera la etapa crucial en el desarrollo de la comunicación en América Latina. Se cuestionan los modelos extensionistas y las teorías verticalistas y unidireccionales (…) y empieza a perfilarse un nuevo paradigma de comunicación, cuyos pilares más destacados son el "derecho a la información", la "comunicación horizontal y participativa", el "flujo equilibrado de las noticias" (pp. 24-25).

América Latina toma distancia de los modelos norteamericanos en comunicación y avanza en la conceptualización e implementación de acciones bajo la perspectiva de la teoría de la dependencia, que buscaban develar las intenciones ideológicas ocultas en los contenidos de los medios, con una mirada crítica y cuestionadora con gran influjo de posiciones políticas de izquierda, a través de proyectos en educación para la recepción crítica, promovidos principalmente por la iglesia y entidades no gubernamentales.

Para la década de 1980, se presenta una crisis alrededor de los modelos comunicacionales anteriores y se entra en América Latina en una búsqueda de los fundamentos para seguir dando la lucha por políticas democráticas de comunicación y que contraatacara el pesimismo que aparecía ante los resultados obtenidos hasta ese momento.

Para la última década del siglo XX, América Latina seguía siendo muy dinámica en sus acciones entorno de la educación para la comunicación y de acuerdo con Oliveira, citado por Aguaded (1995, p. 26), eran tres las tendencias del trabajo que se desarrollaba por esa época: una funcional-moralista de control sobre la recepción de mensajes, otra funcional-estructuro-culturalista de educación formal para la codificación de imágenes y mensajes y la dialectico-inductivo-popular de educación para la comunicación, comprometida socialmente con segmentos empobrecidos de la población.

En otro trabajo de la investigadora colombiana María Teresa Herrán (1998), se plantea que donde más se había trabajado alrededor de la educación en medios era México, Brasil y Chile, y en menor medida Argentina y Perú. En este sentido enuncia la autora que los principales desarrollos latinoamericanos han sido:

- El enfoque ideologista, que tuvo un gran desarrollo en las décadas de los 60s y 70s, con un sentido de denuncia, muy ligada a la teoría de la dependencia y el marxismo.
- El auge en Brasil. De la mano de Ismar de Oliveira se produce un importante desarrollo.
- México y la recepción crítica. Con los aportes de Guillermo Orozco y Mercedes Charles. Aunque esta línea ya tenía gran desarrollo en Europa y Australia.

- Chile y el modelo de Céneca. Con Valerio Fuenzalida como uno de los impulsores, desde esta entidad se trabaja tanto en investigación como capacitación sobre recepción y educación para los medios.
- El núcleo argentino de la Universidad de la Plata. Liderados por Jorge Huergo.
- Concluye la profesora Herrán que, en el caso colombiano, excepto por casos aislados, el aporte a esta discusión es poca.

Entre las variadas experiencias latinoamericanas que buscan estimular la conciencia crítica y una actitud más activa y creativa ante los medios de comunicación, Aguaded (2005) destaca:

- En Argentina el programa Educomunicación, liderado desde 1980 por el Centro de Comunicación Educativa "La Crujía", el cual promueve una pedagogía de la comunicación; el programa "El diario en la escuela", que surge en 1986 liderado por la Asociación de Diarios del interior de la República Argentina y que busca acercar el periódico a las experiencias de profesores y estudiantes.
- En Chile el programa de recepción activa en televisión, desarrollado por el Centro de Indagación y Expresión Cultural -Ceneca- que desde 1982 se dedicó no solo a promover la lectura crítica del medio sino de empoderar a los sujetos en el uso y apropiación de los medios, especialmente la televisión; el programa de formación de maestros como usuarios de los medios de comunicación desarrollado por la Universidad de Playa Ancha en Valparaíso.
- En México el trabajo desarrollado por el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa -ILCE- entorno al análisis y evaluación de los mensajes de los medios y la vinculación de los medios en el currículo escolar; el programa de investigación en comunicación y prácticas sociales, iniciado en 1989 por la Universidad Iberoamericana.
- En Brasil el programa de educación para la comunicación nace en la década de los 80 liderado por la Unión Cristina Brasileña de Comunicación, con la pretensión de promover la lectura crítica de la comunicación, desde una perspectiva de formar conciencia crítica y liberadora. De allí es Paulo Freire, referente latinoamericano en temas de educomunicación.

Una experiencia de carácter transnacional muy significativa para América Latina es el trabajo desarrollado desde el Centro Internacional de Estudios Superiores de Periodismo para América Latina -CIESPAL-, creado en 1959 como un organismo de carácter regional, no gubernamental y autónomo, con el propósito de promover el desarrollo y mejora de los medios de comunicación masiva y especialmente el periodismo, a partir de acciones formativas y de documentación. A través de casi 60 años el centro ha sido un espacio de análisis, debate y desarrollo de propuestas desde la perspectiva latinoamericana. En su seno nace el Observatorio Latinoamericano de Comunicación (OLAC), el cual pretende crear conciencia crítica en la ciudadanía, a partir del análisis de los contenidos de los medios de información, generando espacios de reflexión, la optimización de otros procesos comunicacionales y la educación de las audiencias en torno a sus consumos mediáticos. Otro recurso muy importante promovido por CIESPAL es la revista Chasqui, creada en 1972 como espacio para el desarrollo y difusión del pensamiento crítico en torno a la relación: comunicación, cultura y política en Latinoamérica.

Mención especial merecen académicos e investigadores latinoamericanos que promovieron miradas y prácticas propias alrededor de la relación comunicación y educación, que han llevado a algunos a considerar que incluso se conformó una corriente latinoamericana, con personalidades como Paulo Freire (Brasil), Luis Ramiro Beltrán (Bolivia), Mario Kaplun (Uruguay), Valerio Fuenzalida (Chile), Guillermo Orozco (México), Jesús Martin Barbero (España/Colombia), Armand Matellart (Bélgica/Chile), Eliseo Verón (Argentina), Héctor Schemucler (Argentina), Antonio Pasquali (Venezuela), Néstor García Canclini (Argentina).

En un trabajo presentado por Trejo (2017) manifiesta que, aunque el término Alfabetización Mediática y Digital aparece hace unos pocos años en la academia Latinoamericana, si es posible identificar prácticas, estudios y propuestas que desde la década de 1970 han estado orientadas al tema de la formación de públicos con una perspectiva crítica, reflexiva y participativa.

En otro trabajo de revisión de literatura sobre la alfabetización mediática en América Latina, Garro-Rojas (2019) concluye que este parece un asunto más bien marginal en la agenda académica de la región y que la producción teórica es escasa y

hay poca discusión entre autores acerca de las perspectivas teóricas, abordajes metodológicos y experiencias, evidenciando que las temáticas más recurrentes están relacionadas con el aprendizaje de los lenguajes, el uso de tecnologías, la lectura crítica y las condiciones institucionales para el desarrollo de la alfabetización mediática.

En el libro Media education in Latin America (Mateus et al., 2019) se presentan resultados de un estudio acerca de la educación en medios en América Latina, abordando la situación en once países de la región dando cuenta de asuntos como como los contextos políticos y sociales en los que se basa la educación en medios, el estado actual de las políticas educativas con respecto a los medios de comunicación y organizaciones y experiencias que promueven la educación en medios.

Expresan los editores del libro que el propósito con esta publicación es doble, por un lado, mostrar el estado actual de la educación mediática en la región y por otro lado promover el diálogo con el mundo anglosajón, motivo por el cual se publica en inglés.

Parten los autores de reconocer que la educación en medios en América Latina tiene una historia de más de 50 años (De Oliveira Soarez, I, 2019), con aportes tanto de académicos e investigadores, como de activistas sociales y políticos y de organizaciones de diverso tipo, aunque sin que se convierta en algo sistemático como política pública y en medio también de cierta dispersión conceptual y terminológica, al igual que sucede en otras latitudes.

En este libro los autores deciden plantear una definición de educación en medios “como un sistema que desarrolla habilidades de interacción crítica y creativa entre ciudadanos y medios. Utilizamos "medios" para referirnos igualmente a los llamados "medios de comunicación" o "medios tradicionales" y a los "nuevos medios", los medios digitales y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)” (2019, pp. 1-2).

Expresan que si bien hoy se presenta una alta preocupación por las formas de comunicación que afectan la convivencia democrática, desde la década de 1980 ya se venía llamando la atención sobre la necesidad de la educación en medios, algo que en Europa ha sido acogido en el marco de su estructura regional, pero que en el caso de Latinoamérica es más complejo porque no existe una propuesta de región sino que cada

país lo ha intentado resolver a su manera, aunque gran parte del accionar está más cerca del campo de la tecnología educativa que realmente de la educación mediática.

Dice De Oliveira (2019) que en el caso de América Latina se pueden enunciar por lo menos quince hitos en los últimos 50 años que indican una prolífica acción entorno a la educomunicación, muchas de ellas enfocadas hacia la educación mediática:

- Entre los años 50 y 60 del siglo XX, el enfoque estuvo puesto en el cine y la televisión, con un liderazgo de los denominados cineclubes universitarios y de escuelas religiosas "desde una perspectiva antropológica, política o moral. Solía ser una época muy rica para el intercambio cultural de experiencias" (De Oliveira, 2019, p. 185). La tendencia teórica predominante en esta época fue la teoría de los efectos, que planteaba la influencia que podían tener los medios, especialmente la televisión, por lo cual la educación en medios buscaba protegerlos contra esa influencia.
- El enfoque ideológico, que planteaba fuertes cuestionamientos hacia la "invasión cultural" de los medios de comunicación masiva y la influencia que estos podrían tener, por lo cual se propusieron realizar análisis mediático como forma de fortalecer la conciencia crítica de las personas, influidos por la perspectiva educativa de Pablo Freire. Teóricamente la mayor influencia provino de la teoría sociológica de la dependencia cultural y del estudio de las estructuras económicas y políticas que sustentaron e influyeron en las formas de comunicación.
- La comunicación para el desarrollo social, que tuvo un fuerte movimiento de académicos latinoamericanos en la década de los ochenta del siglo XX quienes se propusieron sustentar una línea de trabajo en torno de la comunicación para el desarrollo social con enfoque participativo y de intervención social.
- Un cuarto hito lo denomina la comunicación como resistencia cultural, que se alejaba un tanto de la perspectiva manipuladora influenciada por la llamada Escuela de Frankfurt y quiso crear una corriente que apoyara los esfuerzos por democratizar las políticas de comunicación entorno de la propuesta de construir un Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación.
- En la década de 1990 se vivió una fuerte influencia de los denominados estudios culturales, revisados por teóricos del continente como Jesús Martín-Barbero y Guillermo Orozco, propiciando un cambio de paradigma que permitió orientar la

educación mediática desde el componente técnico hacia las prácticas comunicativas, de los medios hacia las mediaciones.

- También en la década de 1990, De Oliveira sitúa como hito los diversos programas de educación en medios que se promovieron desde instituciones de educación superior y organizaciones culturales.
- La presencia de revistas científicas en lengua española y portuguesa que centraron su labor alrededor del eje comunicación y educación y las denominadas conexiones transcontinentales que con la realización de congresos donde se encontraron estudiosos de diversos continentes, la creación de organizaciones del sector como el WCME - Consejo Mundial para la Educación en Medios.
- Otro hito importante, situado entre fines del siglo pasado e inicios del presente siglo, es la dinámica investigativa entorno al campo de Comunicación y Educación, con la prevalencia de temas como: "(1) la relación comunicación / educación, en el contexto de la cultura digital; (2) el consumo crítico y activo de los medios, y (3) la singularidad del nacimiento de un campo autónomo interdisciplinario" (De Oliveira, 2019, p. 190).
- Menciona como otro hito el trabajo de Roberto Aparici "Educomunicación: más allá del 2.0", el cual realizó Un balance del tema entre 1980 y 2000.
- Oro hito importante a partir de 2010 es el surgimiento de iniciativas iberoamericanas para desarrollar trabajos y proyectos en red alrededor del campo de la educomunicación y la educación en medios como la Global Alliance for Partnerships in Media and Information Literacy (GAPMIL) de la UNESCO, la Red de Educomunicación (RedEducom), la Red Interuniversitaria Euroamericana de investigación sobre competencias mediáticas para la ciudadanía (ALFAMED), el Observatorio de Medios, Información y Alfabetización (MilObs) -, Red Educom, entre otras.
- También menciona como hito el que se hayan generado referencias comunes en el campo que en "las últimas cinco décadas trajeron a la interrelación Comunicación y Educación el hallazgo de que los esfuerzos iberoamericanos por una práctica social, gestionada por la comunicación dialógica y participativa, habían sido reconocidos como una praxis social adecuada para compartir la responsabilidad de proyectos enfocados en Alfabetización mediática e informacional" (2019, p. 193).

- También menciona que la educomunicación se refiere hoy principalmente a ecosistemas de comunicación que involucran tanto aspectos micro como macro, personales, como grupales y sociales.
- Finalmente expresa De Oliveira como hito el que se estén presentando estudios comparados sobre educación mediática y educomunicación.

Sin duda, la trayectoria latinoamericana entorno a la educomunicación ha estado estrechamente asociada a ese gran movimiento social, político y cultural que devino de los movimientos que se empezaron a crear luego de la revolución cubana y que veían en la comunicación y la educación instrumentos de transformación y liberación, con el aporte de académicos como Daniel Prieto, Paulo Freire, Antonio Pasquali, Armand Mattelart, Mario Kaplun, María Cristina Mata.

2.2.5.1. El caso de Argentina

Bettina y Caissón (2019) plantean que la educación mediática en Argentina ha pasado por etapas y contextos, "donde se han dado normativas que han incluido nuevas prácticas socioculturales y han requerido una actualización institucional y profesional" (p.29), todo lo cual fortaleció el campo de la comunicación y educación, generando experiencias y prácticas en las escuelas y organizaciones, institucionalizando la formación y la investigación en estas áreas.

Proponen Bettina y Caissón (2019) tres momentos para comprender el contexto de evolución de la educación en medios en Argentina, "El primero corresponde a los años posteriores al retorno a la democracia en 1983; el segundo está relacionado con un período de fuerte concentración mediática en la década de los noventa; el tercero, a partir de 2007, está relacionado con iniciativas para democratizar las comunicaciones y el acceso a la tecnología" (p. 19); algunos aspectos que resaltan en el caso argentino son:

• La creación de un marco normativo que tuvo repercusión en los contenidos comunicativos de los planes de estudio escolares.

- El surgimiento de programas de instituciones y actores sociales que dinamizaron la acción educomunicativa con programas como “Escuela y Medios” y “Conectar igualdad” del Ministerio de Educación.
- La constitución de los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) entre cuyas ofertas tuvo “Comunicación y Nuevas Tecnologías” que promovía la producción gráfica, radiofónica y audiovisual, con una experiencia destacable de la Red de Radios Escolares CAJ.
- La formación del profesorado y la introducción de contenidos de comunicación en el currículo escolar.
- La creciente producción académica en el campo de la Comunicación / Educación desde finales de la década de 1990, con la realización de congresos, la realización de investigaciones en las universidades y en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), la edición de revistas digitales especializadas en temas que articulan la comunicación y la educación.

2.2.5.2. El caso de Bolivia

Expresa Zeballos (2019) que en el caso de Bolivia son limitados “los avances en políticas, estrategias y acciones en el campo de la educación por competencias y medios, especialmente para la niñez, adolescencia y juventud” (p.46), aunque existen algunas acciones como facilitar el acceso a computadores en las instituciones escolares, la formación docente en temas de comunicación y TIC, la inclusión en el currículo oficial de la educación primaria y secundaria de algunos temas relacionados con la comunicación masiva y digital.

Expresa igualmente Zeballos que alrededor del tema de la educación mediática existe dispersión y falta de secuencialidad, con “énfasis en la “Comprensión Crítica” de los contenidos y fenómenos de la comunicación, y no tanto en el desarrollo de otras habilidades” (p.46), además que las experiencias institucionales en estos asuntos son recientes.

2.2.5.3. El caso de Brasil

Para Fantin (2019) la comprensión del campo de la educación en medios debe mirarse:

> en el contexto histórico del país y sus perspectivas sociopolíticas y culturales lo cual lleva a entender la educación en medios como un campo en construcción en la interfaz de la educación y la comunicación, como un campo de conocimiento e intervención, como praxis educativa y como una instancia de teoría. Reflexión sobre esta praxis (con objetivos, metodologías y evaluación) en diferentes contextos, tanto dentro como fuera de las escuelas (p. 48).

Con el fin de la dictadura en ese país a finales de la década de 1980, se presentaron nuevas dinámicas en el campo de la comunicación, fortaleciendo la libertad de expresión y el desarrollo de un periodismo más investigativo; también surgieron propuestas de políticas públicas para las escuelas, con uso intensivo de medios de comunicación, con algunas experiencias de educación mediática, aunque dispersas.

En la década de 1990, dice Fantin (2019) que Brasil tuvo un desarrollo masivo y acelerado en relación con las TIC, acompañado de lineamientos curriculares donde el uso de los recursos tecnológicos cobró mayor alcance y la Educación en Medios se comenzó a entender como un derecho de niños y jóvenes.

Para inicios del siglo XXI proliferaron las experiencias de educación mediática, con diversos enfoques y desarrolladas por organizaciones comunitarias y organizaciones no gubernamentales (ONG), pero sin que sean parte de una política pública; continua Fantini diciendo que para la década de 2010 aún siguen presentándose pocos avances en torno de la integración de las TIC y la educación en medios, por lo cual el reto es "articular la docencia, la investigación y la extensión en las experiencias educativas mediáticas y de realizar estudios en redes y alianzas que puedan fortalecer una educación mediática enfocada en la ciudadanía" (Fantin, p.60), incrementando la educación en medios en la formación de niños, jóvenes y adultos.

2.2.5.4. El caso de Chile

El caso chileno, como en muchos países latinoamericanos, tuvo un antecedente muy importante en la década de 1970, con las actividades de la comunicación popular y alternativa; dicen Andrada eta al. (2019) que la década de 1980 mostró un auge en la educomunicación en este país, en gran parte por el trabajo realizado por el grupo CENECA, pero luego se presentó un declive en la educación ciudadana respecto de los medios de comunicación y el estado chileno concentró esfuerzos en la promoción de cobertura educativa, conectividad y mayor acceso a las TIC.

Mencionan además que el ajuste curricular de 2009 realizado por el Ministerio de Educación chileno limitó el tema de los medios de comunicación a un asunto de recurso de apoyo con lo cual, según Andrada et al. "quedó claro que los medios de comunicación masiva no son un objeto de estudio sino una herramienta para aprender otras materias del currículo" (2019, p.74), llamando la atención en que además se ha privilegiado lo digital por sobre otros aspectos de la comunicación y adicionalmente no hay un programa estatal sobre competencia mediática de los estudiantes.

2.2.5.5. El caso de Colombia

Para diversos estudiosos de la comunicación (Aguaded et al., 2016; Bonilla, 2011; Fox,1981; Martin-Barbero y Rey, 1999; Martin-Barbero y Téllez, 2006; Valderrama, 2000), los estudios pioneros en comunicación en Colombia se pueden situar en la década de los 50 del siglo XX, asociada a los programas de difusión de innovaciones y tecnologías que adelantaban para la época organizaciones como el Instituto Colombiano Agropecuario, ICA, el Instituto Colombiano para la Reforma Agraria, INCORA, Acción Cultural Popular (Radio Sutatenza) y el Fondo de Capacitación Popular, con el apoyo financiero y metodológico de entidades norteamericanas, como la Agencia Internacional para el Desarrollo (AID), el Instituto lingüístico de verano, los Cuerpos de paz, las fundaciones Ford y Rockefeller.

Estas iniciativas se orientaban bajo el enfoque de la comunicación para el desarrollo con el propósito de adelantar un proyecto modernizador de país, con énfasis

en el sector rural, mediante el uso de cartillas, programas de radio y en los años sesenta con la televisión educativa, con una perspectiva funcionalista de corte difusionista.

Eran tres los temas predominantes en la investigación de este periodo:

- El estudio de los medios masivos, sus características, estructuras, efectos y posibilidades de uso en programas de desarrollo;
- El análisis de las audiencias, sus características y potencial de respuesta y participación en programas de comunicación y;
- El estudio de los procesos de difusión, adopción y el papel de la comunicación en la modernización y el desarrollo rural.

Es claro entonces que los estudios de comunicación en Colombia durante los cincuenta y sesenta estuvieron alineados al proyecto desarrollista que se promovía como ideal de progreso planificado, evidentemente desde una perspectiva funcionalista que buscaba conocer a los sujetos en tanto receptores/audiencias, con el fin de adoptar las tecnologías de información y comunicación y orientar acciones de intervención que permitieran lograr mayor efectividad en la comunicación y así afianzar los procesos de cambio social institucionalizado que se pretendían implantar.

La década de los 70

De acuerdo con Martin-Barbero y Rey (1999) para la década de los 70 del siglo anterior toma auge una mirada crítica alrededor de lo que se denomina el imperialismo cultural norteamericano, con el análisis de la presencia hegemónica de las producciones televisivas y cinematográficas de este país, de sus agencias de información y publicidad. Para finales de la década la investigación crítica en Colombia empieza a superar la concepción meramente ideológica y de reproducción que se les asigna a los medios de comunicación, asumiendo una mirada como discurso específico y forma de construcción de la realidad social.

La década de los 80

En contraste con los enfoques desarrollados a lo largo de las décadas anteriores, para la década de los 80 del siglo XX, se plantea una mirada que pone de relieve "la dimensión conflictiva de la cultura, mostrar la relevancia de los procesos simbólicos en la política y asumir una comprensión cultural e histórica de la comunicación, más allá de los medios" (Bonilla, 2011, p. 80).

En este contexto cobran relevancia los estudios sobre recepción, ligados en el caso colombiano a las características de una democracia imperfecta y las violencias que se vivían en el país, pero además muy influidos por una mirada centrada en los efectos negativos de la televisión (Martin-Barbero y Téllez, 2006).

Según Bonilla (2011) lo más relevante en los estudios de recepción/audiencias durante esta década es la ruptura tanto con el paradigma pluralista liberal, como con la mirada marxista unidireccional de la comunicación de masas y su apuesta por resignificar el lugar del "otro" más allá de su condición de receptor para entenderlo en el contexto de la cultura popular como un sujeto capaz de resistir, resignificar y generar sentidos en los procesos de producción y consumo cultural, desde el lugar de lo contra hegemónico.

Esta perspectiva cuestionaba tanto la mirada funcionalista que pretendía ver a los sujetos como simples receptores, como con corrientes estructuralistas y cierta teoría crítica que considera a la sociedad de masas con sujeto receptor pasivo expuesto a la manipulación de quienes detentan el poder económico, político y mediático.

Para Martin-Barbero y Rey (1999), en los años 80 se configuran dos líneas de trabajo que se mueven primordialmente en las universidades y en algunas entidades como Cinep y Fescol, una es en la democracia en la comunicación y la otra la violencia en los medios. En la primera se abordan las preocupaciones sobre el denominado "nuevo orden informativo", el papel de la comunicación en la consolidación de la democracia, el derecho a la comunicación y las experiencias de comunicación alternativa, medios populares, las relaciones comunicación y cultura. La segunda línea, se integra al quehacer que desde las ciencias sociales se viene adelantando en el país para entender el fenómeno de las violencias en nuestro país y entonces se analizan los

medios en relación con distintos fenómenos de violencia, tanto el papel de los medios frente a tales violencias, como los efectos de estas violencias sobre los medios.

La década de los 90

Esta década de los 90 fue bastante prolífica en los estudios desde el campo de la comunicación, que de acuerdo con Valderrama (2009) es el resultado de un proceso de institucionalización académica de la comunicación y la investigación, en el que las instituciones de educación superior empezaron a jugar un papel relevante pues aproximadamente el 50% de la producción (investigación o publicación) había contado con su participación y el otro 50% era realizado por instituciones del Estado, organizaciones no gubernamentales y medios de comunicación privados, donde también es posible encontrar a universidades asociadas a los trabajos.

En cuanto a los temas de estudio, Martin-Barbero y Rey (1999) expresan que son dos los principales focos de atención, uno es sobre el proceso de industrialización de los medios y otro alrededor de la recepción y consumo. En el primer caso jalonado por el cambio en la estructura de los medios que eran primordialmente familiares a ser cada vez más parte de intereses de conglomerados económicos, que genera preocupaciones por las tensiones entre intereses corporativos, demandas sociales, independencia informativa.

Respecto de los estudios sobre recepción y consumo, estos inician alrededor de la preocupación por los efectos de los medios (la televisión) en niños y jóvenes, pero luego se genera un desplazamiento de los estudios de recepción/audiencias desde lo popular hacia el consumo cultural (Bonilla, 2011), abordando tanto la oferta y equipamiento como los tipos de públicos consumidores, las subjetividades y sensibilidades, especialmente en contextos urbanos, prestando más atención a los lugares sociales desde donde los sujetos leen, usan, interpelan y se apropian de los bienes culturales y las tecnologías de información y comunicación. Este tipo de trabajos buscaban además contribuir en la generación de políticas públicas.

Para Martin-Barbero y Téllez (2006, p. 60) ese paso de la recepción al consumo tuvo que superar malentendidos con las mediciones de audiencias que realizaban

algunas empresas, por ello enfatizaban que la investigación sobre consumo cultural implicaba indagar como los sujetos se apropian del producto social, intercambian significados, comparten sentidos, con miradas interdisciplinares y estrategias metodológicas que involucraran las perspectivas cuantitativas y cualitativas, combinando encuestas, indagación etnográfica, discusión en grupo, relatos de vida.

Martin-Barbero y Rey (1999) expresan que a fines de los 90 se asistía a un estallido del campo con la emergencia de nuevas problemáticas y espacios que para ellos se pueden agrupar alrededor de ejes como:

- Comunicación, cultura urbana y nuevas identidades
- Cultura tecnológica, mundo audiovisual y sensibilidades jóvenes
- Los medios en cuanto escenario de conflictos Sociales
- Cambios en los modos de la representación política
- Comunicación y nuevos actores sociales
- Retos de la comunicación a la educación

El siglo XXI

Dice Bonilla (2011) que el nuevo siglo trae consigo otro desplazamiento desde los sujetos populares a los sujetos infantiles/adolescentes/juveniles, en una perspectiva de educar para la recepción y un incremento en el interés por conocer hábitos de consumo, las modalidades de recepción, las competencias y prácticas de las audiencias escolarizadas, con el fin de orientar programas de formación activa mediante la educación para la recepción en línea con las propuestas del chileno Valerio Fuenzalida y el mexicano Guillermo Orozco.

En esta etapa fue importante en Colombia la participación de la Comisión Nacional de Televisión con la financiación de más de 25 proyectos de investigación y de formación de públicos.

Si bien en esta etapa prima lo que Bonilla (2011) denomina apuesta pedagógica en los estudios de recepción/audiencias, referencia que hay otros estudios que abordan problemáticas asociadas con el conflicto armado interno, el papel que las TIC y en especial internet están jugando en el contexto actual.

Llama la atención Bonilla (2011) que este interés actual por investigar las audiencias entorno a los públicos infantiles y juveniles, desde una perspectiva de enseñarles a leer los medios de comunicación (media literacy), estaría indicando un cierto retorno a la vieja idea del poder mediático, colocando al sujeto en un rol de emisor de respuestas y no como sujeto capaz de generar prácticas y sentidos, con lo cual el vínculo político en los estudios de recepción/audiencias estaría siendo desplazado por el vínculo pedagógico que buscaría hacer instrucción para formar audiencias activas y ciudadanas.

Aquí habría que plantear que la diferencia entre la mirada política y la mirada pedagógica radica en que "para la primera los sujetos son interlocutores, mientras que para la segunda los interlocutores no existen, lo que hay son sujetos que no saben y, por tanto, que deben aprender, pero permaneciendo en su sitio y en su rol de receptores" (Bonilla, 2011, p. 94).

En el campo de la educomunicación resalta Valderrama (2009) que, si bien los intereses y propósitos han cambiado, hay un gran número de trabajos enfocados a potenciar las instituciones y los procesos pedagógicos en el aula, la alfabetización audiovisual, la educación de las audiencias y a comprender dinámicas y diseñar propuestas en torno a los llamados medios escolares.

En un recorrido por lo que se puede llamar la alfabetización mediática en Colombia en los últimos 20 años, Aguaded et al. (2016), mencionan algunos proyectos que mostrarían acciones encaminadas a la reflexión crítica sobre los medios de comunicación como el de la Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia (SEDUCA) que en 1998 busca determinar la pertinencia del medio de comunicación como herramienta pedagógica en el aula, también son referente importante la serie de investigaciones académicas promovidas y financiadas desde 2002 por la Comisión Nacional de Televisión (CNTV), entidad que se transformó en la Autoridad Nacional de Televisión (ANTV).

En el caso de la convocatoria del año 2002, la CNTV recibió 81 proyectos de investigación de los cuales abordaron temáticas como evaluación de la programación, efectos de la televisión sobre la audiencia infantil y familiar y, sexo y violencia en

televisión, la educación del televidente y la formación ciudadana, control social de la televisión.

Para el año 2006, la CNTV formula y financia un programa de investigaciones académicas sobre la televisión en asocio con Colciencias, cuyo propósito era incrementar y mejorar el conocimiento en el campo de la televisión y contribuir a proyectar sus resultados al sector de la televisión, se destaca que uno de los temas específicos era propiciar la formación de una teleaudiciencia crítica.

Si bien los recursos dispuestos para investigación y formación de parte de la ANTV se han disminuido, en su Plan Estratégico Institucional 2015-2018 se proponen apoyar el trabajo que denominan "recepción crítica de material audiovisual", así como la realización de estudios e investigaciones en materia de televisión (ANTV)

De otra parte, desde el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (Mintic), también se orientan algunos esfuerzos hacia el empoderamiento de la ciudadanía en temas tecnológicos, comenzando por dotación y acceso y en menor medida formar en habilidades para el uso de las TIC, para lo cual dispuso de programas como "Vive digital", "Computadores para educar", "TITA: educación digital para todos"

Si bien no es totalmente explícita la alfabetización mediática en los lineamientos curriculares planteados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia para la educación básica y media, es menester reconocer que en los denominados Estándares Básicos de Competencia definidos por el MEN (2006a, 2006b) se incluyen aspectos que pueden ser considerados un marco para el desarrollo de alfabetización mediática.

El estándar básico de competencia en Lenguaje busca que niños y jóvenes escolarizados logren competencias para la comprensión y producción oral, escrita y de otros sistemas sígnicos como los medios de comunicación. Para el logro de lo anterior propone tres campos que considera fundamentales en dicha formación: una pedagogía de la lengua castellana, una pedagogía de la literatura y una pedagogía de otros sistemas simbólicos donde incluye los medios de comunicación (MEN, 2006b).

En el caso de la educación superior el Ministerio de Educación Nacional de Colombia propone que los estudiantes adquieran conocimientos y destrezas necesarias

para el desarrollo de las competencias abstractas: conocimiento del entorno, comunicación, trabajo en equipo, alfabetización cuantitativa, manejo de información, comunicación y TIC. En el desarrollo de la competencia comunicativa debe tener en cuenta el nuevo entorno que viven los llamados nativos digitales.

En cuanto al uso de TIC, el MEN afirma que el manejo de la información va más allá del uso técnico o instrumental de la tecnología informática. Entonces, la competencia que se busca desarrollar es el uso responsable de los medios y tecnologías de la información y la comunicación por parte de los estudiantes y que comprendan las oportunidades, implicaciones y riesgos de la información que reciben.

En otro trabajo, Marin Ossa (2019) expresa que, en el caso colombiano, fue la segunda mitad del siglo XX cuando se presentaron los hechos más relevantes relacionados con la educación mediática en el país, con la aparición de proyectos asociados a la alfabetización, el uso instrumental de la radio y posteriormente de la televisión, con experiencias con tintes moralizadoras en unos casos e ideológicos en otros, con la creación en las últimas décadas del siglo anterior de normatividad como la ley 115 de 1994 y los planes decenales de educación que abrieron la posibilidad de institucionalizar los medios y la educación en Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC).

En cuanto a los actores sociales e institucionales del campo de la educomunicación, Marín Ossa destaca el caso de radio Sutatenza, Acción Cultural Popular y el bachillerato por radio entre las décadas de 1950 y 1960, como una experiencia en comunicación para el desarrollo, mencionando también las experiencias de los cine club y en la década de 1990 el programa prensa escuela, estructurado por la Asociación Nacional de Diarios – Andiarios-, posteriormente, a inicios del siglo XXI, el programa Computadores para educar liderado por el Ministerio de Educación, luego, en la década de 2010, los proyectos desarrollados por el Ministerio de la Tecnología y la Información para expandir el acceso y uso de internet, además de estrategias educativas como “En TIC confío” que promueve el desarrollo de habilidades digitales para enfrentar con seguridad los riesgos asociados al uso de internet y las TIC.

2.3. El concepto de competencia

A pesar de su extendido uso, el concepto competencia sigue siendo un término un tanto problemático y con ciertos niveles de ambigüedad que parecieran hacer muy compleja su apropiación y aplicación (Bacarat y Graciano, 2002; Maldonado, 2002; Montenegro, 2003; Torrado, 2001)

Dice Gómez (2002) que el concepto de competencia tiene cierto carácter elusivo, polisémico y ambivalente, lo cual hace que el mismo se asocie a otras categorías como por ejemplo habilidades, destrezas, capacidades y por tanto se hace complejo explicitarlo y sobre todo acotarlo en algo claro y preciso para ser estudiado e intervenido.

Pero además, las competencias no se expresarían de una única manera, sino que estas se construyen en una secuencia de niveles que irían de lo más simple a lo más complejo, de acuerdo con el grado de dominio que expresen: un primer nivel, el más básico, sería aquel que comprende la iniciación en la abstracción, y la conceptualización, el segundo implica además seleccionar el conocimiento indicado y aplicarlo, el tercer nivel implicaría la argumentación sobre la actuación realizada (Bogoya, 2001).

Autores como Tobón (2006) expresan que es necesario acercarse a la categoría competencia desde una perspectiva transdisciplinar y de la complejidad, para abordar esta como una puesta en acción-actuación-creación que permite resolver problemas y realizar actividades que integran a su vez el saber ser, el saber hacer y el saber conocer.

Por su parte, Ferres y Piscitelli (2012), definen el concepto competencia como una combinación de conocimientos, destrezas y actitudes que se consideran necesarios para un determinado contexto.

Son tantos y diversos los asuntos que se relacionan con la categoría competencia, que podemos encontrarnos un sinnúmero de tipologías, algunas asociadas a la tradición lingüística, otras a la psicología y otras al mundo laboral. Por esto es importante seguir investigando y estudiando sobre las competencias, con el propósito de acotar cada vez de mejor manera dicha categoría conceptual porque como expone Tobón “El no definir un determinado marco epistemológico puede llevar a caer de nuevo en los reduccionismos que ha habido respecto a las competencias, como por ejemplo su

énfasis marcado en los resultados, en el saber hacer, en lo cognitivo y en lo laboral profesional" (2006, p. 201).

En este sentido Sandoval et al. (2016a) expresan que "el concepto competencia se ha puesto de moda y se convirtió en una especie de nuevo "paradigma" para la educación tanto del nivel básico y medio, como en la educación superior. Sin embargo, a pesar del extendido uso del concepto, muchos estudiosos reconocen que es un término bastante ambiguo, que incluso merece ser puesto en discusión" (p. 17).

2.3.1 Tipos de competencia

Existe un cierto consenso en que el concepto de competencia surge en el ámbito de la lingüística a partir del trabajo de Chomsky y que luego pasa a otros contextos como la psicología, la educación, el mundo del trabajo, entre otros, sufriendo una especie de recontextualización y resignificación (Bustamante, 2002; Gómez, 2002; Jurado, 2003).

Se ha extendido tanto el uso del concepto competencia que es usual encontrarlo asociado a diversos campos, escenarios y ámbitos de actuación de las personas, lo cual indicaría no sólo un cierto protagonismo sino una especie de moda que sin duda ha tenido sus principales desarrollos en el mundo laboral y educativo.

2.3.1.1. Competencia Laboral

En el campo laboral se emplea mucho este concepto y es precisamente por ello que, en el mundo académico, algunos estudiosos del tema son críticos frente al uso de tal categoría por ejemplo en el campo educativo, porque suponen que es una especie de imposición de un campo al otro.

Pero aún a pesar de su extendido uso en el campo laboral, tampoco allí parece que está muy clara la definición y delimitación del concepto, aunque como lo expone Vargas (2000) puede verse algunos elementos comunes como por ejemplo que dicha competencia se orienta entorno al desempeño, que se busca su parametrización de tal modo que pueda verificarse el logro y que incluye variadas capacidades y habilidades personales y grupales.

Entidades como la Organización Internacional del Trabajo -OIT- han llamado la atención en que, si bien existe diversidad en las definiciones, hay cierto consenso en que esta competencia puede entenderse como la capacidad que tiene un sujeto para realizar con éxito una actividad laboral en concreto y por eso dice que "La competencia laboral no es una probabilidad de éxito en la ejecución del trabajo, es una capacidad real y demostrada" (Zúñiga, 2004, p. 9).

De todas maneras, es importante destacar que cada día son más determinantes las competencias laborales, como competencias para el desempeño en contextos cada vez más complejos, en un mundo global, inmerso en una industrialización que se mueve primordialmente en el campo de los servicios, con unas fuentes de trabajo que giran alrededor de la información y el conocimiento, y por tanto están requiriendo un trabajador con características y habilidades distintas a las de décadas atrás.

En este sentido expresa Vargas (2000) que, con los desarrollos del mundo del trabajo y los requerimientos de la nueva economía, hoy más que un mercado de puestos de trabajo a la manera tradicional lo que tenemos es uno que se basa en competencias, las cuales tienen mayor contenido social y técnico, donde perfiles como disciplina, puntualidad y obediencia han sido desplazados por otros como capacidad de análisis, trabajo en equipo, negociación, capacidad de aprendizaje permanente, solución de problemas.

2.3.1.2. Competencia Lingüística

La competencia lingüística, que en principio fue planteada por Chomsky, se refiere al sistema lingüístico y las reglas que lo regulan, que además tendría mucho de innato porque parte de condiciones que no están totalmente supeditadas a la experiencia y que, gracias a la trayectoria de la humanidad a través de miles de años, hace que estemos en condiciones de aprender lo que denominan lengua materna, "esa disposición o capacidad inherente a la especie se denomina competencia lingüística" (Maldonado, 2002, pp. 12-13).

De acuerdo con lo anterior esta competencia lingüística sería un conocimiento que tendrían todos los seres humanos, "quienes son considerados hablantes-oyentes

ideales inmersos en una comunidad lingüística homogénea, en donde la presencia de una lengua gramaticalmente adecuada permite el despliegue y el uso del conocimiento lingüístico que el niño tiene codificado de manera innata" (Torrado, 2001, pp. 40-41).

2.3.1.3. Competencia Cognitiva

La competencia cognitiva está asociada a las reglas bajo las cuales opera la actividad cognitiva de los seres humanos y que para Serrano (2002) se presenta como saber hacer operatorio y como saber hacer sobre el ser y el hacer.

Esta competencia permite que los sujetos puedan interpretar su entorno, comprender lo que sucede en este, aplicar y confrontar teorías y conceptos, transferir la experiencia a otros contextos, aprender a aprender.

2.3.1.4. Competencia Socioafectiva

La competencia socioafectiva se refiere a la capacidad del individuo de reconocerse a sí mismo y a partir de allí, relacionarse con el otro y con su entorno, lo cual les permitiría a las personas interactuar socialmente, trabajar en equipos, ser responsable y solidario, tener capacidad para adaptarse y transformar las circunstancias que se le presenten (Maldonado, 2002).

2.3.1.5. Competencia Valorativa

Se refiere a la capacidad de analizar, interpretar y emitir juicios de valor. Dicha competencia se construye a partir de las dimensiones ética, estética y política.

La dimensión ética hace alusión a la responsabilidad individual y social; con especial atención al ejercicio de los derechos humanos fundamentales. La dimensión estética hace alusión a la capacidad de sensibilización, de imaginación y de recreación de la realidad a partir de diversos lenguajes, integrándola a la dimensión cognitiva y comunicativa. La dimensión política hace referencia a comprender y manejar las relaciones de poder.

2.3.1.6. Competencia Comunicativa

El concepto de competencia comunicativa es propuesto por D. Hymes y surge como una crítica a las limitaciones que tenía el concepto de competencia lingüística expuesto por Chomsky, pues considera que este debe tener en cuenta los elementos del contexto de interacción y representación cultural de los sujetos, así como de sus relaciones sociales, (Torrado, 2001).

La competencia comunicativa se refiere a la capacidad de un sujeto para hablar, escuchar, leer y escribir de manera eficaz y adecuada, empleando las reglas propias de la lengua, así como las reglas de uso de esta y que tienen relación con el contexto cultural, social e histórico en que se desarrolla la comunicación (Bustamante, 2005; Maldonado, 2002).

Para Gómez (2002), en esta competencia se ponen en juego el "poder expresivo del hablante-escribiente y la capacidad interpretativa del oyente-lector" (p. 152), lo cual determinaría la eficacia del acto comunicativo. Esta competencia se relaciona con asuntos de tipo gramatical, textual, semántico, pragmático, enciclopédico y literario, pero además, en dicha competencia entran en juego no solo el habla y la escucha, sino lo que se dice y escucha, como expresa Maldonado "se descubren los ojos, las manos, el cuerpo y el alma: penetra una corriente de lo que se siente de lo que se ve, de lo que se toca (emociones), de lo que se cree, de lo que se sospecha, de lo que se infiere, de lo que se niega (pragmática)" (2002, p. 22).

Situando esta competencia comunicativa en la época actual, Aguaded y Guzmán (2014) expresan que dicha competencia está inmersa en un entorno digital y esto hace que las personas deban desenvolverse en diferentes dimensiones como lo comunicativo y lo tecnológico.

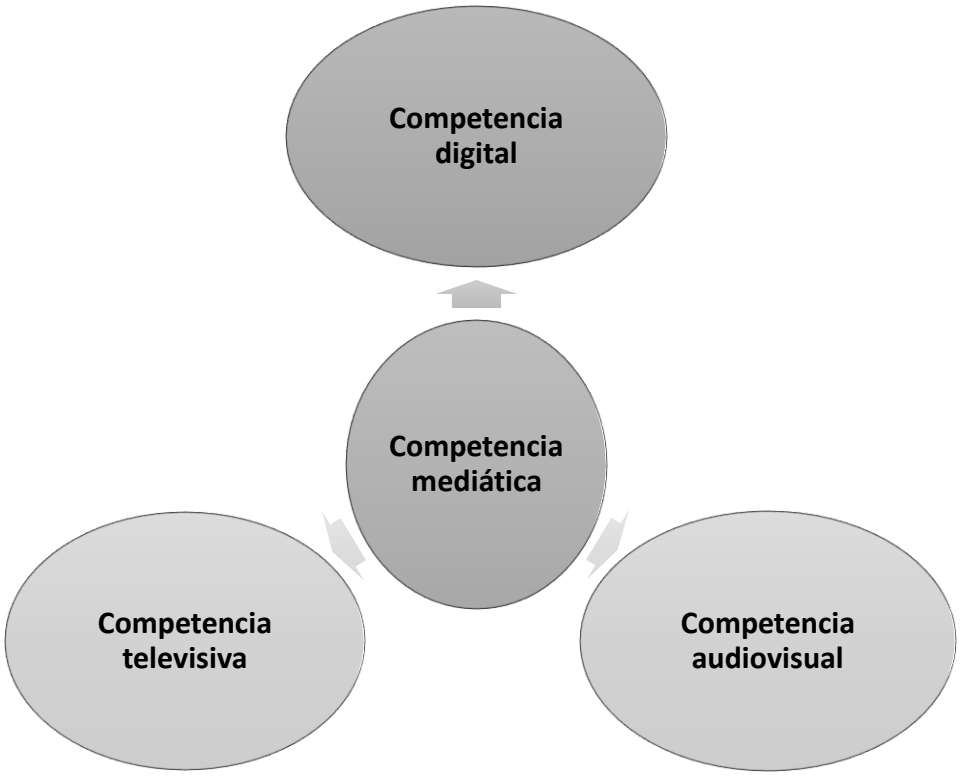
2.3.2. De la competencia comunicativa a la competencia mediática

Desde la aparición de los medios de comunicación masiva, surge la preocupación por el papel que estos podrían cumplir y la posible influencia que pudieran tener sobre personas, grupos y sociedad en general, lo cual condujo a que surgieran propuestas de diverso tipo orientadas a educar a la población entorno a su relación con los medios,

uno de cuyos elementos son hoy en día las competencias de los ciudadanos en relación con tales medios.

Es usual que cuando se habla de competencia mediática pareciera aludirse a todo tipo de medios de comunicación, pero también se suele encontrar la palabra competencia asociada a términos más acotados como lo audiovisual, lo televisivo, lo digital y entonces se habla de competencia audiovisual, competencia televisiva y competencia digital (figura 1).

Figura 1 Relaciones entre competencias



Se reconoce que socialmente es inevitable la interacción de los ciudadanos con los medios de comunicación y, por lo tanto, surge la necesidad de preparar a los sujetos para que afronten de una manera consciente y crítica su relación con dichos medios, para lo cual deben tener una serie de competencias para ello. En este sentido Aguaded y Cabero (1995), expresan que se deben formar sujetos que además de conocer los nuevos lenguajes, sean capaces de apropiarlos críticamente y emplearlos de forma activa y creativa como canales personales de comunicación.

De otra parte, Pérez y Delgado plantean que actualmente se presenta una tendencia de los medios hacia la digitalización, lo cual "lleva a considerar la integración conceptual y terminológica de la alfabetización digital y/o audiovisual en la mediática y, por tanto, a proponer una serie de dimensiones e indicadores para anclar un planteamiento didáctico convergente" (2012, p. 28).

En este marco de diversificación de los medios de comunicación Sandoval et al. (2016a) expresan que el concepto de competencia ha pasado por varios momentos, hasta llegar a la actual etapa de digitalización, pero expresan que "la categoría digital se debe mirar no como un nuevo medio, sino más bien como una característica de los medios de comunicación en su diversidad y complejidad actual" (p. 33).

Lo cierto es que entre las diversas competencias necesarias para un ejercicio pleno de la ciudadanía están sin duda las que aluden al campo de la comunicación, los medios y las TIC, que deben contribuir a formar ciudadanos y ciudadanas con capacidad para discernir críticamente su realidad (Manrique et al., 2017; McDougall, et al., 2019), propiciando que las personas se apropien de los medios de forma inteligente, para discriminar y evaluar contenidos, analizándolos críticamente, investigando sus efectos y usos, hasta producir contenidos y construir medios alternativos (Hallaq, 2016; Nos Aldás, et al., 2019; Sandoval et al. 2016b).

Un de reto al abordar el estudio de las competencias es poder determinar su nivel en las personas, especialmente en la perspectiva de conocer para poder intervenir con acciones que fortalezcan y acrecienten tales competencias (Ashley et al., 2013; Castro et al., 2016; Rasskazova y Soldatovaa, 2014).

2.3.2.1. Competencia Audiovisual

Joan Ferrés (2007) se plantea la necesidad de determinar el tipo de competencia que deberían tener los ciudadanos para relacionarse con los medios de comunicación, para lo cual desarrolla una conceptualización alrededor de categorías como comunicación audiovisual, educación en comunicación audiovisual, competencia en comunicación audiovisual, competencia digital, competencia mediática, aunque no es riguroso y exhaustivo en su abordaje.

Sin una delimitación precisa respecto de la competencia audiovisual, Ferres dice que esta abarca tanto a las tecnologías de la información como de la comunicación e "implica el uso confiado y crítico de los medios electrónicos para el trabajo, el ocio y la comunicación. Estas competencias están relacionadas con el pensamiento lógico y crítico, con las destrezas para el manejo de la información a un alto nivel, y con el desarrollo eficaz de las destrezas comunicativas" (Ferres, 2007, p. 102).

En este contexto de lo audiovisual, en un estudio de Grabe et al. (2015) expresan que, a pesar que el conocimiento se mide más a través de las palabras que de las imágenes, lo visual ha tenido una centralidad en la historia de la humanidad, lo cual es mucho más evidente hoy con la proliferación de entornos basados en múltiples pantallas, lo cual según estos autores se puede explicar porque "el cerebro humano está mejor adaptado para el procesamiento de la información visual que verbal se basan a menudo en la historia relativamente corta del lenguaje verbal en la historia natural del Homo sapiens" (p. 303).

2.3.2.2. Competencia Televisiva

Para Bustamante et al., la competencia televisiva proviene de los estudios sobre lenguaje y comunicación y alude a un modo particular de "ver y usar socialmente la televisión, característica a individuos y grupos en contextos sociales específicos" (2005, p. 40), uso que debe ser consciente y parte de comprender su lenguaje y la forma como opera, por lo tanto, implica tres dimensiones: la televisión como instrumento tecnológico, como lenguaje y como discurso.

2.3.2.3. Competencia Digital

De acuerdo con Cabero y Llorente (2008), la competencia digital va más allá de saber manejar un dispositivo y plantean que esta implica "un sofisticado repertorio de competencias que impregna el lugar de trabajo, la comunidad y la vida social, entre las que se incluyen las habilidades necesarias para manejar la información y la capacidad de evaluar la relevancia y la fiabilidad de lo que busca en internet " (p. 11), con la particularidad que esto se puede dar en toda una variedad de medios desde los

impresos, pasando por los audiovisuales como los videos, hasta la Internet y los multimedia.

Pérez-Tornero y Martínez (2011) expresan que el concepto de competencia digital apareció incluido en Europa entre las competencias decisivas del sistema educativo a lo largo de la vida, pero solo relacionado con ordenadores e internet, dejando de lado otros medios, por lo cual al trabajar la alfabetización digital se ha concebido "como un simple proceso de aprendizaje técnico en el que las tecnologías exigen determinadas habilidades por parte de los individuos (p. 42)

Por su parte Pérez y Delgado (2012) dicen que competencia digital es "la combinación de conocimientos, habilidades y capacidades, en conjunción con valores y actitudes, para alcanzar objetivos con eficacia y eficiencia en contextos y con herramientas digitales". (p. 30)

En un contexto cada vez más implicado por las TIC, se plantea la necesidad de promover una ciudadanía digital, que le permita a los sujetos participar de manera consciente, responsable y crítica en el mundo del internet (Lozano-Díaz y Fernández-Prados, 2019), para lo cual es necesario una cierta alfabetización que les brinde unas competencias que les permitan "saber cómo evaluar la fiabilidad y la calidad de la información que se encuentra en Internet y usar de forma responsable la información obtenida" (Luna, 2015, p. 9), además teniendo presente que a pesar del potencial que pueden tener las TIC el acceso a los recursos digitales e internet aún presenta niveles de desigualdad, muchas veces asociadas a la misma desigualdad social, por lo cual, como expresan (Katz y González, 2016), propiciar tal acceso a los recursos digitales puede empoderar a ciudadanos y comunidades para afrontar los desafíos de tales desigualdades.

2.3.2.4. Competencia Mediática

Ferrés y Piscitelli (2012) presentan una propuesta de dimensiones e indicadores de la competencia mediática, el cual retoma gran parte de un trabajo publicado previamente por el mismo Ferrés en 2007 sobre competencia audiovisual.

En este trabajo del año 2012 proponen que la educación mediática debe desarrollarse en dos ámbitos de trabajo: el de la producción de mensajes propios y el de interacción con mensajes ajenos, de tal manera que se pueda compaginar “el espíritu crítico y estético con la capacidad expresiva, el desarrollo de la autonomía personal con el compromiso social y cultural” (p. 40).

En un trabajo de Pérez y Delgado (2012), expresan que, ante la dispersión terminológica, se debe buscar una especie de convergencia y es así como sugieren que se emplee el concepto de competencia mediática, el cual de alguna manera integraría mucho de lo que encontraron entorno a las demás competencias (audiovisual, televisiva, digital, etc).

Como lo exponen Sandoval et al. (2016a, p. 32) “En medio de todos estos desarrollos y búsquedas sigue rondando la idea de educar a los sujetos para que se encuentren mejor preparados el momento de enfrentarse a los medios de comunicación. Para esto surge la necesidad de establecer cuáles son las competencias que debería tener un sujeto para afrontar su relación con dichos medios”, entendiendo que dicha competencia mediática es necesaria para ubicarse como ciudadanos activos, críticos y responsables en un escenario digital, complejo, multimediático y cambiante.

Según Hallaq las habilidades de alfabetización mediática "ayudan ... a las personas a usar los medios de forma inteligente, a discriminar y evaluar contenido multimedia, a diseccionar críticamente las formas de los medios, a investigar los efectos y usos de los medios, y a construir medios alternativos" (2016, p.62).

2.3.3. La investigación en competencia mediática

Los estudios acerca de la competencia comunicativa han tenido una mayor tradición en el contexto europeo y especialmente español, pero en el caso latinoamericano son más bien escasos tales estudios. En el ámbito europeo hay una gran tradición alrededor de lo que denominamos el campo de la Comunicación/Educación, especialmente en torno a la relación de los medios de comunicación con el ámbito escolar.

En el año 2005, en los Estados Unidos, Schimer et al. (2005), publican un trabajo denominado "Assessing Communication Competence: A Review of Current Tools", donde presentan los resultados de un estudio comparativo realizado a 15 herramientas utilizadas por diferentes universidades e instituciones formadoras de médicos, con las cuales se miden las competencias de comunicación alrededor de siete elementos considerados esenciales en la comunicación médico paciente.

A propósito de antecedentes sobre estudios acerca de la competencia mediática Ferrés et al, planteaban en un trabajo publicado en 2011 que "La literatura científica en este campo no recoge experiencias e investigaciones rigurosas y sistemáticas de evaluación del grado de competencia mediática" (2011, p. 15), lo cual se pudo evidenciar en el presente caso pues la mayoría de las referencias encontradas son a partir del año 2011.

Dicen Ferrés et al. (2011) que "para el año 2006, cuando se inició la investigación, no había en ningún lugar del mundo modelos de definición de lo que comporta la competencia mediática" y expresan que a pesar de los diversos contratiempos que tuvieron, lograron "finalizar la parte cuantitativa de la investigación con una alta implicación de las diferentes Comunidades Autónomas de España, hasta conformar una muestra con representación de las 17 Comunidades". El proyecto buscaba "detectar y diagnosticar los niveles competenciales de la ciudadanía –no de los profesionales de los medios–, con objeto de justificar, si procede, la necesidad de una educación mediática en la población española, descubriendo aquellas dimensiones en las que es más urgente incidir".

Esta investigación incluyó la aplicación de un cuestionario, la realización de entrevistas en profundidad y grupos de discusión. Es necesario destacar que el modelo de dimensiones e indicadores de la competencia mediática que establecieron para esta investigación se convertirían en el referente de gran parte de las investigaciones posteriores que se propusieron medir los niveles de competencias mediática de diferentes públicos en distintos contextos.

En el año 2012, como resultado de una reflexión y decantación de sus trabajos anteriores, Ferrés y Piscitelli publican en la revista Comunicar un artículo donde exponen

su modelo de dimensiones e indicadores para definir la nueva competencia mediática, propuesta que dicen fue construida por ellos, con múltiples aportes de 50 reconocidos expertos, españoles y extranjeros. El modelo tiene seis dimensiones: lenguajes, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores, y dimensión estética, con una serie de indicadores estructurados en torno a dos ámbitos de trabajo: el de la producción de mensajes propios y el de la interacción con mensajes ajenos.

También en el año 2012 Santibañez publica el trabajo "La competencia mediática: dimensiones e indicadores en el currículo del segundo ciclo de educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Rioja", cuyo propósito era identificar si las seis dimensiones y los indicadores de la competencia mediática expuestos por Ferrés y Piscitelli (2012) estaban o no presentes en los criterios de evaluación de cada área de conocimiento del segundo ciclo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja (España).

El trabajo se hizo con una metodología de investigación evaluativa y descriptiva, apoyándose en la técnica de análisis de contenido, para revisar el contenido de los textos legislativos que determinan los elementos curriculares para el segundo ciclo de educación primaria estudiado.

En 2013, Rodríguez-Rosell et al., presentan el trabajo "Análisis crítico de dimensiones de la competencia audiovisual en la etapa de Bachillerato", el cual es parte de un Proyecto I+D del Ministerio de Economía y Competitividad de España titulado "La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital". También siguiendo el modelo de dimensiones e indicadores de la competencia mediática (Ferrés y Piscitelli, 2012), la investigación en este caso estaba orientado a medir el nivel de competencia mediática del alumnado de Bachillerato, en 10 provincias, con el fin de establecer requerimientos para una educación en medios.

En el año 2013, en los Estados Unidos, Ashley et al. publican el trabajo "Developing a News Media Literacy Scale", el cual presenta los resultados de creación de una escala de medición enfocada en la alfabetización crítica de los medios de comunicación, particularmente en lo que se refiere a la comprensión de la producción y

consumo de noticias; porque dicen que hay una gran necesidad de evaluar la efectividad de la alfabetización mediática y la investigación para desarrollar métodos para estudiar y evaluar la utilidad y la efectividad de la alfabetización mediática es limitada.

En el año 2014, en Rusia, Soldatova y Rasskazovab publican el trabajo "Assessment of the digital competence in Russian adolescents and parents: Digital Competence Index", en el cual los autores presentan lo que denominan un modelo psicológico de competencia digital que incluye cuatro componentes (conocimiento, habilidades, motivación y responsabilidad) y cuatro esferas (trabajo con contenido en línea, comunicación, actividad técnica y consumo).

Estructuraron un instrumento de evaluación denominado Índice de Competencia (DCI), el cual tiene 52 ítems que permite establecer un perfil completo de competencia digital. Este instrumento, dicen, se puede utilizar para evaluar competencia en línea general, así como su perfil en adolescentes y adultos.

En el año 2014, Gozálvez et al. publican el trabajo "La competencia mediática del profesorado: un instrumento para su evaluación", que presenta el proceso de elaboración y validación de un cuestionario cuyo objetivo era detectar y evaluar el nivel de competencia mediática del profesorado no universitario en España. Explican que para la validación de contenido del cuestionario usaron "la metodología Delphi con expertos de siete universidades españolas, y la validación convergente se ha efectuado a partir de una muestra de 906 profesores, pertenecientes a nueve Comunidades Autónomas españolas" (2014, p. 130). Con el análisis psicométrico del cuestionario, pudieron concluir que éste es válido para medir la competencia mediática del profesorado no universitario.

En 2014, en España, Ramírez et al. publican el trabajo "La competencia mediática y el área de lengua castellana y literatura de educación primaria. Análisis curricular en España", el cual buscaba mostrar si la competencia mediática estaba o no presente en el currículo de Lengua castellana y Literatura de Educación Primaria de las diferentes comunidades autónomas de España, a partir del trabajo de un panel de expertos compuesto por diez profesores y tres investigadores, quienes se encargaron de analizar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del material seleccionado, a luz de las

seis dimensiones de la competencia mediática: lenguajes, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores y estética.

En 2014, Schmidt-Hertha y Rott, publican el trabajo "Developing Media Competence and Work-Related Informational Behavior in Academic Studies", donde presentan los resultados de una investigación desarrollada en Alemania, mediante la cual pretendían establecer si las competencias mediáticas de los estudiantes estaban en concordancia con los campos profesionales en que se estaban formando, para lo cual diseñaron un modelo que incluye entrevistas con expertos, un cuestionario en línea estandarizado, diarios de uso de medios y entrevistas cualitativas.

En 2014, Medrano publica su trabajo “Alfabetización mediática: Un instrumento de evaluación (CMI)”, el presenta los resultados de la construcción de un instrumento para evaluar la competencia mediática e informacional en adolescentes, el cual consta de 1) Acceso y uso de los medios de comunicación, 2) Lectura y comprensión crítica, 3) Procesos de producción y programación, 4). Para cada dimensión establecieron cuatro categorías, a manera de indicadores que permiten establecer rangos por temáticas.

En México, Cortés et al. publican en 2015 el trabajo “Competencias mediáticas en profesores, base para la construcción de ciudadanía”, cuyo propósito era analizar las competencias profesores del modelo M-DECA, destacando en estas la competencia mediática y comunicativa, por su importante papel en el desarrollo de competencias ciudadanas.

En 2015, Ramírez et al. publican el trabajo “La competencia mediática de los estudiantes de cuarto de primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía”. Se expresa que el propósito era “determinar el conocimiento que el alumnado de cuarto de educación primaria manifiesta sobre algunos aspectos relacionados con los medios de comunicación de acuerdo con las dimensiones establecidas por Ferrés (2007) para evaluar la competencia mediática”, la muestra estudiada correspondió a niños de cuarto de educación primaria de las ocho provincias de Andalucía (España).

Concluyen que se requiere trabajar en la alfabetización mediática pues si bien estos niños muestran un alto nivel de conocimiento y uso de los medios de comunicación e internet, suelen desconocer aspectos relacionados con la parte

conceptual y/o funcional de los dispositivos, por lo que concluyen que deberían recibir una formación que les permitiera relacionar la teoría con la acción.

También en 2015 Pérez-Rodríguez et al. publican el trabajo “La competencia mediática en educación infantil. Análisis del nivel de desarrollo en España”, resultado de una investigación en la cual se propusieron determinar el grado de competencia mediática en el alumnado del último curso de educación infantil, estableciendo qué dimensiones se desarrollan en mayor medida y las posibles variables que pudieran incidir.

Con base en un cuestionario de 18 preguntas y la valoración definida entre 0 y 3, pudieron establecer el nivel de competencia (excelente, aceptable, mínima), concluyendo que la competencia mediática entre alumnado estudiado no es excelente y por ello se debe seguir trabajando en esta como una habilidad necesaria para el desarrollo de competencias relativas a la comunicación, la expresión, la gestión del conocimiento, el desarrollo del pensamiento y la participación en la sociedad.

En 2016 Grijalva y Moreno publicaron el trabajo “Competencia mediática en jóvenes universitarios: análisis socioeducativo del currículum escolar”, resultado de una investigación realizada con estudiantes de la Universidad de Occidente en Cualiacán (México) que tenía como propósito establecer “las capacidades de los estudiantes para seleccionar, analizar y producir contenidos audiovisuales en distintos espacios de su vida cotidiana a partir de tres grandes unidades de análisis: tecnología e interacciones mediáticas, percepción estética, y manipulación mediática." (p. 14).

Concluyen que, si bien el currículo analizado presenta áreas de oportunidad para trabajar la competencia mediática, se requieren mayores esfuerzos institucionales para favorecer una mayor y mejor alfabetización audiovisual.

En 2016, Sánchez-Carrero y Cruz-Díaz publican el artículo “Construcción de una herramienta para la evaluación de competencia mediática en primaria”, en el cual presentan el instrumento que elaboraron para evaluar la competencia mediática en niños de nivel medio de educación primaria en España, apoyándose en el modelo de Ferrés et al (2011)

De la investigación concluyen que el instrumento es útil para que los profesores conozcan el nivel de competencia que pueden tener sus estudiantes, con lo cual podrían orientar mejor su accionar. También expresan que el hecho de estar tratando con los llamados nativos digitales no puede llevar a la conclusión que tienen todo aprendido, ni que por ello sus competencias sean las ideales, por esto sigue siendo necesaria la alfabetización mediática desde las escuelas.

En 2016, Ramírez et al. publican el artículo "La competencia mediática en los criterios de evaluación del currículo de Educación Primaria", el cual realizó una revisión de la normativa sobre el currículo de educación primaria en las comunidades autónomas de España con el fin de cuantificar la presencia o ausencia de las dimensiones de la competencia mediática en el curso cuarto.

Siguieron una metodología de análisis de contenido lo cual les permitió establecer que todas las dimensiones de la competencia mediática quedan reflejadas en dichos criterios de evaluación del currículo de cuarto de Educación Primaria.

En 2018 Foronda et al. publicaron el trabajo "Grado de competencia mediática en alumnado adolescente de Esmeraldas (Ecuador)", donde presentan los resultados de una investigación sobre competencia mediática e informacional, aplicando el modelo CMI desarrollado por Medrano (2014), para lo cual diseñaron y aplicaron una encuesta online, alrededor de las dimensiones de: acceso y uso de los medios de comunicación, lenguaje y comprensión crítica, procesos de producción y programación y transformación de la realidad a través de la comunicación. La investigación arrojó como resultado que hay niveles muy bajos de competencia mediática en el alumnado.

En 2018 Bonilla del Río et al., presentan el trabajo "Estudiantes Universitarios: prosumidores de recursos digitales y mediáticos en la era de Internet" en el cual analizaron los hábitos de producción y utilización de recursos mediáticos y digitales entre estudiantes universitarios españoles, encontrando que presentan una competencia media/alta en cuanto al manejo de dichos recursos, pero su rol está más asociado al consumo mediático que a la producción de contenidos, aunque reconocen que suelen usar los recursos para desarrollar actividades colaborativas y en tareas académicas.

En 2019, Marín et al. Publican el artículo “Competencias mediáticas en estudiantes universitarios de Iberoamérica”, en el cual se buscó analizar las diferencias por países en las competencias mediáticas entre estudiantes universitarios, concluyendo que se presentan diferencias en dichos niveles.

En 2019, Andrade et al. publican el trabajo “Competencias mediáticas de estudiantes de bachillerato en Ecuador frente al currículo escolar” en el cual analizan el contenido del currículo de bachillerato de este país para identificar qué aspectos en dicho currículo contribuían al desarrollo de competencia mediática en los estudiantes, encontrando que solo el 8% de las destrezas allí contempladas se podía considerar que contribuían en tal sentido.

En 2020, García-Ruiz et al, publican el trabajo “Alfabetización mediática en Educación Primaria. Perspectiva internacional del nivel de competencia mediática”, en el cual presentan los resultados de un estudio realizado para diagnosticar el nivel de competencia mediática ed estudiantes de 9 a 12 años en siete países de Iberoamérica, llegando a la conclusión que presentan un nivel medio bajo de competencia, lo cual indica la necesidad de trabajar en el fortalecimiento de estas competencias entre dicho grupo poblacional.

En 2020 Esteve-Mon et al. presentan los resultados de su trabajo “Digital Competence and Computational Thinking of Student Teachers”, el cual buscaba analizar el nivel de competencia digital y pensamiento computacional en un grupo estudiantes universitarios, estableciendo relaciones y diferencias entre ambas habilidades, encontrando que la mayoría del alumnado se percibe con un nivel medio-alto de competencia digital, destacando las dimensiones multimedia y comunicativa, frente a los aspectos más tecnológicos, encontrando además una correlación entre el pensamiento computacional y la competencia digital, especialmente con las áreas comunicativa y tecnológica.

En 2020, Aparicio et al. presentan los resultados de la investigación “Las dimensiones de la competencia mediática en estudiantes universitarios españoles”, en la cual evidencian que los estudiantes se consideran así mismos competentes mediáticamente, pero al detallar su autoevaluación entorno de seis dimensiones

analizadas se identifica que realmente no tienen una competencia adecuada y solo en la dimensión tecnológica pareciera estar sólida, en tanto las demás presentan niveles inadecuados de competencia.

En 2021, Altamirano publica el resultado de una investigación denominada "Perfil de alfabetización mediática de estudiantes y docentes de educación superior" cuyo propósito era determinar el perfil de alfabetización mediática en un grupo de estudiantes y docentes universitarios de una facultad de artes en una universidad mexicana, encontrando que hay mayores fortalezas en dimensiones como tecnología y política y presentan debilidades entorno de información, conocimiento y comunicación.

Alrededor de las competencias comunicativas, en el caso colombiano, podemos referenciar un estudio realizado en 2014-2015 por Sandoval et al. (2016b) acerca de la competencia mediática en jóvenes estudiantes entre 14 y 17 años, matriculados en siete (7) colegios públicos de cinco (5) municipios del departamento del Valle del Cauca, a partir de una metodología donde se combinaban lo cuantitativo con lo cualitativo.

Sin embargo, a pesar de la extensa literatura a favor de los procesos de alfabetización mediática, de las varias propuestas lideradas por agencias internacionales y de los esfuerzos de muchos países, aún parecemos estar lejos de poder decir que la ciudadanía en general y los niños y jóvenes en particular cuentan con las competencias adecuadas para afrontar una relación consciente y crítica con los medios de comunicación, especialmente en su actual vertiente digital, basada en internet.

2.4. Competencia en el ámbito de la Educación

Para Sandoval et al. (2016a), en el contexto de la educación la competencia alude al "desarrollo de las potencialidades del educando a partir de su inserción en un proceso educativo (…) [abarcando] aquello que se supone puede hacer el educando a partir de los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos (p.18)".

Por su parte, el Ministerio de Educación de Colombia expresa que el concepto de competencia, que pudo haber surgido en el contexto del mundo del trabajo, ha llegado a otros contextos como el educativo, donde se habría enriquecido y pasa a ser entendida "como *saber hacer* en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible

y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes" (MEN, 2006a, p. 12), además con la comprensión del sentido e implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas.

Una mirada desde el consumo cultural y las representaciones sociales

Para lograr una mejor comprensión sobre el uso de los medios de comunicación escolar y las perspectivas comunicativa y pedagógica, es necesario tener en cuenta los consumos y representaciones que ellos tienen sobre los medios de comunicación y la escuela.

Entendemos el consumo como "conjunto de procesos socioculturales en que se realizan la apropiación y los usos de los productos" (García Canclini, 2006, p. 80) y creemos que conocer qué sucede con dichos consumos entre profesores y estudiantes, brindará elementos para entender los usos y apropiaciones que cada uno de ellos tiene respecto de los medios de comunicación y por ende las competencias que ponen en juego.

Dice Sunkel (2006) que el estudio del consumo cultural plantea desafíos tanto teóricos como metodológicos, ya que no se tiene un modelo único para explicarlo y tampoco existe una única vía para su abordaje. En esta perspectiva García (2006) expresa que el estudio del consumo cultural puede llegar a ser un lugar estratégico para repensar el tipo de sociedad que tenemos y que desearíamos tener, así como el papel que podrían jugar los diversos actores sociales.

El consumo debe ser entendido más allá de la reproducción de fuerzas, para comprenderlo en lo que tiene de lucha y producción de sentidos, "investigar el consumo cultural significa rescatar la creatividad de los sujetos, la complejidad de la vida cotidiana, el carácter interactivo y lúdico de la relación de los usuarios con los medios". (Martin-Barbero, 2006, p.68)

A propósito del consumo cultural y el tiempo libre en los jóvenes, estos cada día están más inmersos en el uso de las nuevas tecnologías, lo cual, en el caso de internet, además le hace fácil y relativamente barato no sólo consumir información sino también producirla y ponerla en circulación, lo cual hace que aparezca una categoría de usuario

en ese intermedio paradójico y difícil de definir entre la producción y el consumo (Urresty, 2008)

En este proyecto interesa tener en cuenta la noción de representación social porque permite establecer, en relación con profesores y estudiantes, qué representación tienen ellos acerca de los medios de comunicación y escuela, porque sin duda ello incide en sus mismas prácticas.

El concepto de representación social es asociado en su desarrollo teórico con el trabajo elaborado por Serge Moscovici, quien se habría propuesto reformular el concepto de representación colectiva planteado por Durkheim. La representación social serían todos aquellos conceptos, declaraciones y explicaciones surgidas de la vida cotidiana y que le permiten a individuos y grupos actuar y comunicarse.

Dice Araya (2002) que la representación social se presenta siempre que los sujetos se refieren a los objetos sociales, clasificándolos, explicándolos y evaluándolos.

Es importante tener en cuenta que cuando se emplea el concepto de representación social se está pensando tanto en el sujeto individual como en el sujeto social que no podrían analizarse como algo separado sino en sus relaciones, lo cual entonces nos permite comprender la representación social como una expresión al tiempo del individuo y de la sociedad.

El individuo, por estar aislado, no deja de pertenecer al grupo, a una clase social, y sus reacciones, incluso las más anodinas son influenciadas por esta pertenencia. Haga lo que haga y tome las precauciones que tome, la sociedad está ahí.

2.4.1. Pedagogía, currículo y competencia mediática

Cuando se piensa en las competencias en el contexto escolar es necesario considerar ciertas categorías relacionadas como son la pedagogía, el currículo y la didáctica, puesto que estas contextualizan tanto el qué, como el para qué y el cómo se desarrollan dichas competencias.

Es pertinente entonces acercarse a lo pedagógico en este proyecto desde la perspectiva de entender como las prácticas con medios están relacionadas o no con

modelos pedagógicos, aunque ello deba ser de algún modo ajustado a la realidad de las instituciones, porque como dicen Saldarriaga y Sáenz (2002) los profesores en muchos casos no se ven reflejados en un mismo modelo pedagógico.

De la misma manera como lo pedagógico puede suministrar elementos para la comprensión de los fundamentos que sustentan a los medios en las instituciones escolares, la didáctica como encuentro con el otro, como acción y relacionamiento, brinda elementos para entender cómo se usan los medios en el ámbito de la institución escolar, qué tipo de prácticas comunicativas propician y promueven.

Es necesario precisar, en relación con el papel de la escuela y los profesores frente al uso de los medios de comunicación y las TIC, que el desafío no está en decidir si llevarlos o no al escenario educativo, sino en la posibilidad de transformar e innovar los procesos educativos, permitiendo que los jóvenes asuman un rol protagónico en su formación, porque sin duda "el desafío va más allá de la incorporación o no de la tecnología en el aula: reside en la innovación de las prácticas pedagógicas. El eje debe pasar de las herramientas a las prácticas y de las palabras a las imágenes" (Piscitelli y Binder, 2010, p. XIV)

En el contexto de este trabajo entendemos la pedagogía como la reflexión sistemática alrededor de los procesos de educación y formación del sujeto, en contextos escolarizados y no escolarizados. De otra parte, la didáctica se ocupa del tratamiento que se da a los saberes y ciencias de tal manera que estos puedan ser enseñados y aprendidos. El currículo se entiende como la organización que se hace de los contenidos a ser enseñados, a partir de una selección intencional.

En relación con lo curricular, autores como Díaz (1994), Gimeno (1996), Grundy (1987), Hoyos et al. (2004), Tobón (2006), Stabback (2016) plantean que el currículo se debe entender como una construcción cultural, que surge en un contexto sociohistórico específico, como expresión de los requerimientos de la sociedad hacia la escuela y por lo tanto tiene la pretensión de controlar el comportamiento de profesores y estudiantes de tal manera que garanticen los "logros" en los resultados de la educación.

Puede afirmarse que efectivamente, el currículo educacional es una creación de la cultura occidental, especialmente de la estadounidense, que, en su propuesta inicial,

fue reflejo de las características histórico-socioculturales del medio donde se generó, sustentándose en una racionalidad, procedimiento y contenido determinados. (Peralta, 1996, p.25)

Plantea Gimeno (1996) que concebir el currículum como praxis supone que en su configuración intervienen diversas situaciones y que ello se da en unas condiciones concretas y en un mundo de interacciones culturales y sociales, no natural, que además no es independiente de quien tiene el poder para constituirla, motivo por el cual lo curricular no puede reducirse a lo pedagógico, sino que debe analizarse desde otros ámbitos como el político, administrativo, de producción de medios, supervisión, creación intelectual, evaluación, "ámbitos que evolucionan históricamente, de un sistema político y social a otro, de un sistema educativo a otro distinto" (p. 24)

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2003) expresa que el currículo es una construcción social determinada "por las ciencias, la tecnología, las tradiciones, las experiencias, los saberes, los requerimientos de la sociedad, las necesidades sentidas y las expectativas de una comunidad en un lugar y en un tiempo determinados" (p.14)

De esta forma entonces podemos concluir que el currículo es una forma de selección consciente de aspectos (conocimientos, capacidades y valores) que una sociedad considera importante y necesario desarrollar y que, como expresa Stabback (2016) inciden en la organización de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, ya que a través del mismo se busca no solo definir sino garantizar ciertos niveles de logro de las llamadas competencias, las cuales "involucran tres grandes ámbitos de aprendizaje: conocimientos, capacidades y valores" (p.7)

Uno de los elementos que toda propuesta curricular enfrenta es entonces la determinación de qué asuntos son los que se decide involucrar en los procesos de enseñanza aprendizaje, por lo tanto, lo que para una época y un contexto particular se considera importante y necesario desarrollar y que en las últimas décadas se asocian preferentemente a las denominadas competencias.

Esta preocupación por las competencias ha llevado a que académicos y organismos aborden tal asunto y hayan propuesto diversas miradas como por ejemplo Busso (2017), Comisión Europea (2007, 2020), Martin (2018), OECD (2010, 2017, 2018a,

2018b), OECD y Asia Society (2018), Pant et al (2016), Unesco (2001), tratando de delinear propuestas para implementación de los países miembros.

En el caso de la OECD (2010, 2017) cuando hablan de habilidades y competencias del siglo XXI están refiriendo que las mismas tienen relación principalmente con los modelos emergentes de desarrollo económico y social que surgen en el nuevo milenio y que demandan una serie de habilidades y competencias que quizás antes no se requerían o no tenían la relevancia actual, es por ello que tales competencias se han convertido en un factor clave para el desarrollo y bienestar tanto individual como social y por tanto se hace imprescindible avocar una tarea sistemática y permanente de trabajo para garantizar que los ciudadanos cuenten con las competencias, destrezas y habilidades necesarias para desempeñarse adecuadamente en un sistema mundo que se basa cada día más en el conocimiento.

En el contexto educativo el concepto de competencia se ha vuelto central, pues a partir de este se determinan no sólo los contenidos curriculares, sino también los fines y muchas de las estrategias en el proceso enseñanza aprendizaje. De acuerdo con Manrique-Grisales et al. “En el ámbito de la educación, el concepto de competencia se asume para indicar el desarrollo de las potencialidades del educando a partir de su inserción en un proceso educativo.” (2017, p. 20)

Es así como desde diferentes escenarios y por parte de diversos actores se reclama la necesidad de propiciar modelos educativos y estrategias de aprendizaje que de manera clara y precisa trabajen sobre las competencias que se han dado en llamar claves para el siglo XXI, entre las cuales aparecen con cierta notoriedad aquellas asociadas a la comunicación, los medios de comunicación y las Tecnologías de información y comunicación, partiendo de la comprensión de la naturaleza de los contenidos que circulan por los diferentes medios, así como entender la función de los mismos, llegando a la capacidad de los sujetos para gestionar, evaluar y producir contenidos, en diversas plataformas.

2.4.2. Currículo y competencias mediáticas en Colombia

Desde la aparición de los medios masivos ha existido siempre la preocupación por el tipo de influencia que estos pudieran o no ejercer sobre las personas, los grupos sociales y la sociedad en general. Es así como en algún momento se llegó a pensar que los medios de comunicación tenían un poder casi total y omnipotente sobre la psiquis personal y colectiva, posición que luego se fue matizando con el avance de la investigación en el campo y la aparición de nuevos enfoques que mostraban que las personas no eran sujetos totalmente indefensos y a merced de los medios, sino que podían ejercer resistencia y ser críticos frente a los mismos.

En medio de todo este debate en torno a la relación medios masivos, sujetos y sociedad y las influencias que pueden ejercer, se ha planteado durante muchas décadas la necesidad de que los sujetos tengan una alfabetización sobre los medios, que les permita entender su lógica de constitución y funcionamiento, pero que además les provea herramientas para tomar posición frente a sus propósitos y contenidos e incluso puedan también producir contenidos.

En Europa y Norteamérica han desarrollado una fuerte línea de educación en medios (media literacy), que también ha permeado otras regiones del mundo, incluida Latinoamérica, donde siempre ha habido una gran preocupación por estos asuntos y por ello desde hace varias décadas se ha desarrollado en la región una línea de trabajo en este sentido, influenciada en alto grado por perspectivas críticas, bajo lo que algunos estudiosos llaman formación en la recepción crítica.

Es así como podemos encontrar diversas iniciativas de educación en medios surgidas desde la sociedad civil, organismos no gubernamentales, agencias internacionales y gobiernos. Una de las estrategias desde la que se ha pretendido adelantar la educación en medios es a través de los currículos en los distintos niveles educativos, desde la formación inicial hasta la universitaria, motivo por el cual organismos multilaterales como Unesco, Organización de Estados Iberoamericanos, Unión Europea y los gobiernos de la mayoría de los países del mundo incluyen en sus lineamientos curriculares el tema de la alfabetización y la competencia mediática. En este sentido, nos proponemos explorar, para el caso colombiano, qué se plantea

actualmente desde el ámbito curricular en relación con la educación en medios y especialmente en relación con las competencias a promover entre niños y jóvenes.

2.4.2.1. Lineamientos curriculares y estándares básicos de competencia

En el caso colombiano, a través del Ministerio de Educación Nacional, en las últimas dos décadas han trazado algunos referentes generales para la educación básica y media orientados a elaborar lineamientos curriculares en las áreas obligatorias del currículo señaladas en la ley[1], con la pretensión de orientar a las instituciones en "la elaboración de sus planes de estudio, la formulación de objetivos y la selección de los contenidos, de acuerdo con los respectivos proyectos educativos". (MEN, 2003, p.11)

Como complemento a los lineamientos curriculares, el MEN (2016a) decidió avanzar en estas orientaciones para la educación básica y media y emitió los estándares básicos de competencias[2], como una medida de lo que niños y jóvenes, a su paso por el sistema educativo colombiano, deben saber y saber hacer. A estos estándares le definieron cinco propósitos:

a) orienten la incorporación en todos los planes de estudio de los conocimientos, habilidades y valores requeridos para el desempeño ciudadano y productivo en igualdad de condiciones;
b) garanticen el acceso de todos los estudiantes a estos aprendizajes;
c) mantengan elementos esenciales de unidad nacional en el marco de una creciente descentralización,
d) sean comparables con lo que los estudiantes aprenden en otros países, y
e) faciliten la transferencia de estudiantes entre centros educativos y regiones, importante en un país con tan alta movilidad geográfica de la población. Al mismo tiempo, la Ley dispone que es necesario contar con unos indicadores comunes que

[1] Estas áreas son: matemáticas, ciencias, ciencias sociales, ética y valores, lenguaje
[2] Hasta el momento el MEN ha definido estándares para matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, lenguaje y competencias ciudadanas, especificando por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11), con el nivel de calidad que se aspira alcanzar.

> permitan establecer si los estudiantes y el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas explícitas de calidad. (MEN, 2006a, p.10)

Para el MEN (2006a), la formulación tanto de los lineamientos curriculares como de los estándares básicos, buscan superar visiones tradicionales de la educación memorística y transmisionista hacia una que privilegie el desarrollo de competencias en niños y jóvenes, para saber y saber hacer de acuerdo con distintos contextos, las cuales crecen en complejidad y especialización en la medida que avanzan por los niveles educativos entre los grados primero a undécimo.

Con el fin de permitir un desarrollo integrado y gradual a lo largo de los diversos niveles de la educación, los estándares de cada área se expresan en una secuencia de complejidad creciente y se agrupan en grupos de grados, estableciendo lo que los estudiantes deben saber y saber hacer al finalizar su paso por ese grupo de grados, así: de primero a tercero, de cuarto a quinto, de sexto a séptimo, de octavo a noveno, y de décimo a undécimo. (MEN, 2006a, p.14)

El MEN (2006a, p.11) plantea que el estándar es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media”

Al revisar los campos de conocimiento en los cuales se organizaron tanto los lineamientos curriculares como los estándares básicos de competencia, podemos deducir que no hay nada referido explícitamente a las competencias mediáticas, pero si es posible que en algunos de ellos se expresen asuntos directa o indirectamente relacionados con estas, por lo que el presente trabajo pretende analizar el contenido de los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencia para identificar si en el contexto de la educación básica y media en Colombia se trabaja o no en tales competencias, para lo cual se explorarán los lineamientos curriculares y los estándares básicos en lenguaje, ética y valores y ciencias sociales.

Estándares básicos de competencia en lenguaje

Para el caso de Colombia, expresa el MEN (2006b) respecto de los estándares básicos de competencia en lenguaje, que estos son fundamentales para todo ser humano y la sociedad en su conjunto, dado que el lenguaje el cual se caracteriza por poseer un doble valor: uno, subjetivo, y otro, social, resultante de asumir al ser humano desde una doble perspectiva: la individual y la social.

Explica el MEN (2006b, p. 18-19) que "El lenguaje tiene un valor *subjetivo* para el ser humano, como individuo, en tanto se constituye en una herramienta cognitiva que le permite tomar posesión de la realidad (…) En cuanto a su valor social, el lenguaje se torna, a través de sus diversas manifestaciones, en eje y sustento de las relaciones sociales"

El lenguaje en la perspectiva que viene planteando el MEN comprende tanto lo que denomina el lenguaje verbal, donde están las diferentes lenguas, como el lenguaje no verbal que son "los demás sistemas simbólicos creados por las comunidades humanas para conformar sentidos y para comunicarlos: la música, los gestos, la escritura, la pintura, la escultura, entre otras opciones" (2006b, p. 20)

El lenguaje, tanto en su perspectiva verbal como en la no verbal, es entendido en una doble condición de realización: la producción y la comprensión. "La *producción* hace referencia al proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros. Entre tanto, la *comprensión* tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística" (MEN, 2006b, p. 21) y en este mismo sentido expresa el MEN que consecuente con esta perspectiva del lenguaje, los estándares básicos tienen como propósito desarrollar en los estudiantes tanto sus capacidades de expresión como de comprensión.

Estas capacidades de expresión y comprensión que plantea el MEN de Colombia (2006) como grandes propósitos de los estándares de básicos de competencias, podemos relacionarlo con la propuesta de Ferres y Piscitelli (2012) entorno a los dos grandes ámbitos en que ellos agrupan las dimensiones de la competencia mediática (tabla 16).

Tabla 16 Comparativo entre procesos y ámbitos de la competencia

PROCESOS EN LOS ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIA DE LENGUAJE (Ministerio de Educación de Colombia)		**ÁMBITOS DE LA COMPETENCIA MEDIÁTICA (Modelo de Ferrés y Piscitelli)**	
Producción	Relacionado con la capacidad de los sujetos para expresarse, generando significados, transmitiendo información e interactuando con otros	Expresión	Relacionado con la capacidad de los sujetos para producir y difundir mensajes propios
Comprensión	Relacionado con la capacidad de los sujetos para entender y reconstruir el sentido de lo que otros expresan	Análisis	Relacionado con la capacidad de los sujetos para entender e interactuar con mensajes producidos por otros

El gran propósito con el lenguaje sería entonces posibilitar que los estudiantes adquieran competencias tanto para la comprensión como la producción oral, escrita y de otros sistemas sígnicos, para que sean "capaces de conceptualizar la realidad, de comprenderla e interpretarla, de comunicarse e interactuar con sus congéneres" (MEN, 2006b, p. 23).

Para el trabajo y desarrollo de las competencias en lenguaje el MEN propone trabajar en seis (6) dimensiones: la comunicación, la transmisión de información, la representación de la realidad, la expresión de los sentimientos y las posibilidades estéticas, el ejercicio de una ciudadanía responsable y el sentido de la propia existencia (tabla 17).

El gran propósito con el lenguaje sería entonces en palabras del MEN formar "hombres y mujeres capaces de conceptualizar la realidad, de comprenderla e interpretarla, de comunicarse e interactuar con sus congéneres y de participar de la construcción de un país solidario, tolerante y diverso en el que quepan todos, sin distingos ni exclusiones" (MEN, 2006b, p. 23).

Tabla 17. Dimensiones y propósitos del estándar básico de Lenguaje

Dimensión	Propósito
Comunicación	Formar sujetos que tengan las competencias adecuadas para interactuar con los demás, esto es, relacionarse con ellos y reconocerse (a la vez que reconocerlos) como interlocutor capaz de producir y comprender significados, de forma solidaria, atendiendo a las exigencias y particularidades de la situación comunicativa" (MEN, 2006b, p. 21)
Transmisión de información	Formar sujetos que tengan las competencias adecuadas para llevar información a otros, a través de diversos sistemas como la lengua, la pintura, el cine, la literatura, la matemática, entre otros, por ello entonces "la formación en lenguaje debe ofrecer las herramientas necesarias al individuo para desarrollar su capacidad de producir nuevos significados" (MEN, 2006b, p. 22)
Representación de la realidad	Formar sujetos que tengan las competencias adecuadas para "desarrollar su capacidad de organizar y estructurar, de forma conceptual, su experiencia y, en consecuencia, elaborar complejas representaciones de la realidad para utilizarlas y transformarlas cuando así lo requieran" (MEN, 2006b, p. 22)
La expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas	Formar sujetos que tengan las competencias adecuadas para desarrollar sus potencialidades estéticas del estudiante y poder "expresar sus sentimientos más personales, en modalidades como el diario íntimo, la literatura, la pintura, la música, la caricatura, el cine, la escultura" (MEN, 2006b, p. 23)
El ejercicio de una ciudadanía responsable	Formar sujetos que tengan las competencias para el uso del lenguaje como mecanismo de encuentro, discusión y diálogo en la diversidad, que a su vez propicie la convivencia y el respeto, para que "desde una perspectiva ética de la comunicación, desarrollen su capacidad de emplear el lenguaje para construir nuevos acuerdos, a partir de dar a todos los involucrados en la actividad comunicativa la posibilidad de expresar sus opiniones, sus posturas, sus argumentos" (MEN, 2006b, p. 23)
El sentido de la propia existencia.	Formar sujetos que tengan las competencias para ser "autónomos, capaces de pensar, construir, interpretar y transformar su entorno, haciendo valer su condición de seres humanos únicos y diferenciados, aunque iguales a los demás en derechos, responsabilidades y potencialidades" (MEN, 2006b, p. 23)

Fuente: Elaboración a partir de documento del MEN (2006)

En esta perspectiva, para el MEN la formación en lenguaje propende por brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para desempeñarse con éxito en diversas situaciones comunicativas, lo cual implica conocimiento y manejo tanto de las características formales de la lengua castellana, como de los contextos de uso, apropiación y realización de la acción comunicativa, para lo cual propone tres campos que considera fundamentales en la formación en lenguaje para la Educación Básica y Media: una pedagogía de la lengua castellana, una pedagogía de la literatura y una pedagogía de otros sistemas simbólicos (2006b, p.24).

El primer campo, la pedagogía de la lengua castellana, busca no solo trabajar sobre las características formales de la lengua sino su comprensión como sistema simbólico, lo cual determina que la competencia también se orienta a que los estudiantes puedan identificar el contexto de comunicación en el que se encuentran y, en consecuencia, saber cuándo hablar, sobre qué, de qué manera hacerlo, cómo reconocer las intenciones que subyacen a todo discurso, cómo hacer evidentes los aspectos conflictivos de la comunicación, en fin, cómo actuar sobre el mundo e interactuar con los demás a partir de la lengua y, desde luego, del lenguaje. (MEN, 2006b, p.25)

El segundo campo, la pedagogía de la literatura, se propone como ruta para promover el gusto por la lectura de las diversas expresiones literarias, una lectura activa, comprometida, crítica, que va más allá de lo evidente y le brinde la posibilidad de interpretar y valorar lo que lee; pero además estimule la capacidad de escritura con intención literaria como forma de expresión de su sentir, ver y recrear el mundo. (MEN, 2006b, p. 26).

El tercer campo, la pedagogía de otros sistemas simbólicos, se propone abordar aspectos relacionados con el conocimiento y uso de otros elementos que también permiten a los sujetos expresarse e interactuar con otros, como lo proxémico, lo prosódico, lo kinésico, desde lo que se denominan aspectos no verbales “gestualidad, cine, video, radio comunitaria, graffiti, música, pintura, escultura, arquitectura, entre muchas otras opciones” (MEN, 2006b, p. 26)

Expresa el MEN que el desarrollo de competencias en lenguaje es un asunto que va a lo largo de toda la vida del sujeto, pero que ello se da en relación con las circunstancias de vida y contextos del sujeto, una de las cuales es el nivel de escolaridad por el cual vaya pasando. Es así como en los primeros grados el énfasis estaría puesto "en el uso del lenguaje, a través de sus manifestaciones orales y escritas, acompañado del enriquecimiento del vocabulario, de unos primeros acercamientos a la literatura a través del proceso lector, así como de la aproximación creativa a diferentes códigos no verbales, con miras a la comprensión y recreación de estos en diversas circunstancias", para que grados más adelante avance en el "conocimiento y manejo de algunas categorías gramaticales, tanto en la producción como en la comprensión de textos… acercamiento a las diferentes formas de producción literaria" y un "acercamiento analítico a sistemas simbólicos diferentes a la lengua y la literatura, con miras a entender su funcionamiento comunicativo" (MEN, 2006b, p. 27), para ir avanzando hacia la comprensión de materiales de textos de mayor complejidad y la realización de discursos argumentativos.

Ya en la educación media, el MEN propone avanzar en "la consolidación de una actitud crítica del estudiante a través de la producción discursiva (oral y escrita) y un mayor conocimiento de la lengua castellana, de manera que le permita adecuarla a las necesidades que demandan el interlocutor y el contexto comunicativo", destacando la posibilidad que representa el lenguaje no verbal para "el fortalecimiento de la expresión crítica y argumentada de interpretaciones que aborden los aspectos culturales, éticos, afectivos e ideológicos de la información que circula a través de diferentes medios". (MEN, 2006b, p. 28)

Es importante destacar que el MEN, cuando habla de comprensión y producción de lenguaje, no está limitado a lo oral o escrito, sino que también toma en consideración productos "iconográficos, musicales, gestuales, entre otros" (MEN, 2006, p. 28). En cuanto a los aspectos éticos de la comunicación, plantea que este es un factor transversal. (MEN, 2006b).

Los estándares básicos de competencia en lenguaje han sido organizados por el MEN en cinco factores, cada uno con sus enunciados identificadores y subprocesos[3] (tabla 18).

Tabla 18. Factores del Estándar básico de competencia en Lenguaje

Factor	Enunciados	Subprocesos
Producción textual	1	5
Comprensión e interpretación textual	1	5
Literatura	1	4
Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos	2	8
Ética de la comunicación	1	5

2.4.3. Profesores, estudiantes y competencia mediática

Cuando hablamos de competencias en el contexto escolar, sin duda la figura del docente emerge como actor importante, pues es un agente de primer orden en cualquier programa orientado desde la institución escolar en relación con la formación (Dezuanni, 2016; Lee, 2016); en esta perspectiva expresan Wilson et al. (2011) que el fortalecimiento de las competencias mediáticas e informacionales en los estudiantes requiere que sus profesores tengan tales competencias y de esa forma "los profesores estarían cumpliendo su primer rol como defensores de una ciudadanía informada y racional, y en segundo lugar, estarían respondiendo a los cambios en su papel de educadores" (p. 17).

Para Pirela et al. (2015), los docentes deben generar estrategias entre sus estudiantes para usar los recursos disponibles en la web, asumiendo una apropiación crítica de la información que se transmite "lo cual supone el desarrollo de competencias para formar nuevos ciudadanos y ciudadanas para que aprendan a interactuar críticamente con los soportes y formatos disponibles" (p. 358).

Igualmente, Simons et al. (2017), concluyen que si los docentes pretenden trabajar con sus estudiantes las competencias mediáticas "ellos mismos deben por lo

[3]El enunciado identificador "expone un saber específico y una finalidad inmediata y/o remota de ese saber" y en los subprocesos se manifiesta el estándar y evidencia su materialización (MEN, 2006, p. 30),

menos (a) ser lo suficientemente alfabetizados con los medios, y (b) tener las competencias requeridas para promover la alfabetización mediática" (p. 110). En este mismo sentido Bernate y Vargas (2020) expresan que es necesario "optimizar estas competencias en los docentes para acrecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles académicos formativos, principalmente en el uso de las Tecnologías de la Información e innovación en el aula y fuera de ella" (p. 141).

En este sentido, respecto de la educación superior, expresa Hallaq (2016, p. 63) que aún en el nivel de la educación superior se presentan carencias en alfabetización mediática, lo cual "puede deberse en parte a la brecha de comunicación entre lo que Prensky (2009) denomina nativos e inmigrantes digitales. Casi todos los educadores caen en la categoría de inmigrantes digitales y "hablan" con un "acento" cuando se trata de tecnología digital, mientras que la mayoría de los estudiantes son identificados como nativos digitales, llegando a la educación superior ya "hablando" el lenguaje de la tecnología digital con fluidez.

En el caso de los estudiantes, hay estudios que indican que estos aprovechan de mejor manera el uso de las TIC, en procesos de tinte social que, en procesos académicos-formativos, por lo tanto, se sugiere la inclusión de competencias mediáticas en los currículos oficiales (Andrade et al., 2019) como elementos que potencien la formación y su rol como ciudadanos del siglo XXI.

2.5. Dimensiones, ámbitos e indicadores en la competencia mediática

En el año 2007, a partir de las aportaciones de expertos de Iberoamérica, Joan Ferres expone un modelo de dimensiones e indicadores que considera deben ser tenidos en cuenta en la educación en comunicación audiovisual a la hora de valorar los resultados de tal educación en relación con las competencias que se supone deben tener los sujetos.

Al igual que otros autores, Ferres expresa que el concepto competencia está muy asociado al mundo del trabajo, pero que ha ido ganando un espacio cada vez más relevante en el campo educativo y prueba de ello es que hoy aparece como una

categoría conceptual fuerte en diversos y variados documentos de organismos internacionales que abordan temas educativos, así como también ha sido integrado a las reformas educativas que se han realizado en países de todos los continentes.

La competencia, expresa Ferrés (2007), se asocia a una combinación de "conocimientos, capacidades y actitudes que se consideran necesarias para un determinado contexto" (p. 100).

En este documento de 2007 Ferrés expresa que la competencia en comunicación audiovisual se entiende como "la capacidad de un individuo para interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo" (p. 102), lo cual indica una doble condición de la competencia como un saber y un saber hacer. Esta doble condición se puede asociar a lo que denomina ámbitos de incidencia de la competencia, uno de los cuales es en lo personal y el otro en lo operativo.

En el caso del personal, que supone la interacción entre la racionalidad y la emotividad, Ferres dice que las personas hagan conciencia de las emociones que se mueven entorno a los contenidos y la imagen, por lo cual concluye que "para que una persona pueda ser considerada competente en comunicación audiovisual no se le ha de exigir que, como espectador, sustituya la emoción por la reflexión, sino que ha de ser capaz de convertir la emoción en reflexión y la reflexión en emoción" (2007, p. 102).

En el caso de lo operativo, que supone la interacción entre la lectura crítica y la expresión creativa, Ferres expresa que una persona competente en comunicación audiovisual "ha de ser capaz de realizar un análisis crítico de los productos audiovisuales que consume y, al mismo tiempo, de producir mensajes audiovisuales sencillos que sean comprensibles y comunicativamente eficaces" (2007, p. 103).

De esta manera Ferrés (2007) llega a la propuesta de seis dimensiones para establecer la competencia en comunicación audiovisual, las cuales se manifestarían a través del dominio de conceptos, procedimientos y actitudes. Estas seis dimensiones son: lenguaje, tecnología, procesos de producción y programación, ideología y los valores, recepción y audiencia, estética.

En 2012, Ferrés y Piscitelli, retomando el trabajo previo de Ferrés (2007), desarrollado sobre competencia audiovisual, presentan un modelo ajustado ahora como competencia mediática, justificado en que desde 2005 se han presentado diversos cambios en el ecosistema comunicativo, dada la aparición de nuevos dispositivos y nuevas prácticas, lo cual obligaría a modificar la definición de competencia mediática, así como a ajustar las dimensiones e indicadores que deben ser tenidos en cuenta. De todas formas, en el nuevo trabajo, un alto porcentaje de las categorías y definiciones son las mismas que la anterior versión de la propuesta.

En este trabajo de 2012 Ferres y Piscitelli expresan que la competencia combina conocimientos, destrezas y actitudes y esta no es algo que deba ser considerado como garantía de eficacia profesional sino como algo que potencia la excelencia personal, "la competencia mediática ha de contribuir a desarrollar la autonomía personal de los ciudadanos, así como su compromiso social y cultural" (p. 76).

Plantean que la educación en medios debe tener presente tanto los viejos como los nuevos medios, tomando en cuenta además que hoy "se han expandido como nunca las posibilidades de que cualquier ciudadano pueda hacer llegar su mensaje… al resto de la sociedad, pero, paralelamente, el poder mediático ha alcanzado unos niveles de concentración y de acumulación a los que nunca antes se había llegado" (Ferrés y Piscitelli, 2012, p. 77).

De acuerdo con el modelo propuesto, la competencia mediática se desarrolla en torno a seis dimensiones básicas, con sus respectivos indicadores en términos de capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes. Además expresan que, siendo una característica actual del ecosistema comunicativo, la existencia de sujetos prosumidores o sea aquellos que además de consumir mensajes realizados por otros, tiene también la posibilidad y capacidad de producir y difundir sus propios mensajes, entonces la competencia mediática debe tener en cuenta este hecho y por lo tanto debe estructurarse en torno a dos grandes ámbitos en los que puede actuar el sujeto: el análisis y la expresión; es decir, "la persona ha de desarrollar su competencia mediática interaccionando de manera crítica con mensajes producidos por los demás, siendo capaz de producir y de diseminar mensajes propios" (Ferrés y Piscitelli, 2012, p. 78), es por ello que las seis dimensiones tienen indicadores asociados a cada uno de estos dos ámbitos.

Para las seis dimensiones Ferrés y Piscitelli (2012) definen cincuenta y cinco (55) indicadores, 33 de ellos en el ámbito de análisis y 22 en el ámbito de expresión; estos indicadores están expresados como capacidades (42), conocimientos (8), habilidades (2), actitudes (2) y sensibilidad (1) que debe demostrar el sujeto competente en comunicación mediática (tabla 19).

Tabla 19. Dimensiones e indicadores de la competencia mediática

DIMENSIONES	**INDICADORES**	
	ÁMBITO DE ANÁLISIS	ÁMBITO DE EXPRESIÓN
Lenguaje	4 capacidades	3 capacidades
	0 conocimiento	0 conocimientos
	1 habilidad	0 habilidades
	0 actitud	0 actitud
Tecnología	3 capacidades	3 capacidades
	0 conocimientos	0 conocimientos
	0 habilidades	0 habilidades
	0 actitud	0 actitud
Proceso de interacción	6 capacidades	2 capacidades
	2 conocimientos	1 conocimiento
	0 habilidades	0 habilidades
	0 actitud	1 actitud
Procesos de producción y difusión	0 capacidades	6 capacidades
	4 conocimientos	1 conocimiento
	0 habilidades	0 habilidades
	0 actitud	0 actitud
Ideología y valores	7 capacidades	3 capacidad
	0 conocimientos	0 conocimientos
	1 habilidad	0 habilidades
	1 actitud	0 actitud
Estética	3 capacidades	2 capacidad
	0 conocimientos	0 conocimientos
	1 sensibilidad	0 habilidades
	0 actitud	0 actitud

Fuente: Elaboración a partir de Ferres y Piscitelli (2012)

En relación con su propuesta de dimensiones e indicadores, Ferres y Piscitelli (2012) han planteado que no son camisas de fuerza y por el contrario deben ser considerados como genéricos y flexibles y deberían poderse adaptar a cada situación y

público, más aún cuando el mundo de la comunicación mediática cambia constantemente y además la praxis y la investigación sobre el tema podrán generar revisiones y actualizaciones.

En el trabajo de 2012, Ferres y Piscitelli no definen cada una de las dimensiones, sino que las nombran y pasan luego a enunciar los indicadores que hacen parte de cada una, por esto, pero con base en el trabajo de 2007 del mismo Ferrés, se presentará a continuación la definición de cada una de las dimensiones.

2.5.1. Dimensión Lenguaje

De acuerdo con Ferres (2007, p. 103) esta alude al "conocimiento de los códigos que hacen posible el lenguaje audiovisual y capacidad de utilizarlos para comunicarse de manera sencilla pero efectiva; así como también a la "Capacidad de análisis de los mensajes audiovisuales desde la perspectiva del sentido y significación, de las estructuras narrativas y de las categorías y géneros". Esta dimensión tiene 7 indicadores, de los cuales 4 son del ámbito de análisis y 3 del ámbito de expresión (tabla 20).

Tabla 20. Ámbitos e indicadores de la dimensión de lenguaje

Ámbito	**Indicadores**
Análisis	Capacidad de interpretar y de valorar los diversos códigos de representación y la función que cumplen en un mensaje.
	Capacidad de analizar y de valorar los mensajes desde la perspectiva del significado y del sentido, de las estructuras narrativas y de las convenciones de género y de formato.
	Capacidad de comprender el flujo de historias y de informaciones procedentes de múltiples medios, soportes, plataformas y modos de expresión
	Capacidad de establecer relaciones entre textos –intertextualidad–, códigos y medios, elaborando conocimientos abiertos, sistematizados e interrelacionados.
Expresión	Capacidad de expresarse mediante una amplia gama de sistemas de representación y de significación
	Capacidad de elegir entre distintos sistemas de representación y distintos estilos en función de la situación comunicativa, del tipo de contenido que hay que transmitir y del tipo de interlocutor.
	Capacidad de modificar productos existentes, confiriéndoles un nuevo sentido y valor.

Fuente: Elaboración a partir de Ferres y Piscitelli (2012)

2.5.2. Dimensión Ideología y valores

De acuerdo con Ferres (2007, p. 103) esta se refiere a la "Capacidad de lectura comprensiva y crítica de los mensajes audiovisuales, en cuanto representaciones de la realidad y, en consecuencia, como portadores de ideología y de valores", así como también a la "Capacidad de análisis crítico de los mensajes audiovisuales, entendidos a un tiempo como expresión y soporte de los intereses, de las contradicciones y de los valores de la sociedad". Esta dimensión tiene 12 indicadores, de los cuales 9 son del ámbito de análisis y 3 del ámbito de expresión (tabla 21).

Tabla 21. Ámbitos e indicadores de la dimensión Ideología y valores

Indicadores del ámbito de análisis
Capacidad de descubrir la manera en que las representaciones mediáticas estructuran nuestra percepción de la realidad, a menudo mediante comunicaciones inadvertidas.
Capacidad de evaluar la fiabilidad de las fuentes de información, extrayendo conclusiones críticas tanto de lo que se dice como de lo que se omite
Habilidad para buscar, organizar, contrastar, priorizar y sintetizar informaciones procedentes de distintos sistemas y de diferentes entornos.
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.
Actitud ética a la hora de descargar productos útiles para la consulta, la documentación o el visionado de entretenimiento.
Capacidad de analizar las identidades virtuales individuales y colectivas, y de detectar los estereotipos, sobre todo en cuanto a género, raza, etnia, clase social, religión, cultura, discapacidades, etc., analizando sus causas y consecuencias.
Capacidad de analizar críticamente los efectos de creación de opinión y de homogeneización cultural que ejercen los medios.
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.
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
Indicadores del ámbito de análisis
Capacidad de aprovechar las nuevas herramientas comunicativas para transmitir va lores y para contribuir a la mejora del entorno, desde una actitud de compromiso social y cultural.
Capacidad de elaborar productos y de modificar los existentes para cuestionar valores o estereotipos presentes en algunas producciones mediáticas.
Capacidad de aprovechar las herramientas del nuevo entorno comunicativo para comprometerse como ciudadanos de manera responsable en la cultura y en la sociedad

Fuente: Elaboración a partir de Ferres y Piscitelli (2012)

2.5.3. Dimensión Estética

De acuerdo con Ferres (2007, p. 103) esta se refiere a la "Capacidad de analizar y de valorar los mensajes audiovisuales desde el punto de vista de la innovación formal y temática y la educación del sentido estético", así como a la "Capacidad de relacionar los mensajes audiovisuales con otras formas de manifestación mediática y artística".

Esta dimensión tiene 6 indicadores, de los cuales 4 son del ámbito de análisis y 2 del ámbito de expresión (tabla 22).

Tabla 22. Ámbitos e indicadores de la dimensión estética

Ámbito	**Indicadores**
Análisis	Capacidad de extraer placer de los aspectos formales, es decir, no solo de lo que se comunica sino también de la manera cómo se comunica.
	Sensibilidad para reconocer una producción mediática que no se adecue a unas exigencias mínimas de calidad estética.
	Capacidad de relacionar las producciones mediáticas con otras manifestaciones artísticas, detectando influencias mutuas
	Capacidad de identificar las categorías estéticas básicas, como la innovación formal y temática, la originalidad, el estilo, las escuelas y tendencias
Expresión	Capacidad de producir mensajes elementales que sean comprensibles y que contribuyan a incrementar los niveles personales o colectivos de creatividad, originalidad y sensibilidad.
	Capacidad de apropiarse y de transformar producciones artísticas, potenciando la creatividad, la innovación, la experimentación y la sensibilidad estética.

Fuente: Elaboración a partir de Ferres y Piscitelli (2012)

2.5.4. Dimensión Procesos de Interacción (Recepción y Audiencia)

De acuerdo con Ferres (2007, p. 103) esta se refiere a la "Capacidad de reconocerse como audiencia activa, especialmente a partir del uso de las tecnologías digitales que permiten la participación y la interactividad", así como también a la "Capacidad de valorar críticamente los elementos emotivos, racionales y contextuales que intervienen

en la recepción y valoración de los mensajes audiovisuales". Esta dimensión tiene 12 indicadores, de los cuales 8 son del ámbito de análisis y 4 del ámbito de expresión (tabla 23).

Tabla 23. Ámbitos e indicadores de la dimensión Procesos de interacción

Ámbito	**Indicadores**
Análisis	Capacidad de selección, de revisión y de autoevaluación de la propia dieta mediática, en función de unos criterios conscientes y razonables
	Capacidad de dilucidar por qué gustan unos medios, unos productos o unos contenidos, por qué tienen éxito, individual o colectivamente: qué necesidades y deseos satisfacen en lo sensorial, en lo emotivo, en lo cognitivo, en lo estético, en lo cultural, etc.
	Capacidad de valorar los efectos cognitivos de las emociones: tomar conciencia de las ideas y valores que se asocian con personajes, acciones y situaciones que generan, según los casos, emociones positivas y negativas.
	Capacidad de discernir y de gestionar las disociaciones que se producen a veces entre sensación y opinión, entre emotividad y racionalidad
	Conocimiento de la importancia del contexto en los procesos de interacción
	Conocimientos básicos sobre el concepto de audiencia, sobre los estudios de audiencia, su utilidad y sus límites.
	Capacidad de apreciar los mensajes provenientes de otras culturas para el diálogo intercultural en un período de medios transfronterizos.
	Capacidad de gestionar el ocio mediático convirtiéndolo en oportunidad para el aprendizaje.
Expresión	Actitud activa en la interacción con las pantallas, entendidas como oportunidad para construir una ciudadanía más plena, un desarrollo integral, para y transformarse y para transformar el entorno
	Capacidad de llevar a cabo un trabajo colaborativo mediante la conectividad y la creación de plataformas que facilitan las redes sociales
	Capacidad de interaccionar con personas y con colectivos diversos en entornos cada vez más plurales y multiculturales.
	Conocimiento de las posibilidades legales de reclamación ante el incumplimiento de las normas vigentes en materia audiovisual, y actitud responsable ante estas situaciones.

Fuente: Elaboración a partir de Ferres y Piscitelli (2012)

2.5.5. Dimensión Procesos de producción y difusión

De acuerdo con Ferres (2007, p. 103) esta se refiere al "Conocimiento de las funciones y tareas asignadas a los principales agentes de producción y las fases en las que se descomponen los procesos de producción y programación de los distintos tipos de productos audiovisuales", así como también a la "Capacidad de elaborar mensajes audiovisuales y conocimiento de su trascendencia e implicaciones en los nuevos entornos de comunicación". Esta dimensión tiene 11 indicadores, de los cuales 4 son del ámbito de análisis y 7 del ámbito de expresión (tabla 24)

Tabla 24. Ámbitos e indicadores de la dimensión procesos de producción y difusión

Ámbito	Indicadores
Análisis	Conocimiento de las diferencias básicas entre las producciones individuales y las colectivas, entre las populares y las corporativas, y, en el ámbito de estas últimas, si es el caso, entre las elaboradas por instancias de titularidad pública y privada.
	Conocimiento de los factores que convierten las producciones corporativas en mensajes sometidos a los condicionamientos socioeconómicos de toda industria.
	Conocimientos básicos sobre los sistemas de producción, las técnicas de programación y los mecanismos de difusión
	Conocimiento de los códigos de regulación y de autorregulación que amparan, protegen y exigen a los distintos actores sociales, y de los colectivos y asociaciones que velan por su cumplimiento, y actitud activa y responsable ante ellos
Expresión	Conocimiento de las fases de los procesos de producción y de la infraestructura necesaria para producciones de carácter personal, grupal o corporativo.
	Capacidad de trabajar, de manera colaborativa, en la elaboración de productos multimedia o multimodales.
	Capacidad de seleccionar mensajes significativos, apropiarse de ellos y transformarlos para producir nuevos significados.
	Capacidad de compartir y diseminar información, a través de los medios tradicionales y de las redes sociales, incrementando la visibilidad de los mensajes, en interacción con comunidades cada vez más amplias.
	Capacidad de manejar la propia identidad online/offline y actitud responsable ante el control de datos privados, propios o ajenos.
	Capacidad de gestionar el concepto de autoría, individual o colectiva, actitud responsable ante los derechos de propiedad intelectual y habilidad para aprovecharse de recursos como los «creative commons».
	Capacidad de generar redes de colaboración y de retroalimentarlas, y actitud comprometida ante ellas

Fuente: Elaboración a partir de Ferres y Piscitelli (2012)

2.5.6. Dimensión Tecnología

De acuerdo con Ferres (2007, p. 103) esta se refiere al "Conocimiento teórico del funcionamiento de las herramientas que hacen posible la comunicación audiovisual, para poder entender cómo son elaborados los mensajes", así como también a la "Capacidad de utilización de las herramientas más sencillas para comunicarse de manera eficaz en el ámbito de lo audiovisual". Esta dimensión tiene 7 indicadores, de los cuales 4 son del ámbito de análisis y 3 del ámbito de expresión (tabla 25).

Tabla 25. Ámbitos e indicadores de la dimensión tecnológica

Ámbito	**Indicadores**
Análisis	Comprensión del papel que desempeñan en la sociedad las tecnologías de la información y de la comunicación y de sus posibles efectos.
	Habilidad para interactuar de manera significativa con medios que permiten expandir las capacidades mentales.
	Capacidad de manejo de las innovaciones tecnológicas que hacen posible una comunicación multimodal y multimedial.
	Capacidad de desenvolverse con eficacia en entornos hipermediales, transmediáticos y multimodales.
Expresión	Capacidad de manejar con corrección herramientas comunicativas en un entorno multimedial y multimodal.
	Capacidad de adecuar las herramientas tecnológicas a los objetivos comunicativos que se persiguen.
	Capacidad de elaborar y de manipular imágenes y sonidos desde la conciencia de cómo se construyen las representaciones de la realidad

Fuente: Elaboración a partir de Ferres y Piscitelli (2012)

CAPÍTULO 3. RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados encontrados en la aplicación de las encuestas a estudiantes de educación básica primaria, educación media, educación superior y profesores de educación superior.

3.1. Resultados Estudiantes Educación Básica

El instrumento empleado para recoger la información de los estudiantes fue un cuestionario, por la posibilidad que este brinda para dar respuesta a problemas, tanto en términos descriptivos como de relación de variables, permitiendo describir las condiciones de una realidad, identificar normas y patrones de condiciones y acciones y determinar relaciones entre acontecimientos.

El cuestionario, diseñado por Alfamed[4] (Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación en Competencias Mediáticas para la Ciudadanía), toma en cuenta el modelo de seis dimensiones de la competencia mediática expuesto por Ferrés y Piscitelli (2012) y fue validado por un equipo multidisciplinar de investigadores internacionales.

El cuestionario contiene 23 preguntas, de las cuales 4 recogen datos sociodemográficos y 19 desarrollan los ítems del estudio, fue autoadministrado en línea

[4] Alfamed es una red de investigación sobre competencias mediáticas que reúne a más de 240 investigadores de 19 países para propiciar espacios de fortalecimiento, actividades académicas, de investigación, de extensión, producción y difusión sobre educación en medios, cuyo eje fundamental es el ámbito de la Comunicación y la Educación, que confluyen en la educación o alfabetización mediática de la ciudadanía, nutriéndose, también, de disciplinas como la Psicología, la Sociología, la Antropología, entre otros. https://www.redalfamed.org/

y cada participante se encargó de contestarlo. La estructura de las preguntas varía en su forma de respuesta, en algunos casos el encuestado debe seleccionar más de una opción o categoría de respuesta, en otras debe jerarquizar las opciones de respuesta y en otras selecciona un valor en una escala predeterminada.

El cuestionario se aplicó a quinientos siete (507) estudiantes de ocho instituciones de educación básica primaria en cinco regiones de Colombia: Costa Atlántica, Centro, Antioquia, Eje cafetero, Suroccidente.

3.1.1. Datos Generales Estudiantes Encuestados

Entre los quinientos siete (507) estudiantes encuestados, el 48% eran hombres y el 52% mujeres (tabla 26), 12% tenían 9 años, 27% tenían 10, 37% tenían 11 y 24% tenían 12años (tabla 27).

Tabla 26. Género de los estudiantes educación básica

Sexo	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Hombre	244	48%
Mujer	263	52%
Total	507	100%

Tabla 27 *Edades de los estudiantes educación básica*

Edad	**Porcentaje**
9	12%
10	27%
11	37%
12	24%

En cuanto a la región donde están los estudiantes encuestados (tabla 28), el 26% corresponde a Antioquia, 22% al eje cafetero, 20% al suroccidente, 18% centro, 14% costa atlántica.

Tabla 28. Distribución de estudiantes educación básica por regiones

Región	Frecuencia	Porcentaje
Antioquia	132	26%
Eje cafetero	111	22%
Suroccidente	102	20%
Bogotá Centro	89	18%
Costa Atlántica	73	14%
Total	507	100%

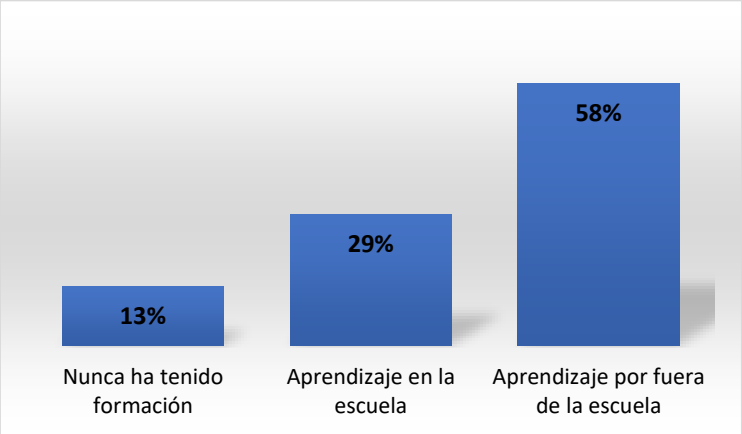
En relación con el tipo de institución de educación a la cual se encontraban vinculados los estudiantes (tabla 29), el 76% de los encuestados estaba en el sector privado mientras que el 24% estaba en entidades públicas.

Tabla 29. Tipo de institución de educación básica

Institución	Frecuencia	Porcentaje
Público	384	76%
Privado	123	24%

A la pregunta de si habían recibido formación en comunicación audiovisual (figura 2), el 58% de los estudiantes expresó que, por fuera de la escuela, un 29% en la escuela y el 13% manifestó que nunca había recibido formación de este tipo.

Figura 2. Formación en comunicación

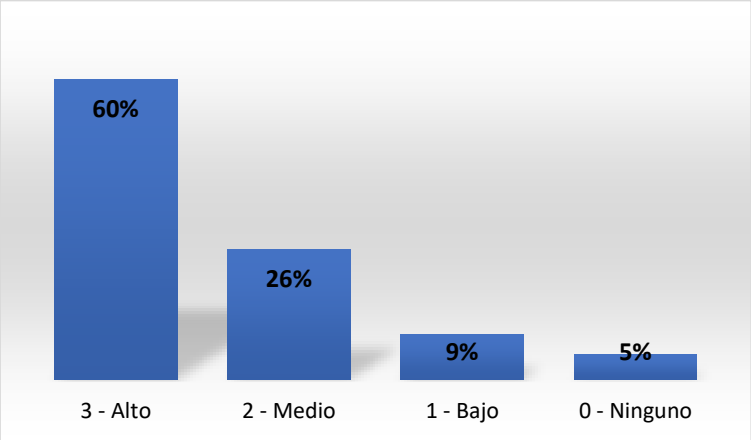


3.1.2. Resultados por pregunta de la encuesta

Valoración de anuncio publicitario

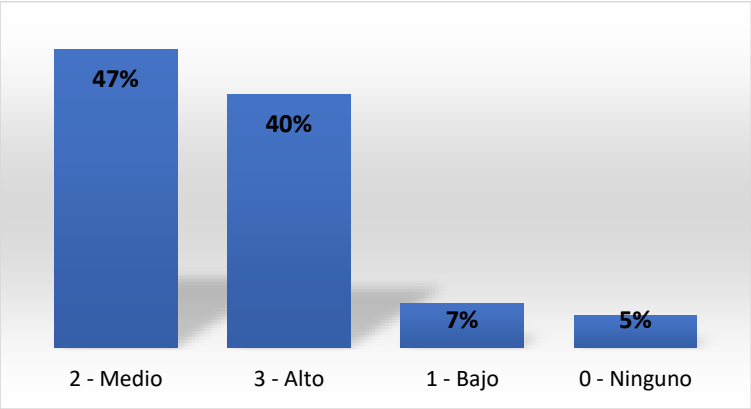
A los estudiantes se les presenta un anuncio publicitario de Coca Cola y se les pide que seleccionen, entre cuatro opciones de respuesta, que es lo que más les gusta del anuncio, el 60% selecciona la opción más adecuada, un 26% la opción intermedia, 9% la baja y un 5% dice no saber (figura 3).

Figura 3. Lo que más gusta de un aviso publicitario de Coca Cola



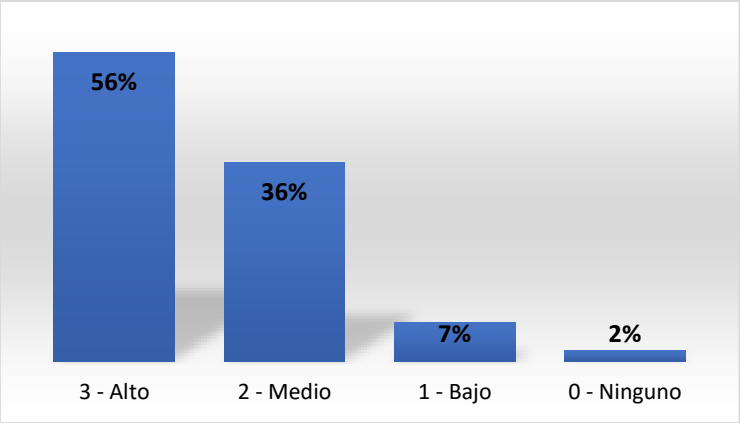
Respecto del mismo anuncio se les pide identificar, entre cuatro opciones, de qué forma creen que intentan convencerlos de beber más Coca Cola, a lo cual el 40% selecciona la respuesta más adecuada, el 47% la opción intermedia, el 7% la baja y un 5% dice no saber (figura 4).

Figura 4. Forma de convencer del anuncio



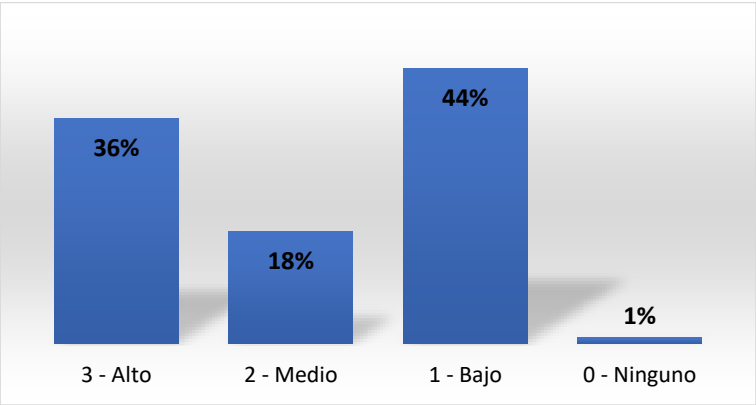
Con respecto al mismo anuncio de Coca Cola se les pide que establezcan el significado que consideran que transmiten el sonido, las imágenes y el texto de dicho anuncio, para lo cual se les presentan seis opciones de respuesta, de las cuales podían seleccionar hasta tres; las respuestas indican que el 56% tuvo un acierto alto en su selección, el 36% mediano, un 7% bajo y un 2% dijo no saber (figura 5).

Figura 5. Significado de sonido, imagen y texto en el anuncio



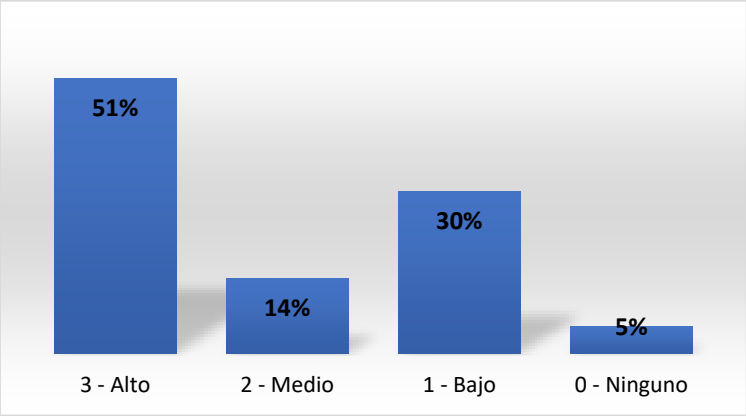
A los encuestados se les presenta la imagen de un aviso publicitario de galletas Oreo y se les pide que expresen qué les gusta más del mismo entre cuatro opciones de respuesta; el 36% selecciona la opción más acertada, un 18% la opción media, un 44% la opción baja y un 1% no sabe responder (figura 6).

Figura 6. Imagen galletas Oreo



A los encuestados se les presenta la imagen de un aviso publicitario de McDonald y se les pide que expresen qué les gusta más del mismo entre cuatro opciones de respuesta; el 51% selecciona la opción más acertada, un 14% la opción media, un 30% la opción baja y un 5% no sabe responder (figura 7).

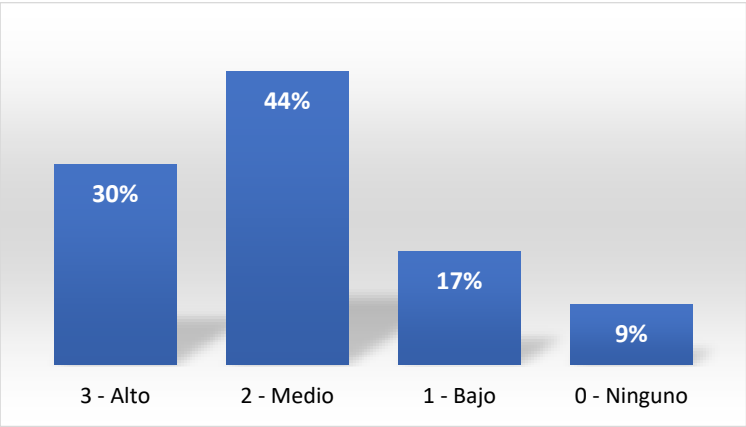
Figura 7. Imagen McDonald



Valoración de fotografía

A los encuestados se les muestra una fotografía y se les dice que esta representa la idea: "El niño está triste", a continuación, se les pide que establezcan la forma como el fotógrafo logra transmitir esa idea, para lo cual se les presentan cuatro opciones de respuesta; el 30% selecciona la opción de más alto acierto, el 44% la media, el 17% bajo y 9% no sabe responder (figura 8).

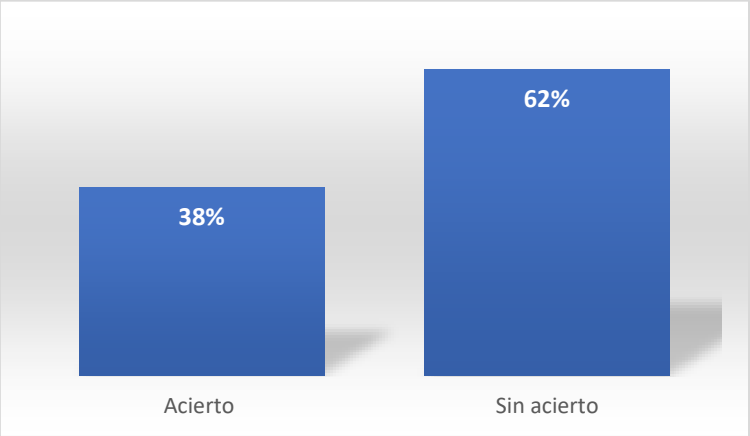
Figura 8. Porcentaje de acierto en identificar intención del mensaje



Una historia bien contada

A partir de una serie de siete imágenes, a los estudiantes se les pide elaborar una historia visualmente bien contada para lo cual se les presentan cuatro opciones de secuencia, el 62% no logra ningún acierto y un 38% aciertan parcialmente en el orden de las imágenes (figura 9).

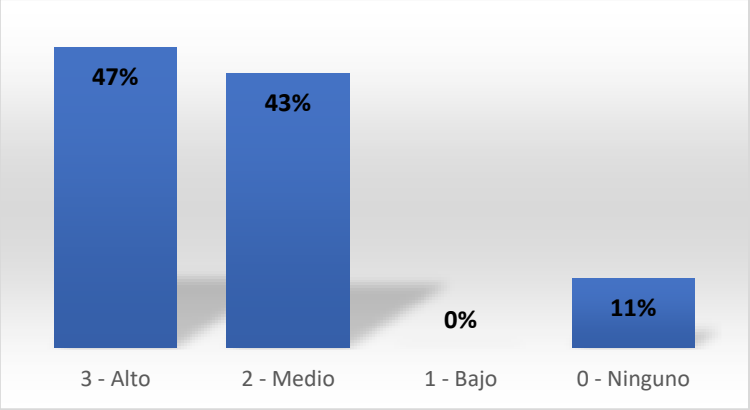
Figura 9. Porcentaje de acierto en secuencia de historia



Definición de audiencia

A los estudiantes se les pide que seleccionen, entre dos opciones, una definición acerca de qué es audiencia de un programa de televisión, un 47% selecciona la opción más correcta, un 43% la opción parcialmente correcta y un 11% no responde (figura 10).

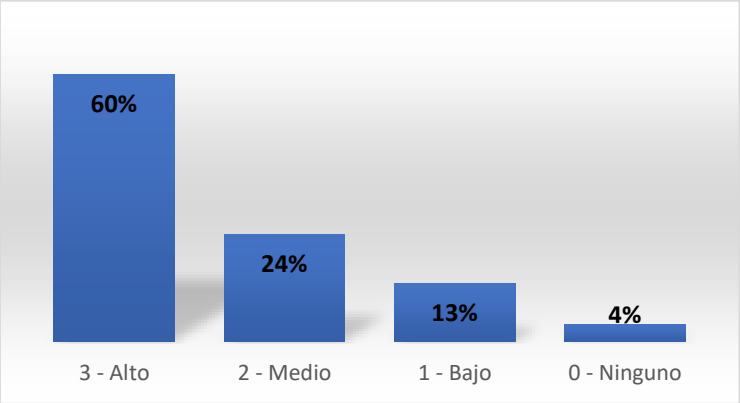
Figura 10. Nivel de acierto sobre audiencias



Identificación de dispositivos

A los estudiantes se les presentaron siete definiciones acerca de recursos y dispositivos tecnológicos para que los relacionaran con siete nombres de dichos recursos y dispositivos, logrando un 60% de acierto alto, un 24% mediano, un 13% bajo y un 4% no tuvo aciertos (figura 11).

Figura 11. Identificación de recursos y dispositivos



Usos de internet

A la pregunta para qué acostumbran a usar internet, el mayor porcentaje (tabla 30) de los estudiantes respondió que, para hacer tareas, seguido por actividades de entretención como ver videos, escuchar música y jugar, mientras que lo menos frecuente es publicar videos, hacer llamadas, leer noticias usar el correo electrónico.

Tabla 30. Usos de internet por los estudiantes educación básica

Opciones de respuesta	Porcentaje de respuesta
Buscar información para las tareas	96%
Ver vídeos	94%
Escuchar música	94%
Jugar	88%
Buscar información sobre las cosas que me gusta saber	85%
Ver películas y series de televisión	79%
Descargar música o videos	77%
Interactuar en redes sociales	65%
Compartir fotos	55%
Usar el correo electrónico o email	54%
Leer noticias	41%
Hacer llamadas por videoconferencia	40%
Publicar videos en YouTube u otras redes	29%

Criterios para búsquedas en internet

A la pregunta sobre qué criterios siguen al momento de buscar información en internet para los trabajos escolares, se estableció que el mayor porcentaje de estudiantes (tabla

31) consulta los primeros enlaces que le arrojan los buscadores, seguido de quienes consultan sitios previamente recomendados y de quienes seleccionan los sitios de más fácil navegación, mientras que los criterios menos empleados tienen que ver con la verificación de fuentes de donde proviene la información, la escogencia de sitios por su aspecto agradable.

Tabla 31 *Criterios para buscar en internet*

Opciones de respuesta	**Porcentaje**
Consulto los primeros enlaces que aparecen en los buscadores	25%
Consulto los sitios web recomendados por otros	22%
Escojo los sitios en que es más fácil navegar	20%
Verifico si aparecen las fuentes de donde viene la información	10%
Reviso que aparezcan los nombres de los autores y si son especialistas en el tema	9%
Escojo los sitios que tienen un aspecto agradable	6%
Compruebo si tienen fecha de creación o actualización	5%
No acudo a internet	2%

Uso de internet en labores escolares

Para conocer el uso de internet en la realización de trabajos de la escuela con los compañeros, a los estudiantes encuestados se les presentan seis opciones diferentes, lo cual permitió identificar (tabla 32) que el mayor uso está asociado a conversar sobre el trabajo a través de chat, seguido de compartir información a través de redes sociales, mientras el menor uso es para conversar con apoyo de videoconferencia y compartir documentos.

Tabla 32. Uso de internet en labores escolares

Usos	**Porcentaje**
Para conversar sobre el trabajo en un chat	76%
Para compartir información a través de grupos de amigos creados para ello (Facebook, WhatsApp, etc)	68%
Para intercambiar información sobre el tema de trabajo a través del correo electrónico	56%
Para compartir documentos, por ejemplo, a través de Google drive o Dropbox	42%
Para conversar sobre el trabajo por videoconferencia (Skype, Google hangout, etc)	41%

Participación en iniciativas solidarias

Con el propósito de establecer si los estudiantes participaban o no en iniciativas y causas solidarias a través de los medios de comunicación se les brindaron cinco opciones de respuesta a lo cual un 42% dijo no haber tenido ninguna participación de este tipo, mientras un 58% dijo haber desarrollado algún tipo de acción desde dar un clic en me gusta a algún contenido hasta apoyar la divulgación de estas causas (tabla 33).

Tabla 33. Participación en causa solidarias

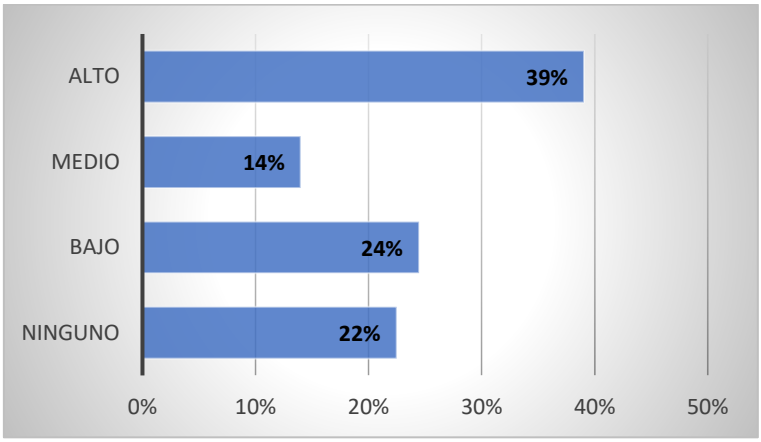
Tipo	Porcentaje
No he participado	42%
Si, le di clic a "me gusta" en páginas de ayuda (ej. Ayudar a alguien, animales, naturaleza, etc)	27%
Sí, he organizado o he ayudado a organizar una acción de solidaridad a través de los medios de comunicación o internet	12%
Sí, envié correos electrónicos o compartí información en las redes sociales para divulgar acciones de este tipo	11%
Divulgué a través de los medios de comunicación (radio, televisión, prensa, internet) acciones de este tipo	7%

Seguridad y protección en internet

Para conocer el comportamiento de los estudiantes entorno a las medidas de seguridad y protección que ellos toman cuando usan internet se les brindan opciones de respuesta a lo cual alrededor del 30% expresa que no toma medidas, mientras que alrededor del 70% dice tomar una o varias medidas. Respecto del grado de uso que los estudiantes tienen de ciertas medidas de seguridad, se identificó lo siguiente:

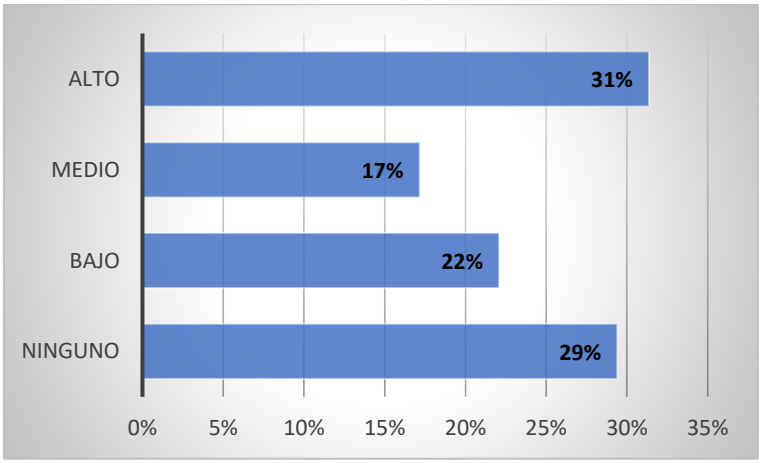
En cuanto a la actualización de antivirus (figura 12), el 39% de los estudiantes expresó un nivel alto de uso de esta medida, el 14% medio, 24% bajo y 22% no lo hace.

Figura 12. Actualización de antivirus



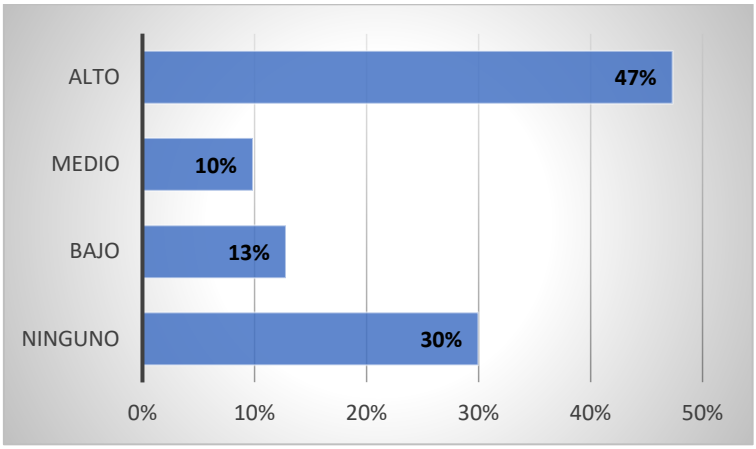
En cuanto a bloquear o marcar como spam correo no deseado y la publicidad no deseada (figura 13), el 31% de los estudiantes expresó un nivel alto de uso de esta medida, el 17% medio, 22% bajo y 29% no lo hace.

Figura 13. Bloqueo de spam



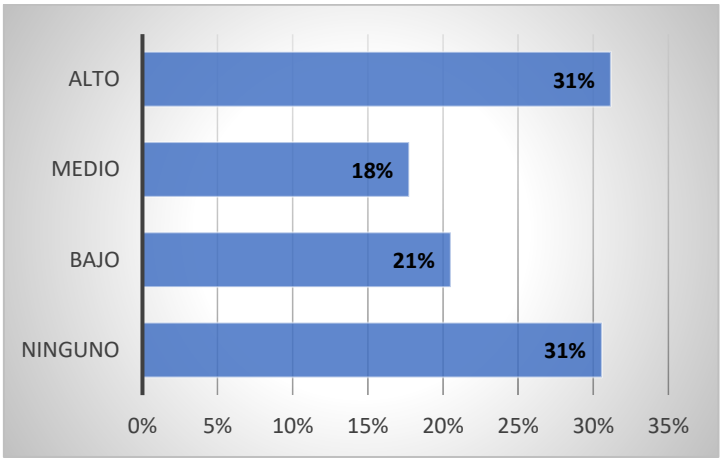
En cuanto a evitar abrir enlaces o ficheros enviados por desconocidos (figura 14), el 47% de los estudiantes expresó un nivel alto de uso de esta medida, el 10% medio, 13% bajo y 30% no lo hace.

Figura 14. No apertura de enlaces y adjuntos



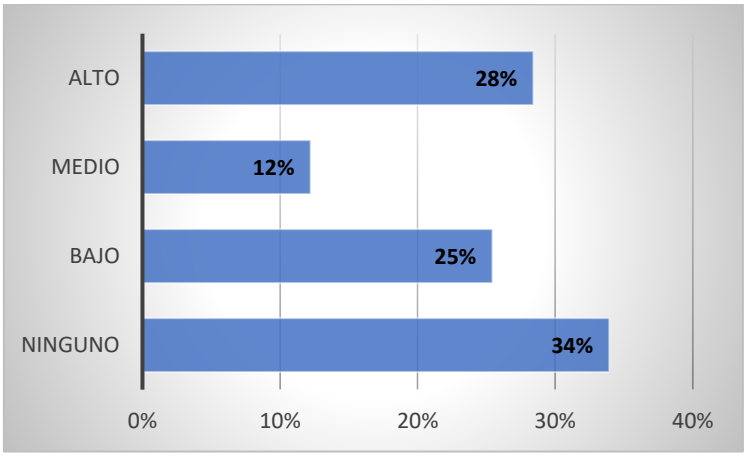
En cuanto a definir opciones de privacidad en las páginas web y redes sociales figura 15), el 31% de los estudiantes expresó un nivel alto de uso de esta medida, el 18% medio, 21% bajo y 31% no lo hace.

Figura 15. Opciones de privacidad en internet



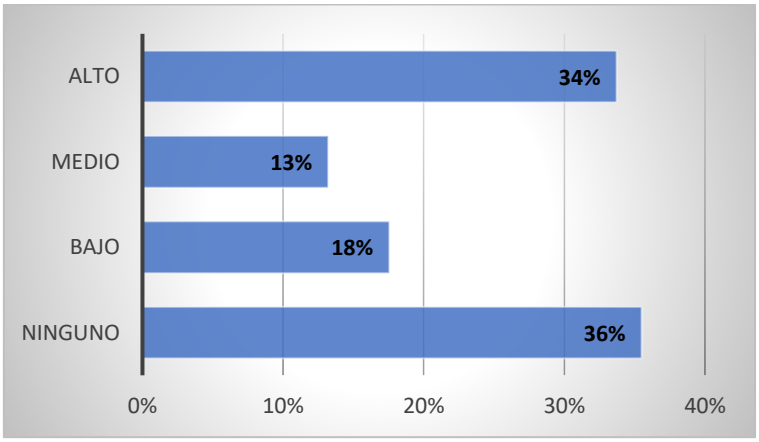
En cuanto a usar diferentes contraseñas para diferentes cuentas (correo electrónico, redes sociales, etc.) el 28% de los estudiantes expresó un nivel alto de uso de esta medida, el 12% medio, 25% bajo y 34% no lo hace (figura 16).

Figura 16. Uso de contraseñas



En cuanto a borrar o marcar como spam el correo no deseado antes de abrirlos figura 17), el 34% de los estudiantes expresó un nivel alto de uso de esta medida, el 13% medio, 18% bajo y 36% no lo hace.

Figura 17. Porcentaje de uso del bloqueo de spam



Al analizar las diferentes opciones sobre las que los estudiantes expresaron su grado de uso de medidas de seguridad y protección cuando emplean internet, se identificó que actualizar el antivirus es lo que más hacen, seguido por el bloqueo de spam, evitar abrir enlaces o archivos de correos desconocidos, establecer opciones de privacidad, uso de diferentes contraseñas (tabla 34).

Tabla 34. Medidas de protección en internet

Medidas	**Nunca**	**Opciones**
Actualizo manualmente el antivirus	22%	78%
Bloqueo y/o marco como spam correo no deseado, la publicidad no deseada	29%	71%
Evito abrir enlaces (links) o ficheros enviados por desconocidos	30%	70%
Defino mis opciones de privacidad en las páginas web y redes sociales	31%	69%
Uso diferentes contraseñas para diferentes cuentas (correo electrónico, redes sociales, etc.)	34%	66%

Quejas sobre contenidos en internet

Ante la pregunta de si se han quejado por contenidos que circulan en internet, el 41% dice que sí lo ha hecho, mientras el 59% dice nunca haberlo hecho por motivos como los que figuran en la tabla 35.

Tabla 35. Quejas por contenidos en internet

Respuesta	**Porcentaje**
Si	41%
No, nunca me he enfrentado a esa situación	41%
No, porque creo que nada cambiaría	7%
No porque no era conmigo	8%
No, porque no sabía qué hacer	3%

Para precisar el tipo de acciones realizadas por quienes dijeron en la anterior pregunta que sí se habían quejado, se les solicitó seleccionar el tipo de acción realizada de un menú de seis opciones, lo cual mostró que lo más usual era el bloqueo al autor del contenido, seguido de bloquear la página web, contarle a un adulto y el uso de botones de denuncia, como puede apreciarse en la tabla 36.

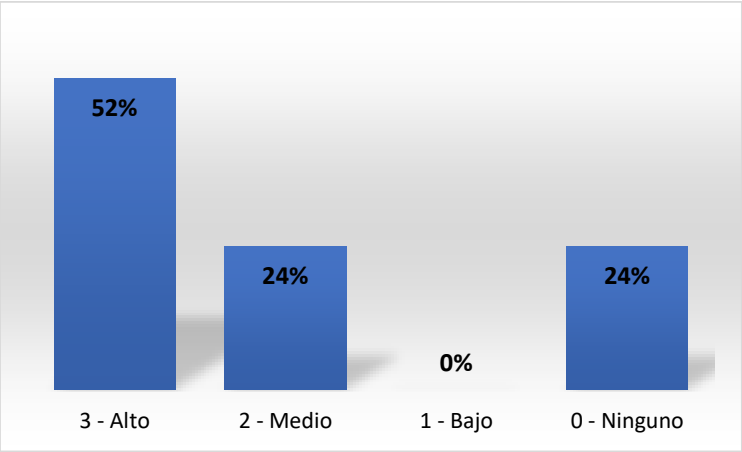
Tabla 36. Acciones realizadas para quejarse de contenidos en internet

Respuestas	Porcentaje
Bloquee al autor de la publicación en mis redes sociales	25%
Bloquee la página web	22%
Se lo conté a un adulto (padres, profesores u otros)	18%
Utilicé los botones de denunciar el sitio o la cuenta de red social	17%
Otras medidas	10%
Me comuniqué con las autoridades	8%

Edición de imágenes

Con el propósito de identificar el conocimiento que podrían tener los estudiantes sobre edición de imágenes se les presentan dos fotos de un mismo paisaje, una de las cuales ha sido retocada y se les ofrecen cuatro opciones de respuesta de cómo pudo haberse logrado esto, lo cual evidenció que el 52% tuvo alto porcentaje de acierto, mientras 24% tuvo nivel medio y otro 24% no logró acertar en la respuesta (figura 18).

Figura 18. Edición de imágenes

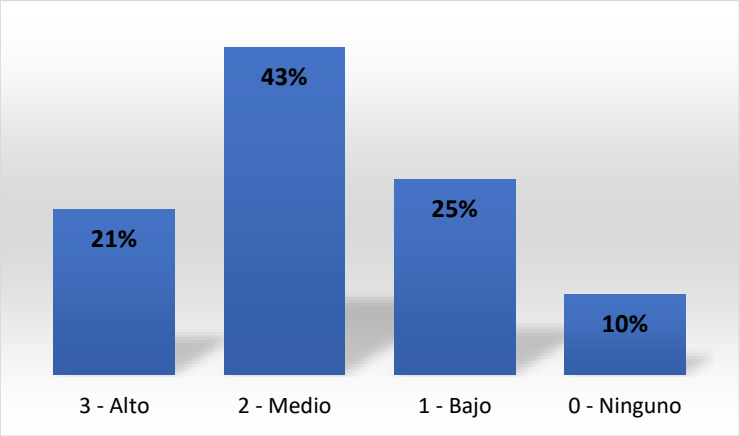


Roles en producción audiovisual

Con el propósito de establecer el conocimiento que los estudiantes tenían acerca de roles en el proceso de producción de contenidos audiovisuales, se les pide identificar dichos roles en un listado entregado previamente, evidenciando (figura 19) que el 21%

logra un alto nivel de acierto, el 43% un nivel medio, 25% bajo y 10% no consigue identificar ninguno de los roles presentados.

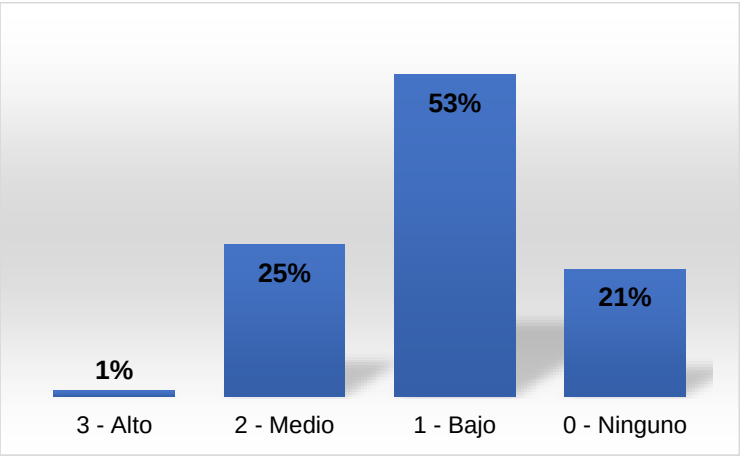
Figura 19. Roles en producción audiovisual



Pasos para realizar un producto audiovisual

A partir de una serie de cuatro pasos, a los estudiantes se les pide ordenar dichos pasos en la secuencia adecuada que se sigue en la realización de un producto audiovisual, para lo cual se les pide indicar dicho orden, lo cual permite evidenciar que solo el 1% logra un alto nivel de acierto al ordenar todos los pasos, un 25% logra nivel medio al ordenar tres de los pasos, el 53% nivel bajo al ordenar solo dos pasos y un 21% no consigue ordenar ninguno (figura 20)

Figura 20. Pasos para realizar un producto audiovisual



3.1.3. Nivel de competencia mediática estudiantes educación básica

Para determinar el nivel de la competencia mediática se establecieron cuatro escalas, cada una de las cuales se corresponde con un rango de calificación y de porcentaje de logro; en este caso se trabajó con una escala de calificación que va de 0 a 3 y a cada rango de dicha calificación se le asignó igualmente un rango de porcentaje de logro que se corresponde con cada una los cuatro niveles definidos para la competencia mediática, como puede apreciarse en la tabla 37.

Tabla 37. Rangos de calificación y porcentaje de logro en estudiantes educación básica

Niveles de la competencia estudiantes	**Escala de calificación**	**Porcentaje de logro**
Mínima	Entre 0 y 0,75	25% o menos
Básica	Entre 0,76 y 150	Entre 26% y 50%
Media	Entre 1,51 y 2,25	Entre 51% y 75%
Avanzada	Entre 2,26 y 3	Entre 76% y 100%

En cuanto a la calificación general de la competencia mediática entre los estudiantes encuestados, esta arrojó un valor de 1,87 sobre 3, con un porcentaje de logro del 62% (tabla 38), lo que la ubica en un nivel medio.

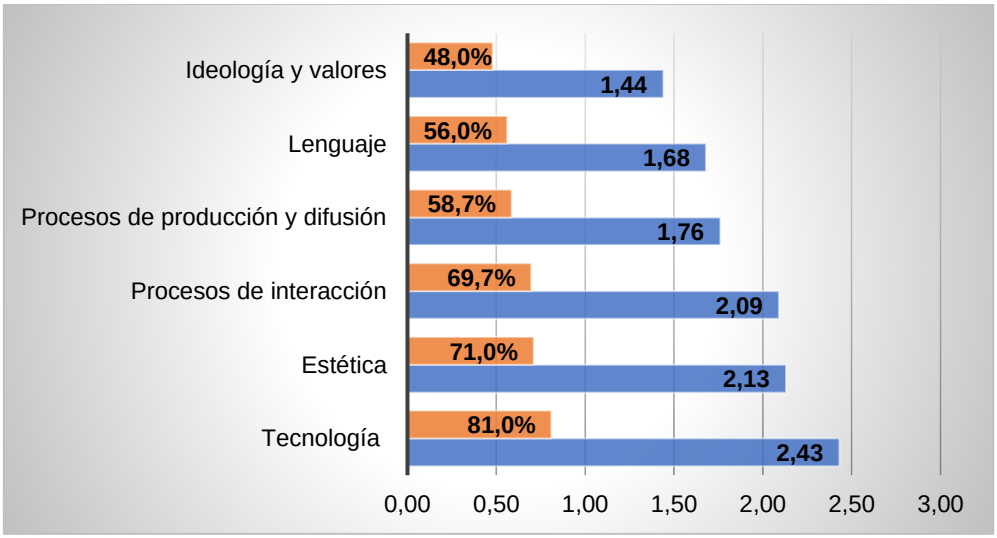
Tabla 38. Niveles de la competencia mediática en estudiantes educación básica

Dimensión de la competencia mediática	**Ponderación de cada dimensión**	**Calificación por dimensión**	**Calificación ponderada dimensión**	**Porcentaje de logro**	**Nivel de competencia**
Tecnología	0,11	2,43	0,267	81,0%	Avanzado
Estética	0,11	2,13	0,234	71,0%	Medio
Procesos de interacción	0,22	2,09	0,460	69,7%	Medio
Procesos de producción y difusión	0,20	1,76	0,350	58,7%	Medio
Lenguaje	0,15	1,68	0,244	56,0%	Medio
Ideología y valores	0,22	1,44	0,317	48,0%	Básico
Promedio ponderado general de la competencia mediática en estudiantes			**1,87**	**62%**	**Medio**

3.1.4. Nivel por dimensión de la competencia mediática educación básica

Al revisar cada una de las seis dimensiones de la competencia mediática entre los estudiantes de educación básica, encontramos que se presentan diferencias en la calificación de cada una y los porcentajes de logro oscilan entre 48% y 81% (figura 21); la dimensión mejor calificada fue tecnología con 2,43 y un porcentaje de logro del 81%, le siguen estética con 2,13 de calificación y un porcentaje de logro del 71%, procesos de interacción con 2,09 y 69,7%, procesos de producción y difusión con 1,76 y 58,7%, lenguaje con 1,68 y 56%, ideología y valores con 1,44 y un porcentaje de logro del 48%.

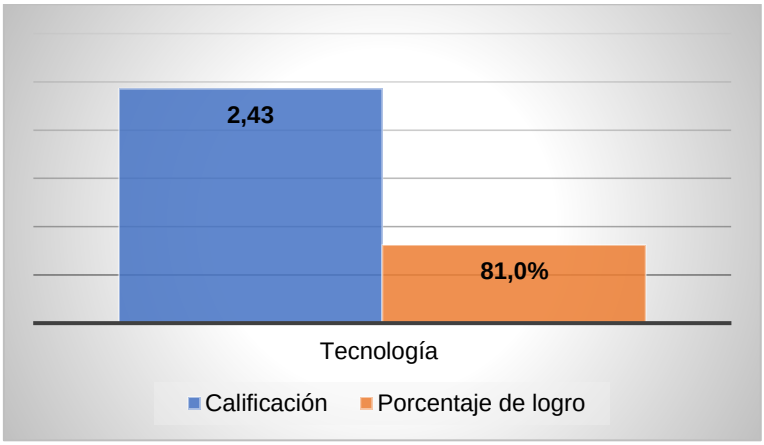
Figura 21. Calificación y porcentaje de logro por dimensión educación básica



3.1.4.1. Nivel en la dimensión de Tecnología

Esta dimensión se refiere tanto al conocimiento sobre el funcionamiento de herramientas comunicativas como a la capacidad de utilización de estas por parte de las personas y está constituida por siete indicadores, 4 del ámbito de análisis y 3 del ámbito de expresión. En esta dimensión los estudiantes obtuvieron una calificación de 2,43 y un porcentaje de logro del 81% (figura 22), ubicándose en un nivel avanzado de competencia.

Figura 22. Calificación y porcentaje de logro dimensión tecnología educación básica

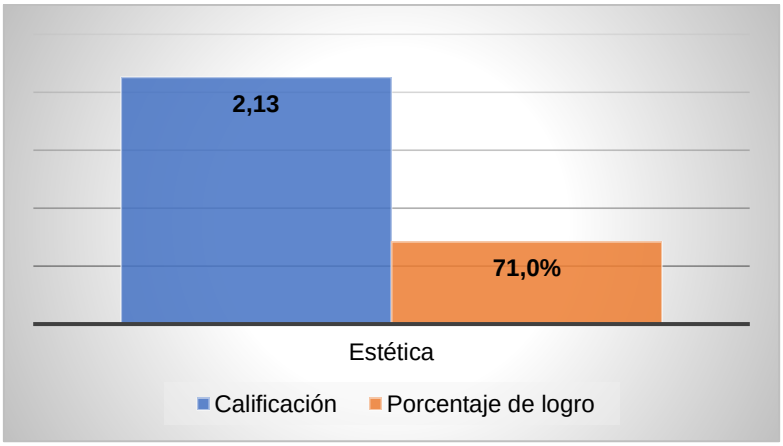


En las respuestas dadas en la encuesta se evidenció que reconocen las características de diferentes dispositivos y recursos tecnológicos, además logran identificar recursos para el tratamiento de contenidos; en cuanto al uso de internet evidencian que lo emplean para diversas actividades como búsqueda de información, interactuar con otros, ver y compartir contenidos.

3.1.4.2. Nivel en la dimensión Estética

Esta dimensión alude a la capacidad de analizar y valorar los mensajes desde el punto de vista estético, así como de relacionar dichos mensajes con otras formas de expresión. Esta dimensión tiene 6 indicadores, de los cuales 4 son del ámbito de análisis y 2 del ámbito de expresión. En esta dimensión los estudiantes obtuvieron la segunda más alta calificación (figura 23) con 2,13 y un porcentaje de logro del 71%, ubicándose en un nivel medio de competencia.

Figura 23. Calificación y porcentaje de logro dimensión estética educación básica

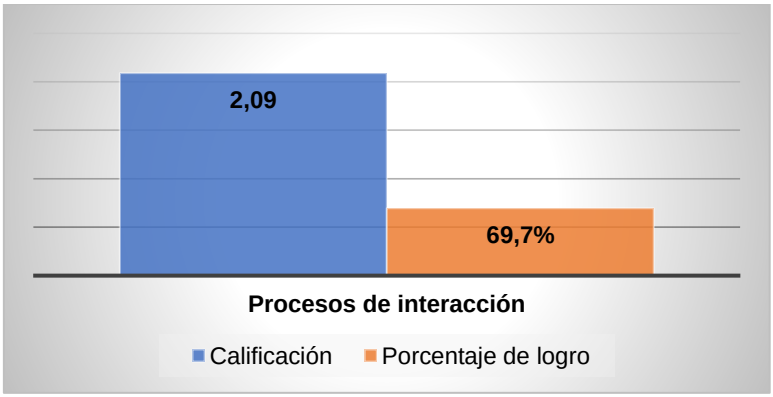


En las respuestas dadas en la encuesta se encontró que valoran correctamente la combinación de elementos como texto, música e imágenes presentes en piezas publicitarias.

3.1.4.3. Nivel en la dimensión Procesos de interacción

Esta dimensión se refiere a la capacidad de reconocerse y asumirse como audiencia activa, pudiendo demostrar uso de los medios y tecnologías, así como valorando críticamente los elementos que intervienen en la recepción y valoración de los mensajes. Esta dimensión tiene 12 indicadores, de los cuales 8 son del ámbito de análisis y 4 del ámbito de expresión. En esta dimensión los estudiantes obtuvieron una calificación de 2,09, con un porcentaje de logro del 69,7% (figura 24), ubicándose en un nivel medio de competencia.

Figura 24. Calificación y porcentaje de logro procesos de interacción educación básica

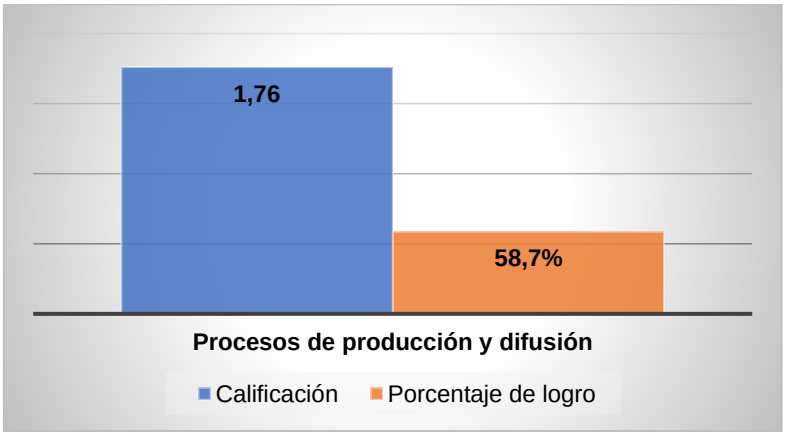


En las preguntas de la encuesta los estudiantes identifican medianamente lo que es una audiencia y también denotan que hay un uso variado de internet como herramienta para la interacción y desarrollo de trabajos escolares con los compañeros. En relación con esta dimensión se les consultó acerca del tipo de acciones que realizan cuando consideran que hay contenidos inapropiados en internet y tan sólo el 41% dice hacer algo, especialmente refieren el bloqueo de la página o el autor.

3.1.4.4. Nivel en la dimensión Procesos de producción y difusión

Esta dimensión tiene que ver con el conocimiento de funciones y tareas asignadas a los agentes de producción, de las fases implicadas en tales procesos, como también a la capacidad de elaborar contenidos y entender las implicaciones de estos en el entorno comunicativo. Esta dimensión tiene 11 indicadores, de los cuales 4 son del ámbito de análisis y 7 del ámbito de expresión. En esta dimensión los estudiantes obtuvieron una calificación de 1,76 y un porcentaje de logro del 58,7% (figura 25), ubicándose en un nivel medio de competencia.

Figura 25. Calificación y porcentaje de logro dimensión procesos de producción y difusión educación básica



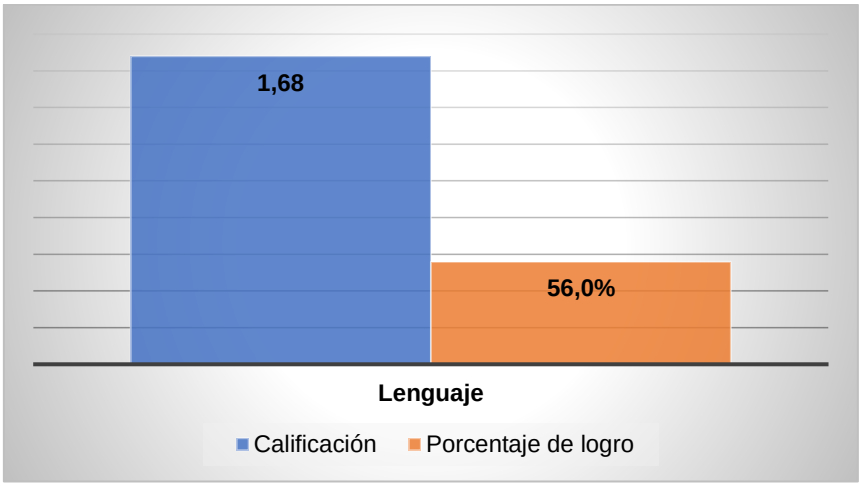
En las respuestas dadas en la encuesta encontramos que los estudiantes no logran reconocer completamente el tipo de funciones que cumplen las personas a cargo de producciones audiovisuales, así como tampoco logran identificar completamente las fases a seguir en la realización de este tipo de producciones; otro asunto en el que

muestran debilidad es en la capacidad para tomar medidas de seguridad y protección cuando usan internet.

3.1.4.5. Nivel en la dimensión de Lenguaje

Esta dimensión tiene que ver con el conocimiento de códigos que hacen posible la comunicación y a la capacidad de utilizarlos, así como también de analizar los mensajes y estructuras narrativas en su sentido y significación. Esta dimensión tiene 7 indicadores, de los cuales 4 son del ámbito de análisis y 3 del ámbito de expresión. Entre las seis dimensiones de la competencia mediática, esta fue una de las de menor calificación con 1,68 y un porcentaje de logro del 56% (figura 26) ubicándose en un nivel medio de competencia.

Figura 26. Calificación y porcentaje de logro dimensión lenguaje educación básica

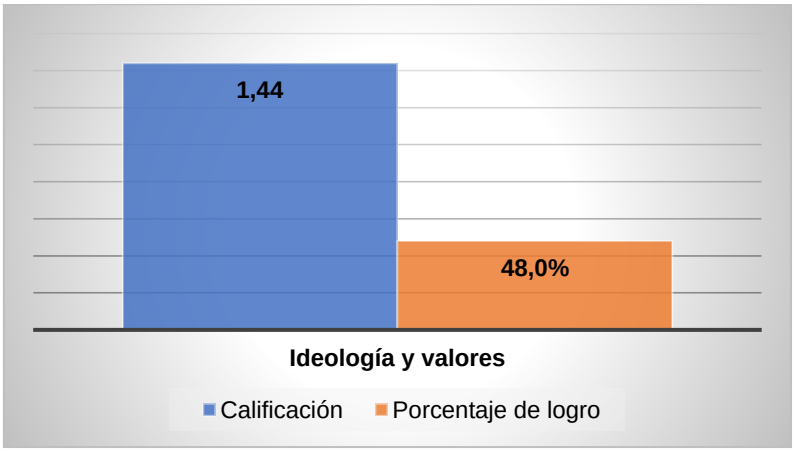


En las respuestas dadas en la encuesta encontramos que más del 80% logra identificar significados en lenguajes como el sonido, imágenes y texto en mensajes publicitarios, pero el 73% no consigue establecer la secuencia que se debe seguir en la construcción de una historia basada en siete imágenes que se les presentan previamente.

3.1.4.6. Nivel en la dimensión Ideología y valores

Esta dimensión alude a la capacidad de lectura comprensiva y análisis crítico de los mensajes, como representaciones de la realidad y expresión de intereses, contradicciones y valores de la sociedad. Esta dimensión tiene 12 indicadores, de los cuales 9 son del ámbito de análisis y 3 del ámbito de expresión. En esta dimensión los estudiantes obtuvieron la más baja calificación con 1,74 y un porcentaje de logro del 48%, ubicándose en un nivel básico de competencia.

Figura 27. Calificación y porcentaje de logro dimensión ideología y valores educación básica



Los resultados de la encuesta evidenciaron que el 70% de los estudiantes no emplea criterios adecuados para seleccionar los sitios de internet en los cuales busca información para sus trabajos escolares; en cuanto a la participación en iniciativas para ayudar a alguna causa o a alguien a través de los medios de comunicación, más del 73% expresó no hacerlo.

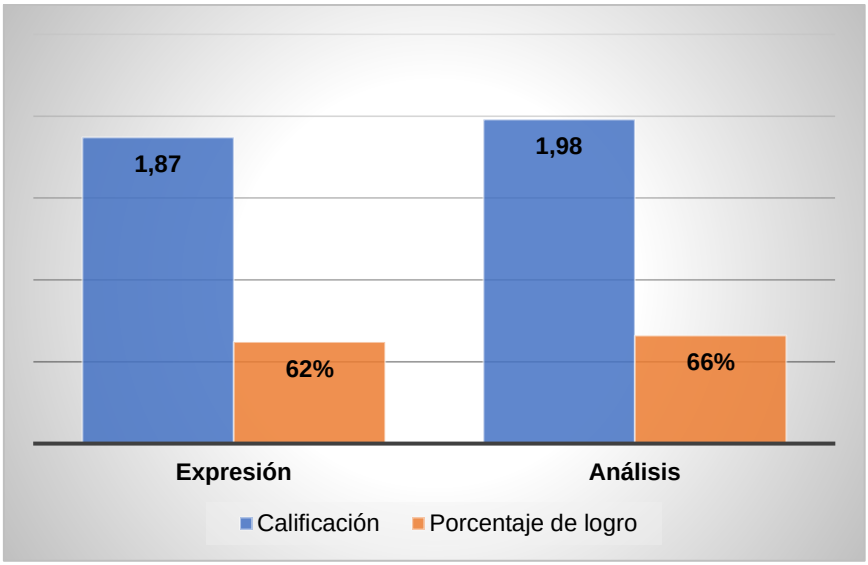
3.1.5. Nivel en ámbitos de la competencia mediática

En el modelo de dimensiones de la competencia mediática expuesto por Ferrés y Piscitelli (2012), estas se agrupan entorno a dos grandes ámbitos de actuación de los sujetos, uno denominado de análisis y otro de expresión, en el primer caso se alude a las capacidades para comprender e interpretar los elementos asociados a cada una de

las dimensiones y en el segundo caso a lo que el sujeto puede hacer con aquello que sabe y comprende.

La investigación mostró que, entre los estudiantes, los dos ámbitos de la competencia mediática tienen un nivel medio, aunque con calificación y porcentaje de logro diferente, mientras el ámbito de análisis alcanzó una calificación de 1,98 y un porcentaje de logro del 66%, el ámbito de expresión obtuvo una calificación de 1,87, con un porcentaje de logro de 62%, como puede apreciarse en la figura 28.

Figura 28. Calificación y porcentaje de logro en ámbitos de la competencia mediática

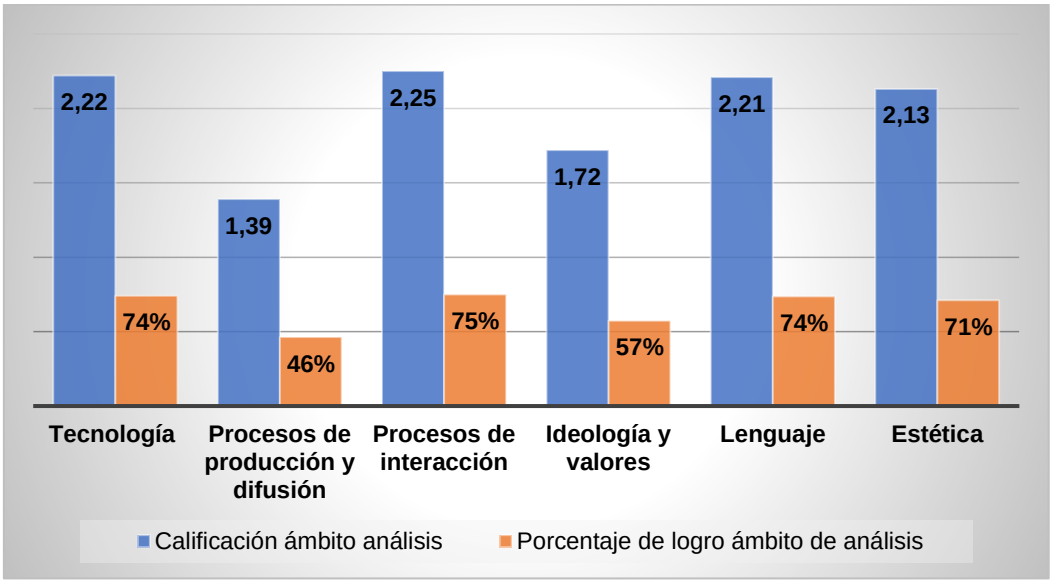


La calificación y el porcentaje de logro en los dos ámbitos de la competencia es diferente de acuerdo con cada una de las seis dimensiones de la competencia mediática.

3.1.5.1. Nivel en el ámbito de análisis

En el ámbito de análisis (figura 29), la dimensión con mejor calificación fue procesos de interacción con 2,25 y un porcentaje de logro del 75%, luego están la dimensión tecnológica con 2,22 de calificación y un porcentaje de logro del 74%, lenguaje con 2,21 y 74%, estética con 2,13 y 71%, ideología y valores con 1,72 y 57% de logro y finalmente procesos de producción y difusión con 1,39 y 46% de logro.

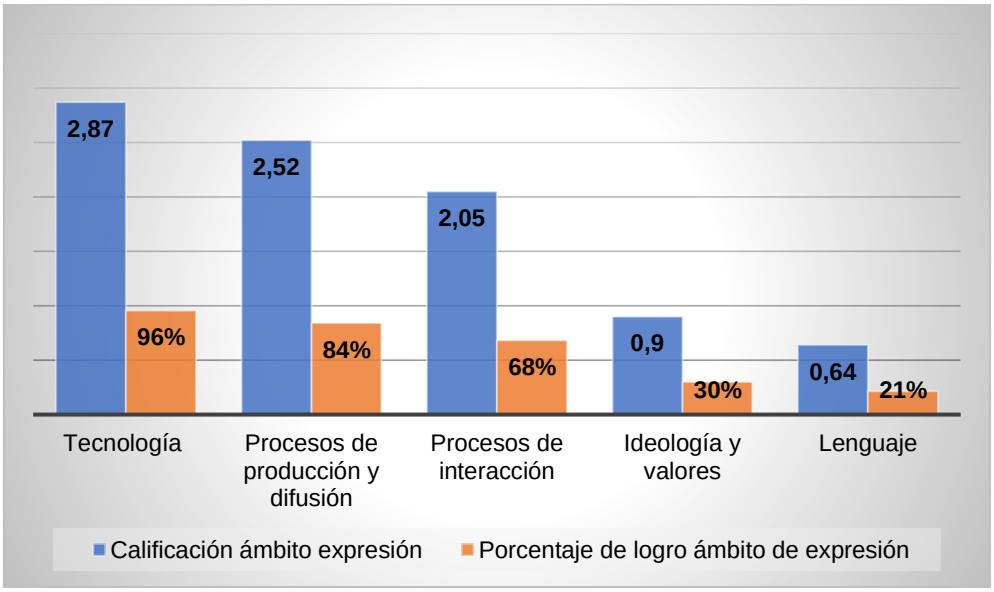
Figura 29. Ámbito de análisis, calificación y porcentaje de logro educación básica



3.1.5.2. Nivel en el ámbito de expresión

En el ámbito de expresión (figura 30), la dimensión con mejor calificación fue tecnología con 2,87 y un porcentaje de logro del 96%, luego están procesos de producción y difusión con 2,52 de calificación y 84% de logro, procesos de interacción con 2,05 y 68%, ideología y valores con 0,9 y 30%, lenguaje con 0,64 y 21%.

Figura 30. Ámbito de expresión, calificación y porcentaje de logro educación básica



3.2. Resultados estudiantes de educación media

El instrumento empleado para recoger la información de los estudiantes educación media en Colombia fue un cuestionario, por la posibilidad que este brinda para dar respuesta a problemas, tanto en términos descriptivos como de relación de variables, permitiendo describir las condiciones de una realidad, identificar normas y patrones de condiciones y acciones y determinar relaciones entre acontecimientos.

El cuestionario, diseñado por Alfamed, toma en cuenta el modelo de seis dimensiones de la competencia mediática expuesto por Ferrés y Piscitelli (2012) y fue validado por un equipo multidisciplinar de investigadores internacionales.

El cuestionario con 19 preguntas, de las cuales 4 recogen datos sociodemográficos y 15 desarrollan los ítems del estudio, fue autoadministrado en línea y cada participante se encargó de contestarlo. La estructura de las preguntas varía en su forma de respuesta, en algunos casos el encuestado debe seleccionar más de una opción o categoría de respuesta, en otras debe jerarquizar las opciones de respuesta y en otras selecciona un valor en una escala predeterminada. El cuestionario se aplicó a quinientos treinta y cuatro (534) estudiantes de siete instituciones de educación en cinco regiones de Colombia: Costa Atlántica, Centro, Antioquia, Eje cafetero, Suroccidente.

3.2.1. Datos generales de estudiantes educación media

La encuesta aplicada a los quinientos treinta y cuatro (534) estudiantes encuestados, fue respondida por un 53% de mujeres y 47% hombres (tabla 39), el 36% de 14 años, el 26% 15 años y el 38% con 16 años (tabla 40).

Tabla 39. Género de los estudiantes encuestados educación media

Sexo	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Hombre	249	47%
Mujer	285	53%
Total	**534**	**100%**

Tabla 40. Edad de los estudiantes encuestados educación media

Edad	Frecuencia	Porcentaje
14	191	36%
15	140	26%
16	203	38%
Total	**534**	**100%**

En cuanto a la región donde estaban los estudiantes encuestados (tabla 41), el 27% corresponde a Antioquia, el 25% al centro del país que incluye a Bogotá, el 19% al eje cafetero y el 14% a la costa atlántica y 21% al suroccidente de Colombia.

Tabla 41. Regiones de los estudiantes encuestados educación media

Región	Frecuencia	Porcentaje
Antioquia	135	27%
Centro	125	25%
Eje cafetero	96	19%
Costa Atlántica	71	14%
Suroccidente	107	21%

En relación con el tipo de institución de educación a la cual se encontraban vinculados los estudiantes (tabla 42), el 32% de los encuestados estaba en el sector privado mientras que el 68% estaba en entidades públicas.

Tabla 42. Tipo de institución de educación media

Tipo de institución	Frecuencia	Porcentaje
Privada/particular	173	32%
Pública	361	68%
Total	**534**	**100%**

3.2.2. Resultados por pregunta

Acceso a equipos y dispositivos

En cuanto al tipo de equipos y dispositivos a los que los estudiantes tenían acceso o utilizaban (tabla 43), lo más usual fue la televisión con 94%, computadores con 91% y

celulares con 87%, mientras que lo menos común fueron los equipos de mp3 y mp4 con 30%, las cámaras fotográficas digitales con 32% y las cámaras de video con 43%.

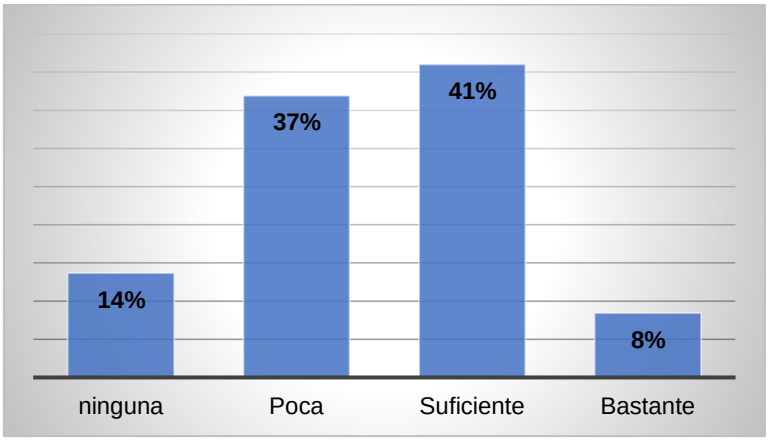
Tabla 43. Acceso a equipos y dispositivos estudiantes educación media

Equipo o dispositivo	Porcentaje de acceso
Televisión	94%
Computador	91%
Celular o smartphone	87%
Aparato DVD/BlueRay	66%
Otros dispositivos	64%
Tablet/Notebook con conexión a internet	55%
Cámara de video	43%
Cámara fotográfica digital	32%
Mp3/Mp4	30%

Formación para entender y producir mensajes

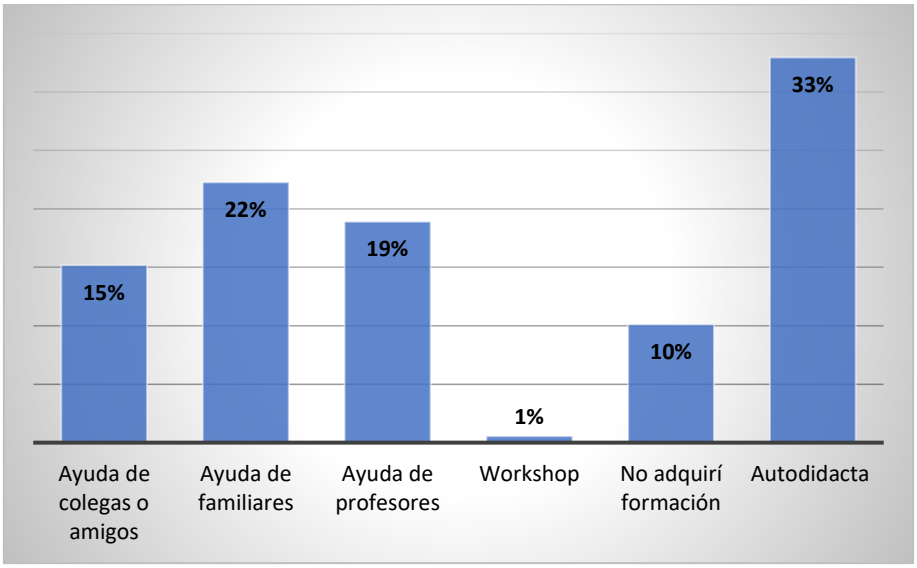
Ante la pregunta sobre qué formación habían recibido para entender y/o producir contenidos audiovisuales, un 14% expresó que ninguna, un 37% poca, un 41% suficiente y un 8% bastante (figura 31).

Figura 31. Nivel de conocimiento en uso de medios y TIC estudiantes educación media



Al consultarles sobre cómo adquirieron dichos conocimientos (figura 32), un 33% expresó que lo hizo de forma autodidacta, 22% con ayuda de familiares, 19% con los profesores, 15% con amigos y 10% dice no tener conocimiento sobre el tema.

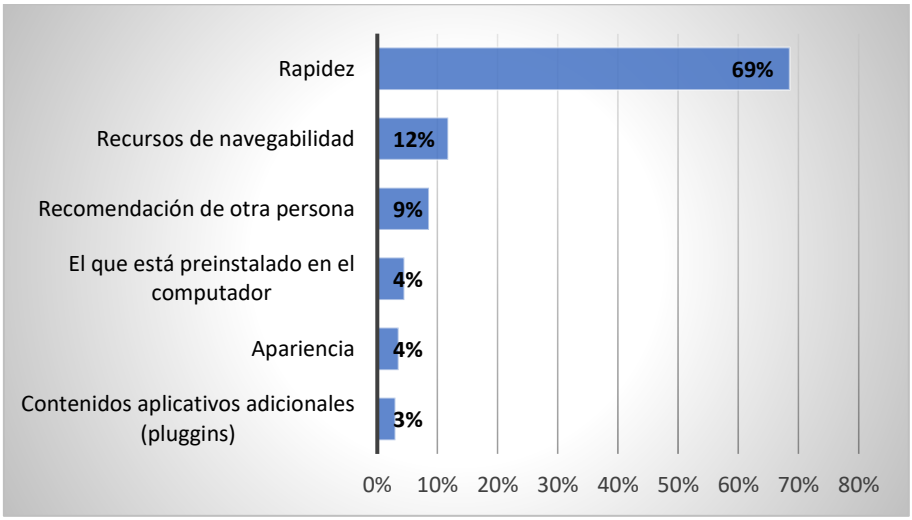
Figura 32. Forma de adquisición de conocimiento en medios y TIC estudiantes educación media



Uso de navegadores

A partir de una serie de opciones predeterminadas se les pide que seleccionen el criterio que emplean para determinar el tipo de navegador que utilizan en sus búsquedas en internet (figura #), a lo que el 69% responde que la rapidez, 12% que los recursos de navegabilidad, 9% la recomendación de terceros y en menores porcentajes otros motivos como puede apreciarse en la figura 33.

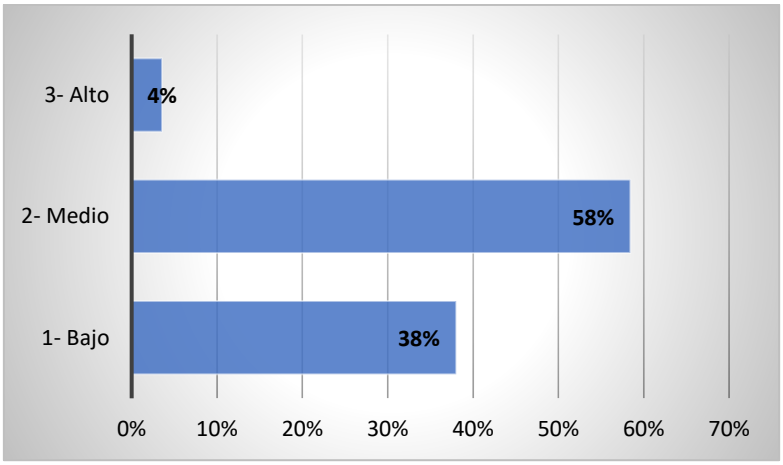
Figura 33. Motivo de uso del navegador estudiantes educación media



Búsqueda de información en internet

Para identificar el tipo de criterios que siguen los estudiantes en sus búsquedas por internet se les coloca el caso hipotético de obtener información sobre las etapas literarias de Gabriel García Márquez y se les ofrecen varias opciones de criterios de búsqueda, lo cual permite evidenciar (figura 34) que solo un 4% tiene un alto nivel de acierto en seleccionar el criterio más apropiado, en tanto un 58% tiene un nivel medio de acierto y el 38% un nivel bajo de acierto.

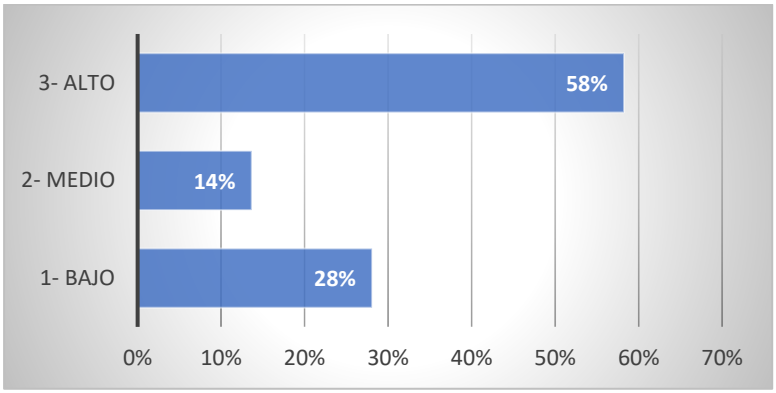
Figura 34. Búsqueda de información en internet estudiantes educación media



Lenguaje audiovisual

Para establecer el criterio que tienen los estudiantes para valorar elementos del lenguaje audiovisual en una película, a los encuestados se les presenta un fragmento de la cinta Amelie y se les ofrecen tres opciones de respuesta a la pregunta ¿Cuál opción representa mejor el significado del fragmento de esta película?**,** mostrando que el 58% tiene un nivel alto de acierto, 14% medio y 28% bajo (figura 35).

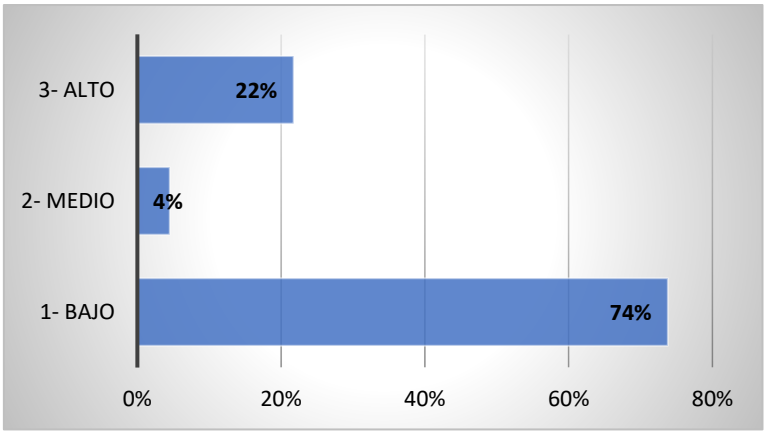
Figura 35. Valoración de lenguaje audiovisual estudiantes educación media



Intención en anuncio publicitario

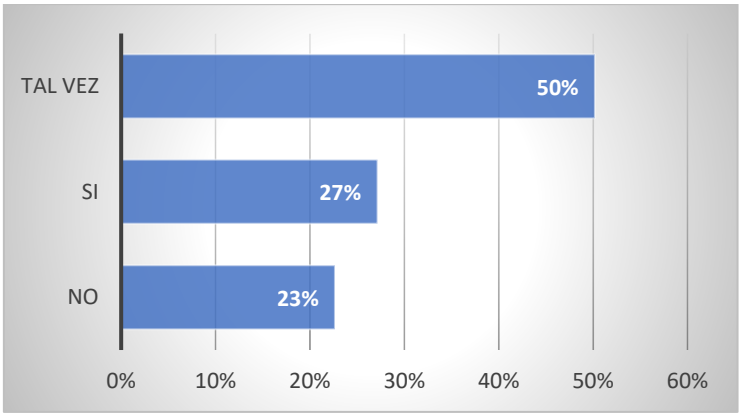
Con el propósito de identificar la capacidad para comprender mensajes no declarados en la publicidad, a los estudiantes se les presenta un anuncio comercial de Coca Cola y se les pide que seleccionen, entre seis opciones de respuesta, la que consideren es la intención principal que tendría este anuncio; las respuestas indicaron que el 74% tuvo un nivel de acierto bajo, el 4% medio y un 22% alto (figura 36).

Figura 36. Intención en mensaje publicitario estudiantes educación media



Respecto del mismo anuncio se les pide responder si consideran que este puede influir en las personas para que tomen dicha bebida, a lo cual el 23% dice que no, el 50% dice que tal vez y un 27% que sí (figura 37).

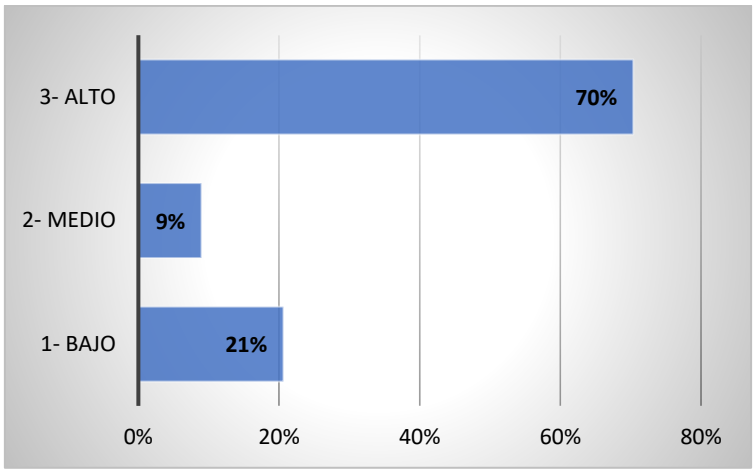
Figura 37. Influencia del mensaje publicitario estudiantes educación media



A quienes dijeron si o tal vez en la pregunta anterior se les pide que seleccionen una respuesta entre seis opciones de explicación de por qué consideran que el anuncio

influye y en este caso el 70% logró un alto nivel de acierto, el 9% medio y un 21% bajo (figura 38).

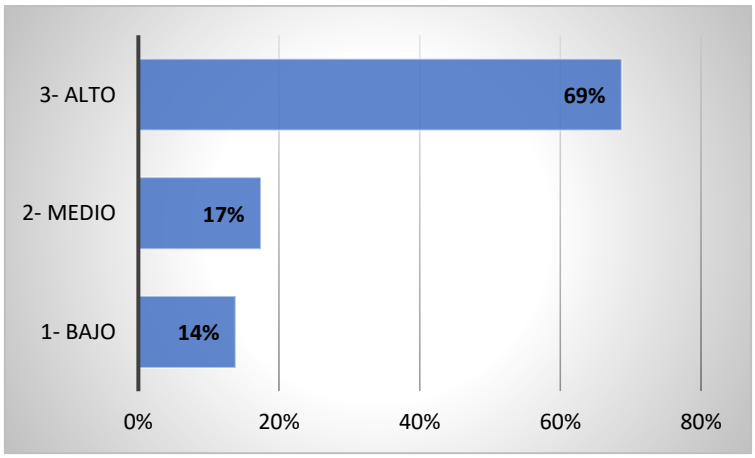
Figura 38. Motivos de influencia de anuncio publicitario



Comprensión estética en contenidos mediáticos

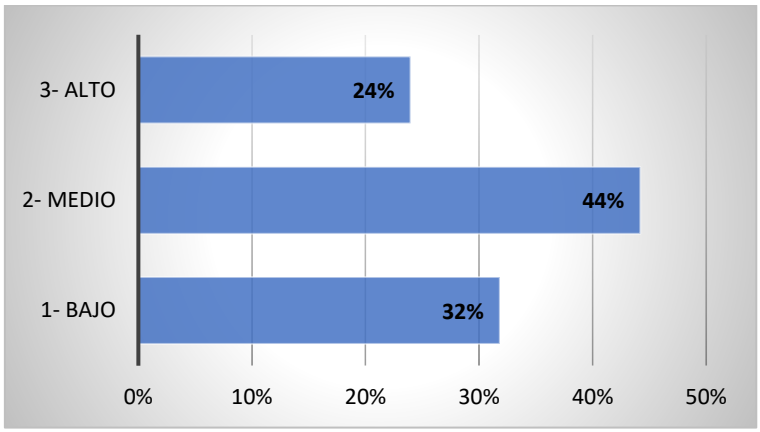
Con el propósito de identificar el nivel de comprensión estética en contenidos mediáticos se les presentan tres imágenes impresas de anuncios publicitarios y se les pide que seleccionen aquel que consideren que presenta un mayor número de elementos estéticos, a lo que el 69% logra un alto porcentaje de acierto, el 17% medio y un 14% bajo (figura 39).

Figura 39. Comprensión elementos estéticos



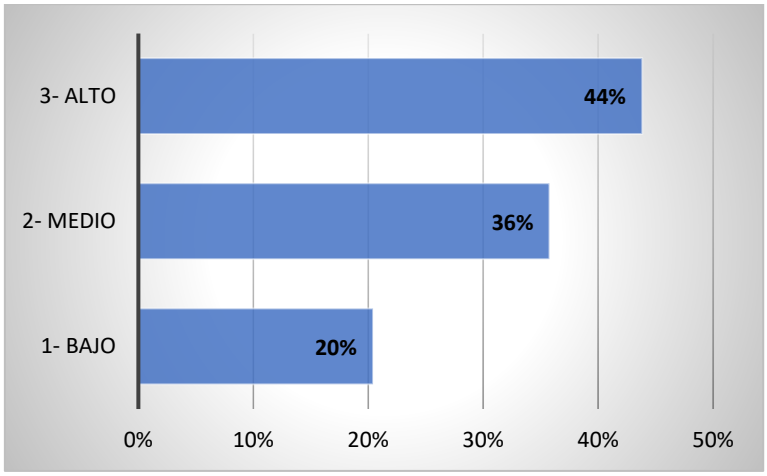
A partir de los anuncios de la pregunta anterior se les pide seleccionar un motivo, entre seis opciones de respuesta, de por qué escogieron dicho anuncio publicitario, lo cual permite evidenciar que el 24% escoge razones de mayor valoración estética, un 44% media y un 32% bajo. (figura 40).

Figura 40. Motivos de selección de anuncio publicitario



Al grupo se le presenta un video de Shakira y se le pide que, entre seis opciones de respuesta, seleccionen aquella que consideran hace que el video pueda ser considerado artístico, sus respuestas permiten evidenciar que el 44% logra un nivel de acierto alto, el 36% medio y un 20% bajo (figura 41).

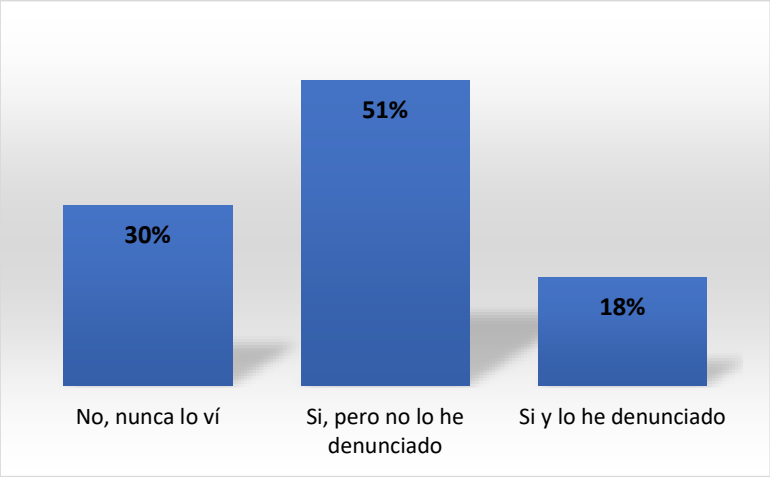
Figura 41. Nivel de acierto en elementos artísticos en video



Denuncias en internet

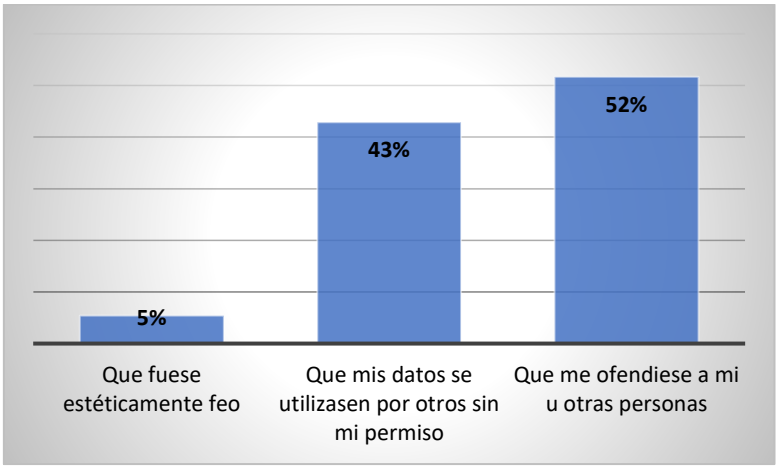
A los estudiantes se les pregunta si habían reconocido contenidos en internet que merecían ser denunciados y si lo hicieron, a lo que el 30% dicen que nunca han visto este tipo de contenido, el 51% dice que sí lo ha visto pero no denunció y el 18% que si ha visto y lo denunció (figura 42).

Figura 42. Denuncias sobre contenidos en internet



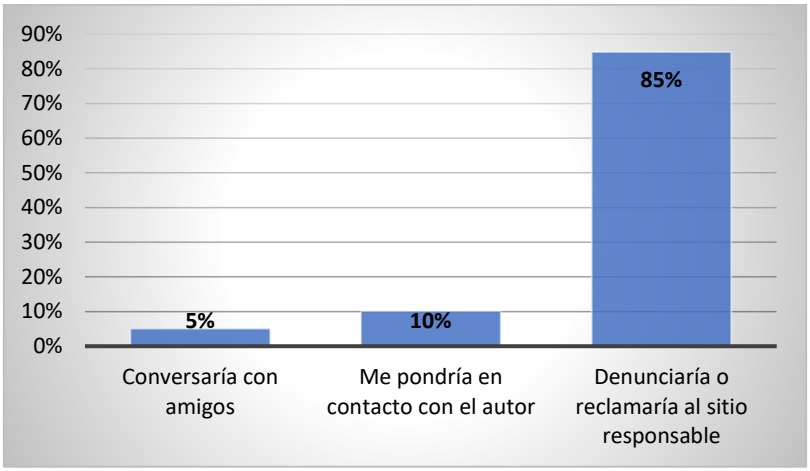
Al consultar sobre razones que tendrían ellos para hacer la denuncia de algún mensaje o publicación, el 5% dice que este fuese feo, el 43% porque usasen sus datos sin permiso, el 52% porque fuese ofensivo (figura 43).

Figura 43. Motivos para denunciar contenidos mediáticos



A la pregunta de cómo harían dicha denuncia, el 5% dice que, conversando con amigos, 10% contactaría al autor y el 83% dice que denunciaría o reclamaría al responsable (figura 44).

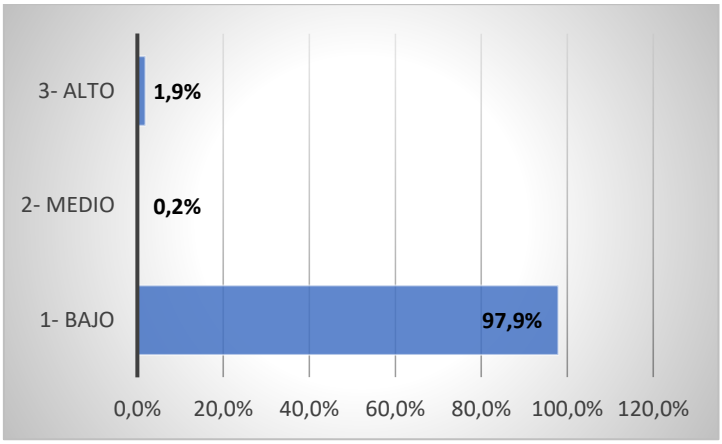
Figura 44. Formas de denuncia de contenidos mediáticos



Pasos para realizar un producto audiovisual

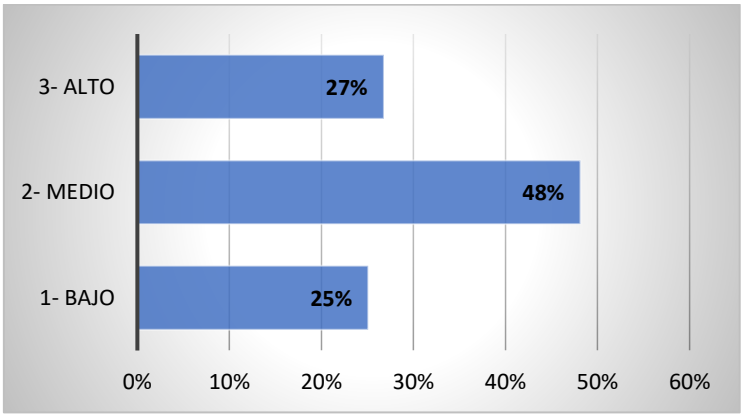
A partir de una serie de cuatro pasos, a los estudiantes se les pide ordenarlos en la secuencia que se sigue en la realización de un producto audiovisual, para lo cual se les presentan cuatro opciones de respuesta donde solo una de ellas es la correcta y el 1,9% acierta en la secuencia, en tanto un 0,2% acierta en dos de los cuatro pasos y el 97,9% no acierta en el orden (figura 45)

Figura 45. Porcentaje de acierto en secuencia de realización audiovisual



Se les presenta a los estudiantes una escena de una película de Harry Potter y se les pide que identifiquen el elemento que consideran que contribuye a que sea emocionante, para lo cual se les ofrecen tres opciones de respuesta, cada una con un nivel de acierto diferente, lo cual permite evidenciar que el 27% selecciona la respuesta más acertada, el 48% la medianamente acertada y un 25% la de menor acierto (figura 46)

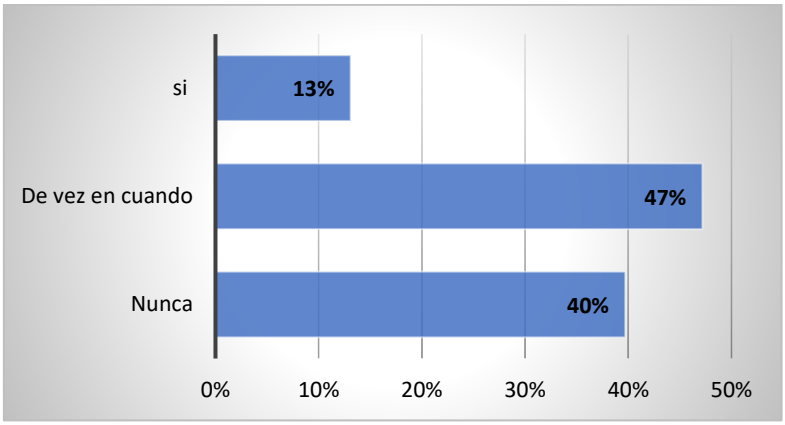
Figura 46. Porcentaje de acierto en identificar elementos en producto audiovisual



Producción audiovisual

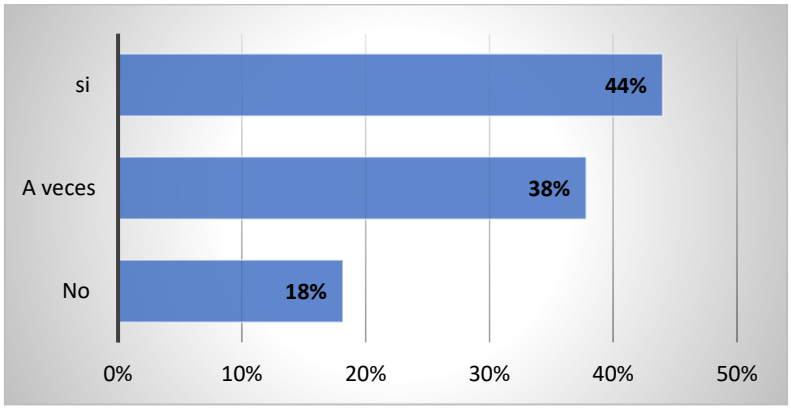
A la pregunta de si realiza o produce videos el 31% responde que sí, 47% dice de vez en cuando y 40% dice no hacerlo (figura 47)

Figura 47. Porcentaje de estudiantes que realizan videos



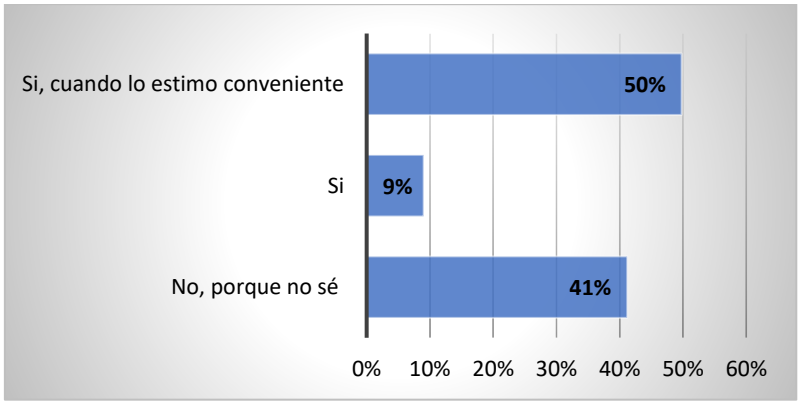
A la pregunta de si edita videos utilizando aplicaciones o programas informáticos, el 44% responde que sí, 38% que a veces y un 18% que no (figura 48)

Figura 48. Porcentaje de estudiantes que emplean aplicaciones de edición de videos



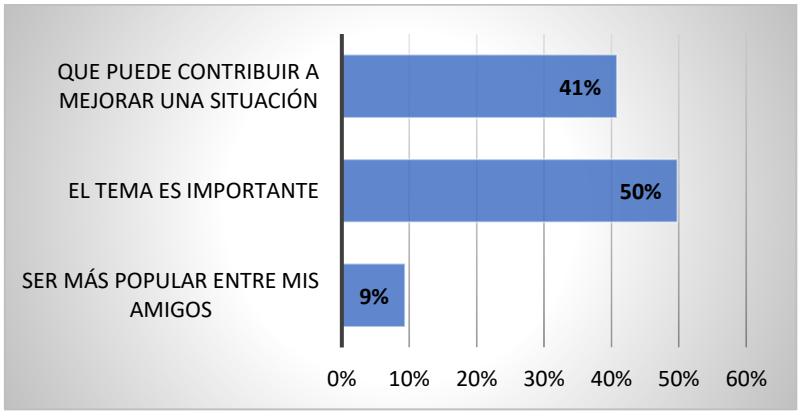
Ante la pregunta de si acostumbra a compartir sus videos, el 59% dice que si y el 41% que no (figura 49)

Figura 49. Porcentaje de estudiantes que comparte videos



Al consultar sobre las razones que tendrían para compartir un video, el 50% dice que, por la importancia del tema, el 41% porque puede contribuir a mejorar una situación y un 9% por ser más popular entre los (figura 50)

Figura 50. Motivos de los estudiantes para compartir videos



3.2.3. Nivel de competencia mediática en educación media

Para determinar el nivel de la competencia mediática se establecieron cuatro escalas, cada una de las cuales se corresponde con un rango de calificación y de porcentaje de logro; en este caso se trabajó con una escala de calificación que va de 1 a 3 y a cada rango de dicha calificación se le asignó igualmente un rango de porcentaje de logro que se corresponde con cada una los cuatro niveles definidos para la competencia mediática, como puede apreciarse en la tabla 44.

Tabla 44. Rangos de calificación y porcentaje de logro en estudiantes educación media

Niveles de la competencia estudiantes	**Escala de calificación**	**Porcentaje de logro**
Mínima	1 o menos	25% o menos
Básica	1,01 a 1,62	Entre 26% y 50%
Media	1,63 a 2,25	Entre 51% y 75%
Avanzada	2,26 a 3,0	Entre 76% y 100%

Para el caso de los estudiantes de la educación media, la calificación general de la competencia mediática arrojó un valor de 2,01 sobre 3, con un porcentaje de logro del 67% (tabla 45), lo que la ubica en un nivel medio.

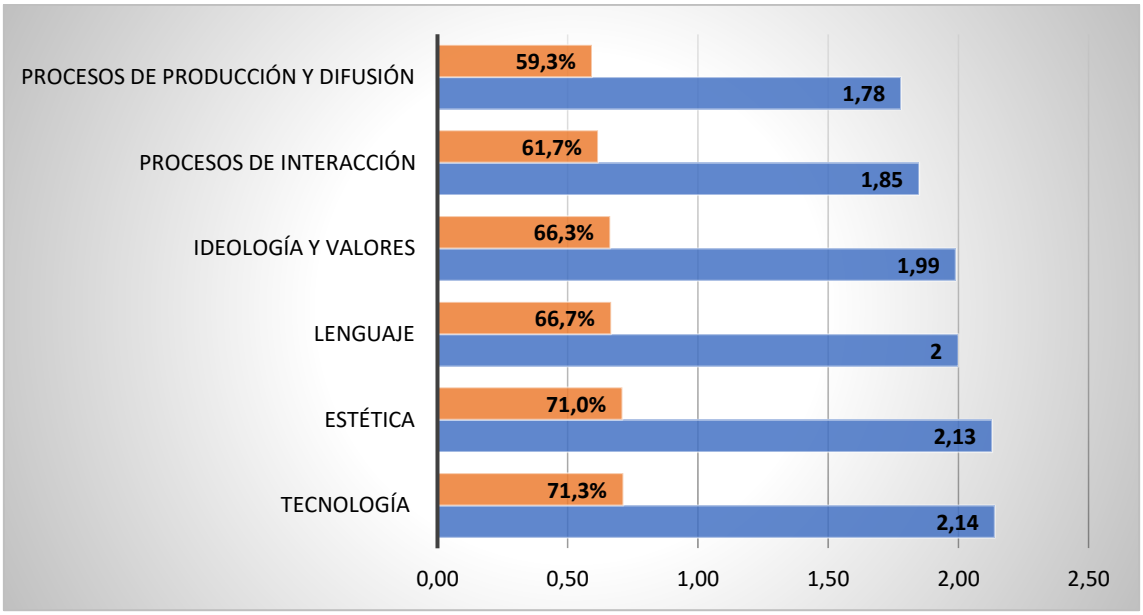
Tabla 45. Niveles de la competencia mediática en estudiantes educación media

Dimensión de la competencia mediática estudiantes	**Valor de ponderación de cada dimensión**	**Calificación por dimensión**	**Calificación ponderada por dimensión**	**Porcentaje de logro**	**Nivel**
Tecnología	0,11	2,14	0,235	71%	Medio
Estética	0,22	2,13	0,469	71%	Medio
Lenguaje	0,20	2	0,400	67%	Medio
Ideología y valores	0,15	1,99	0,299	66%	Medio
Procesos de interacción	0,22	1,85	0,407	62%	Medio
Procesos de producción y difusión	0,11	1,78	0,196	59%	Medio
Promedio ponderado general de la competencia mediática en estudiantes			**2,01**	**67%**	**Medio**

3.2.4. Nivel por dimensión de la competencia mediática en educación media

Al revisar cada una de las seis dimensiones de la competencia mediática, encontramos que todas ellas están en un nivel medio, pero con porcentajes de logro diferentes que van entre un mínimo de 59% y un máximo de 71,3% (figura 51); las mejor calificadas fueron Tecnología y Estética con un 71% de logro, seguida de Lenguaje con 66,7%, Ideología y valores con 66,3%, Procesos de interacción con 61,7% y finalmente Procesos de producción y difusión con 59,3%

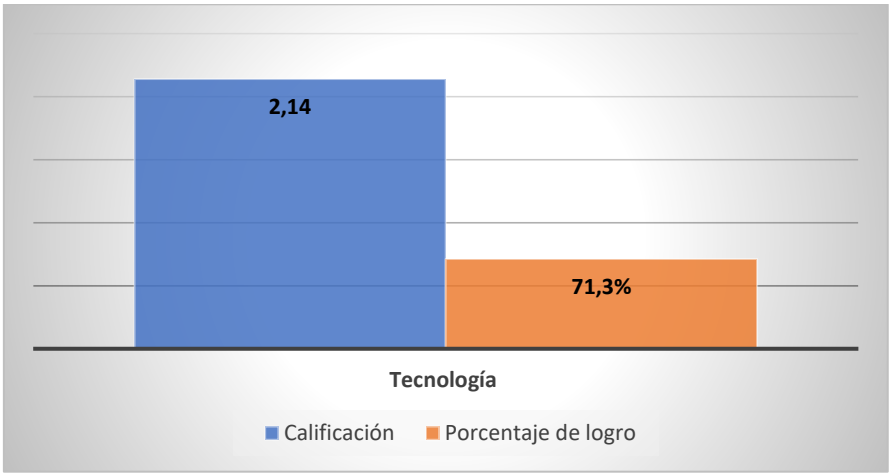
Figura 51. Calificación y porcentaje de logro dimensiones en estudiantes educación media



3.2.4.1. Nivel en la dimensión Tecnología

La dimensión de tecnología está relacionada con el conocimiento sobre el funcionamiento de herramientas comunicativas y con la capacidad de utilización de estas por parte de las personas y está constituida por siete indicadores, 4 del ámbito de análisis y 3 del ámbito de expresión. En esta dimensión los estudiantes de educación media obtuvieron la más alta con 2,14 y un porcentaje de logro del 71,3% (figura 52), ubicándose en un nivel medio de competencia.

Figura 52. Calificación y porcentaje de logro dimensión tecnología educación media

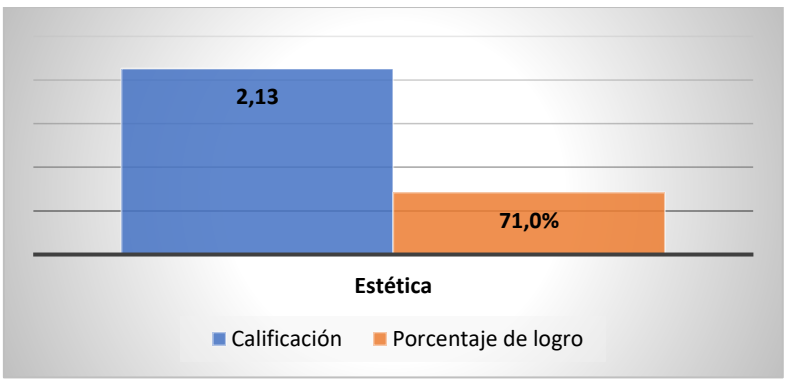


En las respuestas dadas en la encuesta se evidenció que los estudiantes tienen criterios claros y adecuados al momento de seleccionar un navegador para sus búsquedas en internet, pero tienen debilidades en el momento de hacer uso eficiente de dichos navegadores.

3.2.4.2. Nivel en la dimensión Estética

La dimensión estética se relaciona con la capacidad de analizar y valorar los mensajes desde el punto de vista estético, así como de relacionar dichos mensajes con otras formas de expresión. Esta dimensión tiene 6 indicadores, de los cuales 4 son del ámbito de análisis y 2 del ámbito de expresión. En esta dimensión los estudiantes de educación media obtuvieron la segunda calificación más alta con 2,13 y un porcentaje de logro del 71% (figura 53), ubicándose en un nivel medio de competencia.

Figura 53. Calificación y porcentaje de logro dimensión estética en educación media

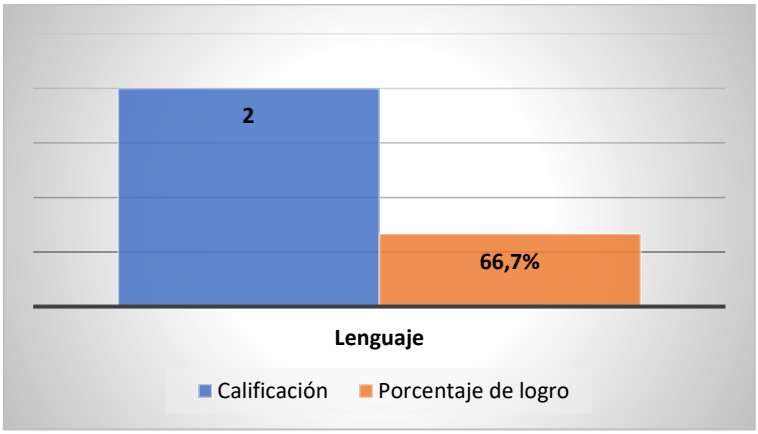


En las respuestas dadas en la encuesta se encontró que logran identificar elementos estéticos en las producciones mediáticas, pero no logran justificar plenamente las razones por las cuales consideran que dichos elementos tienen esa característica.

3.2.4.3. Nivel en la dimensión de Lenguaje

La dimensión de lenguaje se relaciona con el conocimiento de códigos que hacen posible la comunicación y con la capacidad de utilizarlos, así como también de analizar los mensajes y estructuras narrativas en su sentido y significación. Esta dimensión tiene 7 indicadores, de los cuales 4 son del ámbito de análisis y 3 del ámbito de expresión. En esta dimensión los estudiantes obtuvieron una calificación de 2 y un porcentaje de logro del 66,7% (figura 54) ubicándose en un nivel medio de competencia.

Figura 54. Calificación y porcentaje de logro dimensión lenguaje educación media

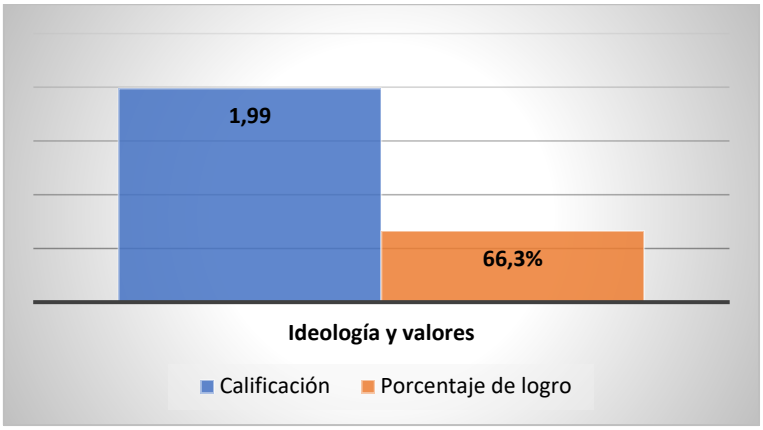


En las respuestas dadas en la encuesta encontramos que los estudiantes logran cierto nivel de identificación de elementos del lenguaje audiovisual, pero tienen debilidades para precisar el significado de cada elemento en el conjunto de una producción audiovisual.

3.2.4.4. Nivel en la dimensión de Ideología y valores

La dimensión de Ideología y Valores se relaciona con la capacidad de lectura comprensiva y análisis crítico de los mensajes, como representaciones de la realidad y expresión de intereses, contradicciones y valores de la sociedad. Esta dimensión tiene 12 indicadores, de los cuales 9 son del ámbito de análisis y 3 del ámbito de expresión. En esta dimensión los estudiantes obtuvieron una calificación de 1,99 y un porcentaje de logro del 66,3% (figura 55), ubicándose en un nivel medio de competencia.

Figura 55. Calificación y porcentaje de logro dimensión ideología y valores en educación media



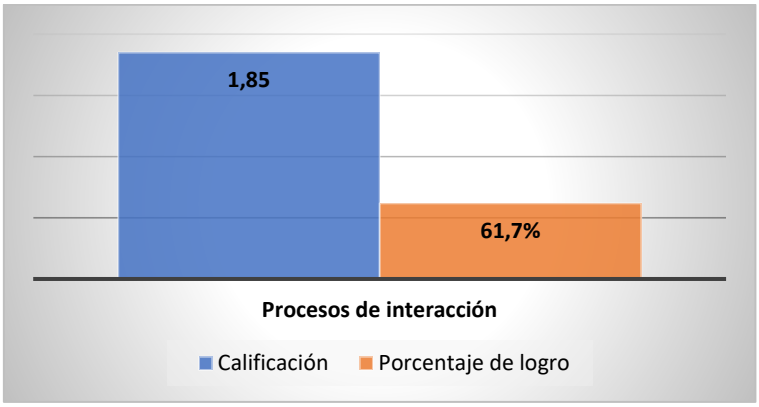
Los resultados de la encuesta permitieron evidenciar que los estudiantes no son muy conscientes de la influencia que pueden llegar a tener los anuncios comerciales en el consumo de productos por parte de las personas; otro aspecto que evidencia la encuesta es que estos jóvenes saben de las posibilidades de denunciar contenidos inapropiados.

3.2.4.5. Nivel en la dimensión de Procesos de interacción

La dimensión Procesos de Interacción se refiere a la capacidad de reconocerse y asumirse como audiencia activa, pudiendo demostrar uso de los medios y tecnologías, así como valorando críticamente los elementos que intervienen en la recepción y valoración de los mensajes. Esta dimensión tiene 12 indicadores, de los cuales 8 son del ámbito de análisis y 4 del ámbito de expresión. Esta dimensión es una de las más bajas

en calificación con 1,85 y un porcentaje de logro del 61,7% (figura 56), ubicándose en un nivel medio de competencia.

Figura 56. Calificación y porcentaje de logro dimensión procesos de interacción en educación media

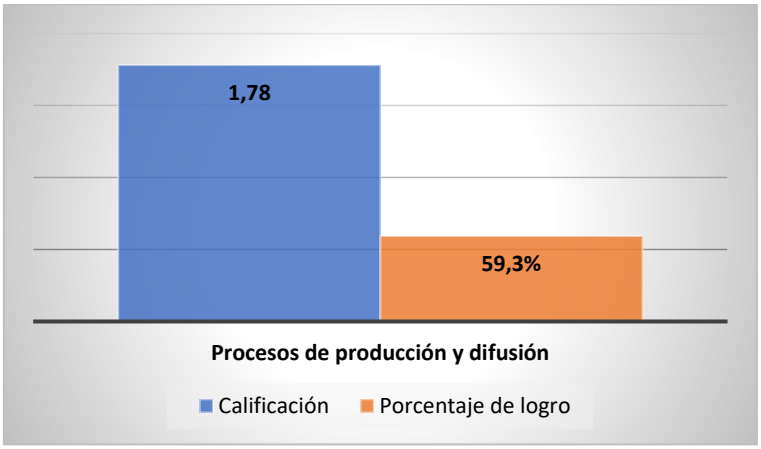


En la encuesta los estudiantes mostraron dificultades para identificar las intenciones que puede tener un anuncio comercial y la influencia o no que puede ejercer sobre las personas. En cuanto a denunciar contenidos inapropiados, el 51% dice haber visto algún mensaje o publicación en la red social/internet que mereciese ser denunciado pero que no lo ha hecho.

3.2.4.6. Nivel en la dimensión de Procesos de producción y difusión

La dimensión Procesos de producción y difusión tiene que ver con el conocimiento de funciones y tareas asignadas a los agentes de producción, de las fases implicadas en tales procesos, como también a la capacidad de elaborar contenidos y entender las implicaciones de estos en el entorno comunicativo. Esta dimensión tiene 11 indicadores, de los cuales 4 son del ámbito de análisis y 7 del ámbito de expresión. Entre las seis dimensiones de la competencia mediática, en esta se presentó la más baja calificación con 1,78 y un porcentaje de logro del 59,3% (figura 57), ubicándose en un nivel medio de competencia.

Figura 57. Calificación y porcentaje de logro dimensión procesos de producción y difusión educación media



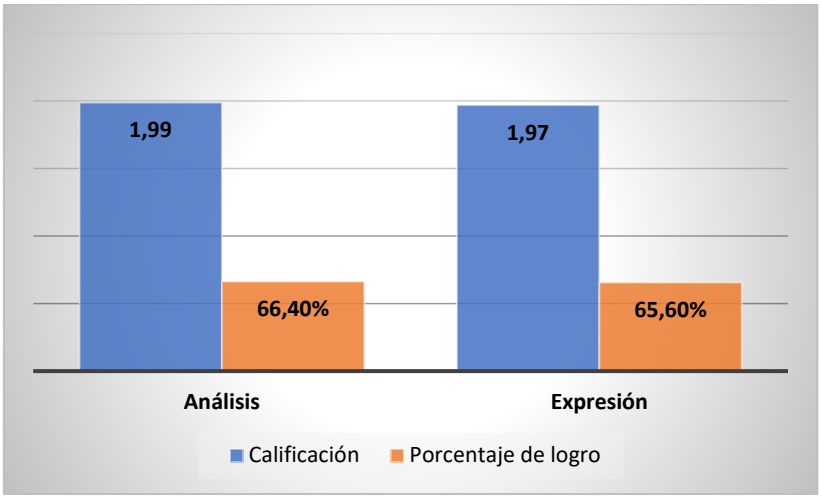
En las respuestas dadas en la encuesta encontramos que tienen limitaciones para contar historias en formato audiovisual siguiendo una secuencia lógica y ordenada y además el 41% dice no conocer la forma de compartir dichas historias.

3.2.5. Nivel en ámbitos de la competencia mediática en educación media

De acuerdo con el modelo de dimensiones de la competencia mediática que se sigue en esta investigación (Ferrés y Piscitelli, 2012), dichas dimensiones se agrupan entorno a dos grandes ámbitos de actuación de los sujetos, uno denominado de análisis y otro de expresión, en el primer caso se refiere a las capacidades que tienen las personas para comprender e interpretar los elementos asociados a cada una de las dimensiones y en el segundo caso a lo que las personas pueden hacer con aquello que sabe y comprende.

La investigación mostró que, entre los estudiantes, los dos ámbitos de la competencia mediática tienen un nivel medio; el ámbito de análisis alcanzó una calificación de 1,99 y un porcentaje de logro del 66,4% y el ámbito de expresión obtuvo una calificación de 1,97, con un porcentaje de logro de 65,6%, como puede apreciarse en la figura 58.

Figura 58. Calificación y porcentaje de logro en ámbitos de la competencia mediática estudiantes educación media



La calificación y el porcentaje de logro en los dos ámbitos de la competencia es diferente de acuerdo con cada una de las seis dimensiones de la competencia mediática.

En el ámbito de análisis la dimensión con mejor calificación fue estética con 2,01 y un porcentaje de logro del 71%, luego están la dimensión lenguaje con 2 de calificación y 67% de logro, ideología y valores con 1,99 de calificación y un porcentaje de logro del 66%, procesos de interacción con 1,85 y 62% de logro.

En el ámbito de expresión la dimensión con mejor calificación fue tecnología con 2,14 y un porcentaje de logro del 71%, seguido de expresión con 2 y un porcentaje de logro del 67% y procesos de producción y difusión con 1,78 y 59% de logro.

3.3. Resultados encuesta estudiantes universitarios

El cuestionario, diseñado por Alfamed, toma en cuenta el modelo de seis dimensiones de la competencia mediática expuesto por Ferrés y Piscitelli (2012) y fue validado por un equipo multidisciplinar de investigadores internacionales.

El cuestionario con 23 preguntas, de las cuales 7 recogen datos generales y 16 desarrollan los ítems del estudio, fue autoadministrado en línea y cada participante se encargó de contestarlo. La estructura de las preguntas varía en su forma de respuesta,

en algunos casos el encuestado debe seleccionar más de una opción o categoría de respuesta, en otras debe jerarquizar las opciones de respuesta y en otras selecciona un valor en una escala predeterminada. El cuestionario se aplicó a quinientos siete estudiantes universitarios (507) de siete instituciones de educación superior en cinco regiones de Colombia: Costa Atlántica, Centro, Antioquia, Eje cafetero, Suroccidente.

Para el procesamiento y sistematización de los datos se empleó el programa SPSS, generando en primer lugar un reporte descriptivo de datos, el cual se pasó a cuadros y tablas que muestran el número de respuestas para cada pregunta, la calificación para cada tipo de respuesta y como producto de esto las calificaciones promedio de cada pregunta y cada dimensión de la competencia mediática, de acuerdo con el modelo adoptado.

3.3.1. Prueba de regresión nominal

Con el propósito de afinar el análisis y determinar si los resultados de las respuestas de los estudiantes encuestados –definidas en categorías nominales- podían ser explicadas por alguna de las variables independientes se procedió a aplicar una prueba de regresión nominal, la cual en primera instancia pone a prueba la suposición de las probabilidades proporcionales, que se conoce comúnmente como la prueba de las líneas paralelas porque la hipótesis nula establece que los coeficientes de pendiente en el modelo son los mismos en todas las categorías de respuesta (y las líneas de la misma pendiente son paralelas). Para este caso el análisis nominal se desarrolló a partir de tres mediciones: Goodness of fit, Model fitting, Likelihood ratio test.

Goodness of fit

La medición Goodness of fit indica como el modelo se ajusta a los datos. En este tipo de prueba, cuando el modelo se ajusta de manera adecuada, los valores de p descritos en la columna Sig. son mayores a 0,05 para la prueba de Pearson. En este caso NO queremos un resultado estadísticamente significativo, es decir, en la fila de Pearson siempre queremos que el valor para la columna sig. sea mayor que 0.05 ($p>0.05$). En este caso (tabla 46), en todas las seis dimensiones de la competencia mediática se obtienen un $p>0.05$.

Tabla 46. Resultados Goodness of fit

Dimensión	Chi cuadrado	gl	Sig.
Tecnología	187,442	224	0,964
Procesos de producción y difusión	185,162	224	0,973
Lenguaje	292,596	336	0,958
Estética	205,852	336	1
Procesos de interacción	229,219	224	0,391
Ideología	257,458	336	0,999

Model Fitting Information

El Ajuste del modelo (Model fitting) permite identificar si alguno de los coeficientes del modelo es significativo estadísticamente; en otras palabras, si el modelo completo (con todas las variables independientes incluidas) predice la variable dependiente de mejor manera y es estadísticamente significativo en comparación con un modelo que solo contiene el intercepto (es decir, si ninguna variable independiente se adicionara). En este caso se espera un resultado estadísticamente significativo con $p < 0,05$. Los datos indican que todas las dimensiones tienen un $p<0.05$, como puede apreciarse en la tabla 47.

Tabla 47. Resultados Model fitting

Dimensión	-2 Log Likelihood	Chi cuadrado	gl	Sig.
Tecnología	287,193	99,826	26	0
Procesos de producción y difusión	325,597	64,823	26	0
Lenguaje	444,421	73,28	39	0,001
Estética	343,284	176,151	39	0
Procesos de interacción	393,755	61,586	26	0
Ideología	440,864	112,057	39	0

Likelihood ratio test

Finalmente, la razón de probabilidad (likelihood ratio tests) determina cual variable independiente predice de manera significativa la variable dependiente. Significativa se

considera cuando el valor de sig <0.05 (p<0.05). El análisis para la dimensión de estética generó un error que indica que una de las variables predictoras (en este caso las variables independientes) debe ser excluida o fusionada. Después de revisar los análisis se determina que la categoría problemática fue nivel de manejo de medios, por lo cual se excluye y se vuelve a correr el análisis y el error desapareció.

Como puede apreciarse en la tabla 48 en el caso de los estudiantes universitarios, la variable independiente que predice de manera significativa para cada dimensión de la competencia mediática (es decir, con p menor < 0,05) no es siempre la misma, incluso en la dimensión estética ninguna de las variables independientes presentó un valor que mostrará incidencia en dicha dimensión, en cambio, en las demás dimensiones si hubo una o más variables independientes con valores menores a 0,05, por lo tanto indican que tienen incidencia en dichas dimensiones.

Tabla 48. Resultados Likelihood ratio test

Dimensión	**Variable independiente**	**-2 Log Likelihood of Reduced Model**	**Chi-Square**	**df**	**Sig.**
Tecnología	Nivel de manejo de medios	343,438	56,245	4	0
Procesos de producción y difusión	Sexo	333,048	7,45	2	0,024
	Región	347,133	21,536	12	0,043
	Ano cursado	338,847	13,249	6	0,039
	Nivel de manejo de medios	348,567	22,97	4	0
Lenguaje	Nivel de manejo de medios	468,425	24,003	6	0,001
Dimensión Procesos de interacción	Región	421,683	27,928	12	0,006
	Tipo Universidad	399,972	6,217	2	0,045
	Ano cursado	408,009	14,253	6	0,027
Ideología y valores	Ano cursado	464,861	23,997	9	0,004
	Nivel de manejo de medios	482,403	41,539	6	0

3.3.2. Análisis multivariado de varianza (MANOVA)

Como el análisis de regresión nominal indicó que las variables independientes si incidieron en varias dimensiones de la competencia mediática de los estudiantes, se procedió a realizar una MANOVA (Análisis multivariado de varianza), para identificar donde residen las diferencias en los niveles de competencia de los encuestados con relación a las variables independientes y sus posibles interacciones

Al poner a prueba cada variable independiente por su cuenta (sin interacciones), todas las variables, excepto por *Tipo de Universidad,* tuvieron diferencias significativas en cuanto a las calificaciones de los encuestados, o sea que se encontró que las variables *sexo*, *región, año cursado y nivel en manejo de medios* inciden en la calificación que logran los encuestados sobre su nivel de competencia mediática.

- En el caso de la variable *sexo* esta incidió en la calificación obtenida por los estudiantes en las dimensiones Estética y Procesos de interacción.
- En el caso de la variable *región*, esta incidió en la calificación obtenida por los estudiantes en las dimensiones de Procesos de producción y difusión, Procesos de interacción y Lenguaje. Es de anotar que, en este caso, en todas las dimensiones hay por lo menos una región que presenta diferencias significativas en relación con las demás regiones.
- En el caso de la variable *nivel de manejo de medios*, esta incidió en las calificaciones obtenidas por los estudiantes en las seis dimensiones de la competencia mediática.
- En el caso de la variable *año cursado,* esta incidió en las calificaciones obtenidas por los estudiantes en las dimensiones Tecnología, Procesos de producción y difusión, Lenguaje, Estética e Ideología.

Al analizar las interacciones entre las variables y su incidencia en la competencia mediática se identifica que:

- La interacción entre las variables *año cursado y nivel de manejo de medios* fue estadísticamente significativa para el caso de las dimensiones de Tecnología y Procesos de interacción, lo que indica que la interacción entre estas variables generó diferencias significativas en las calificaciones de los encuestados para dichas dimensiones de la competencia mediática.

- La interacción entre las variables *año cursado* y *tipo de universidad* fue estadísticamente significativa para el caso de las dimensiones de Tecnología y Procesos de interacción, lo que indica que la interacción entre estas variables generó diferencias significativas en las calificaciones de los encuestados para dichas dimensiones de la competencia mediática.
- La interacción entre las variables *sexo* y *nivel de manejo de medios* fue estadísticamente significativa para el caso de las dimensiones de Ideología y Procesos de Interacción, lo que indica que la interacción entre estas variables generó diferencias significativas en las calificaciones de los encuestados para dichas dimensiones de la competencia mediática.
- La interacción entre las variables *sexo* y *nivel de manejo de medios* fue estadísticamente significativa para el caso de las dimensiones de Ideología y Procesos de Interacción, lo que indica que la interacción entre estas variables generó diferencias significativas en las calificaciones de los encuestados para dichas dimensiones de la competencia mediática.
- La interacción entre las variables *región y tipo de universidad* fue estadísticamente significativa para el caso de las dimensiones de Tecnología, Lenguaje, Procesos interacción, Ideología, lo que indica que la interacción entre estas variables generó diferencias significativas en las calificaciones de los encuestados para dichas dimensiones de la competencia mediática.
- La interacción entre las variables *región y nivel de manejo de medios* fue estadísticamente significativa para el caso de las dimensiones de Tecnología, Procesos de producción y difusión, Procesos de Interacción, lo que indica que la interacción entre estas variables generó diferencias significativas en las calificaciones de los encuestados para dichas dimensiones de la competencia mediática.
- La interacción entre las variables *región y año cursado* fue estadísticamente significativa para el caso de las dimensiones de Tecnología, Estética, Procesos interacción, Ideología, lo que indica que la interacción entre estas variables generó diferencias significativas en las calificaciones de los encuestados para dichas dimensiones de la competencia mediática.

3.3.3. Datos generales estudiantes universitarios

La encuesta aplicada a los 507 estudiantes fue respondida por un 57% mujeres y 43% hombres (tabla 49), el 49% con edades entre 17 y 19 años y el 51% entre 20 y 22 años (tabla 50).

Tabla 49. Género de los estudiantes universitarios encuestados

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	219	43%
Mujer	288	57%
Total	507	100%

Tabla 50. Edades de los estudiantes educación superior encuestados

Edad	Frecuencia	Porcentaje
17	59	12%
18	82	16%
19	109	21%
20	77	15%
21	160	32%
22	20	4%
Total	507	100%

En cuanto a la región donde estaban los estudiantes encuestados (tabla 51), el 29% corresponde al suroccidente, el 21% a Antioquia, el 21% al centro del país que incluye a Bogotá, el 19% al eje cafetero y el 10% a la costa atlántica.

Tabla 51. Regiones de los estudiantes universitarios encuestados

Región	Frecuencia	Porcentaje
Antioquia	104	21%
Centro	107	21%
Eje cafetero	96	19%
Costa Atlántica	49	10%
Suroccidente	151	29%
Total	507	100%

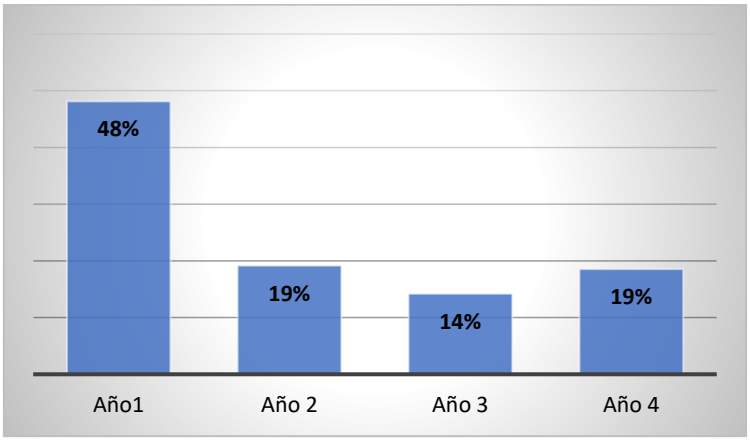
En relación con el tipo de institución de educación superior a la cual se encontraban vinculados los estudiantes (tabla 52), el 76% de los encuestados estaba en el sector privado mientras que el 24% estaba en entidades públicas.

Tabla 52. Tipo de institución de educación superior

Tipo	Frecuencia	Porcentaje
Privada	383	76%
Pública	124	24%
Total	507	100%

En cuanto el año de la carrera que se encontraban cursando (figura 59), el 48% estaba en primer año, el 19% en segundo año, el 14% en tercer año y el 19% restante en cuarto año.

Figura 59. Año de estudio

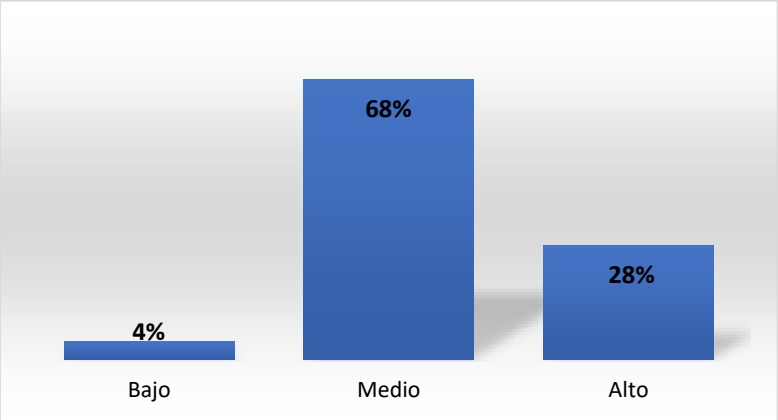


3.3.4. Resultados por pregunta estudiantes universitarios

Nivel de conocimiento en manejo de medios y TIC

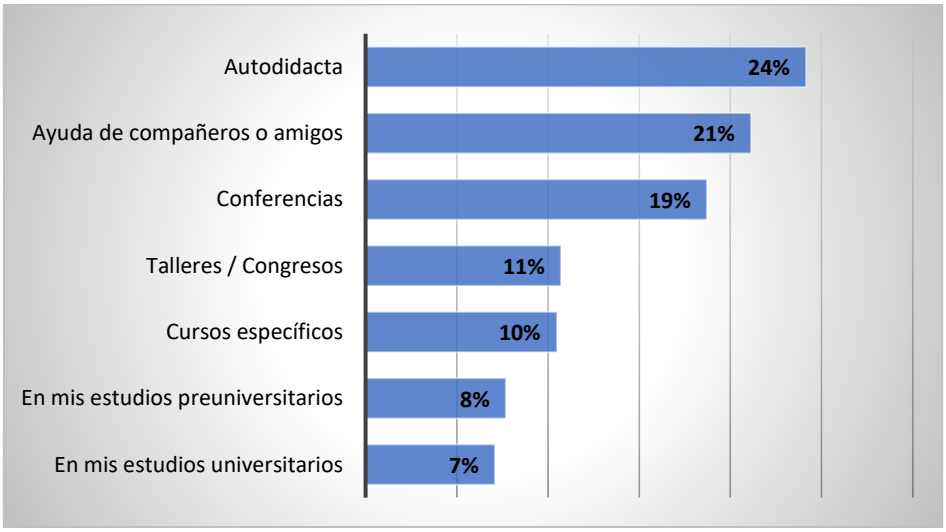
Ante la pregunta sobre cómo valoran su nivel de conocimiento en el manejo de medios y TIC, un 68% expresó que lo consideraba medio, en tanto un 28% expresó que alto y un 4% que bajo (Figura 60).

Figura 60. Nivel de conocimiento en uso de medios y TIC



Al consultarles sobre cómo adquirieron dichos conocimientos (figura 61), un 24% expresó que, de forma autodidacta, 21% con amigos, mientras que un 55% aludió a mecanismos más formales como conferencias, cursos y estudios en secundaria y en la universidad.

Figura 61. Forma de adquisición de conocimiento en medios y TIC

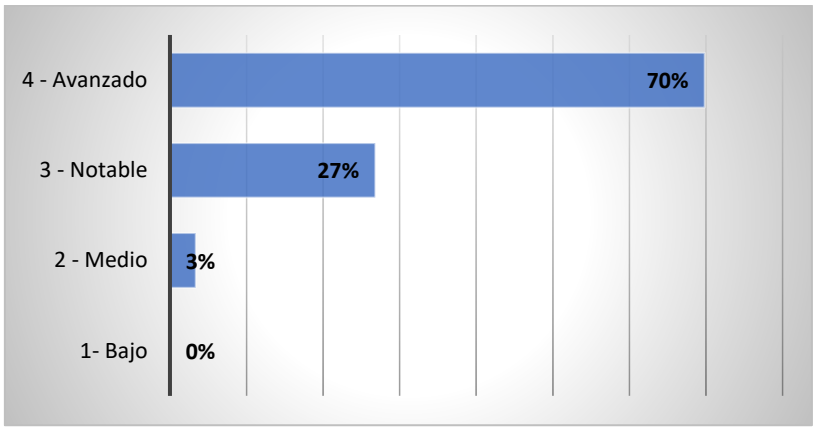


Nivel de conocimiento de dispositivos y medios de comunicación

Ante la pregunta sobre el nivel de conocimiento que consideran tener sobre ciertos recursos disponibles en la red, los estudiantes respondieron lo siguiente:

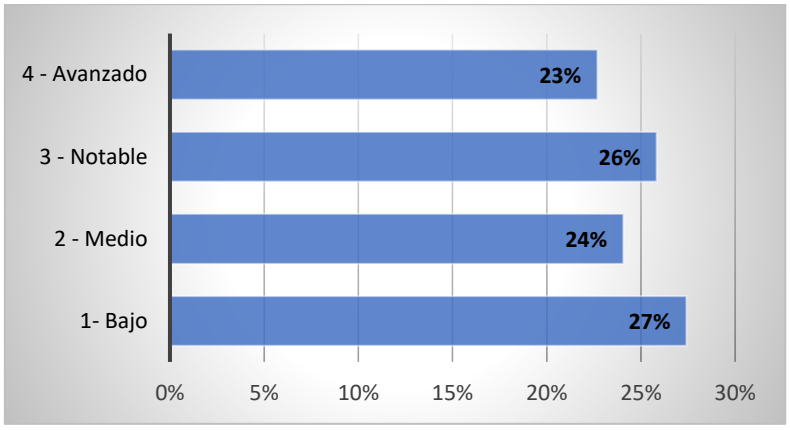
En relación con Facebook (figura 62), el 70% considera que su nivel de conocimiento es avanzado, un 27% lo considera notable y un 3% mediano.

Figura 62. Nivel de conocimiento de Facebook



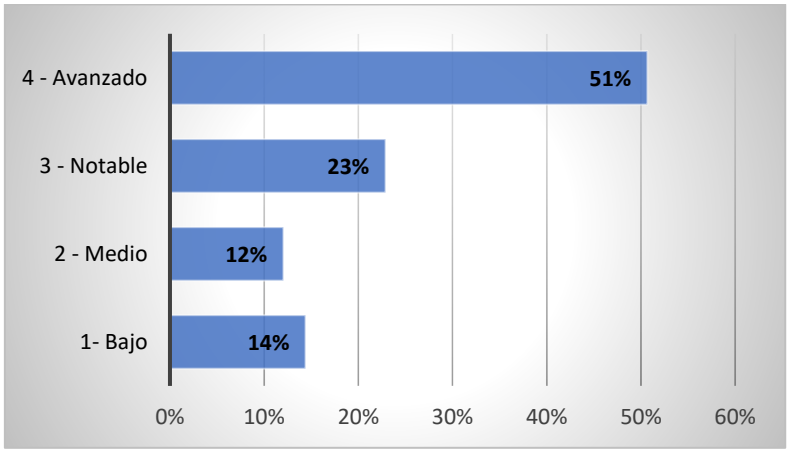
En relación con Twitter (figura 63), el 27% considera que su nivel de conocimiento es bajo, un 26% lo considera notable, un 24% mediano y un 23% avanzado.

Figura 63. Nivel de conocimiento de Twitter



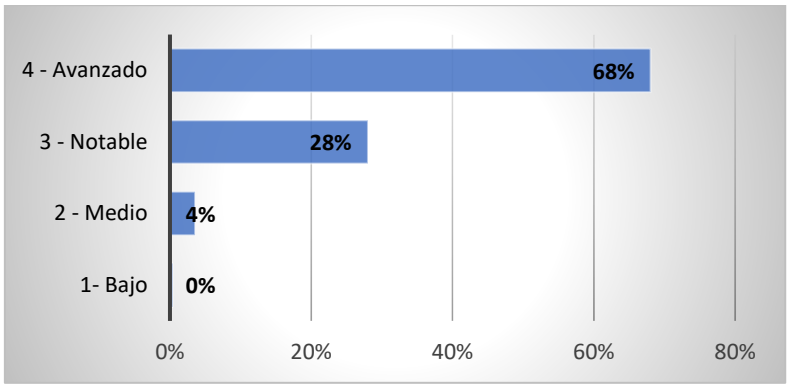
En relación con Instagram (figura 64), el 51% considera que su nivel de conocimiento es avanzado, un 23% lo considera notable, un 12% mediano y 14% bajo.

Figura 64. Nivel de conocimiento de Instagram



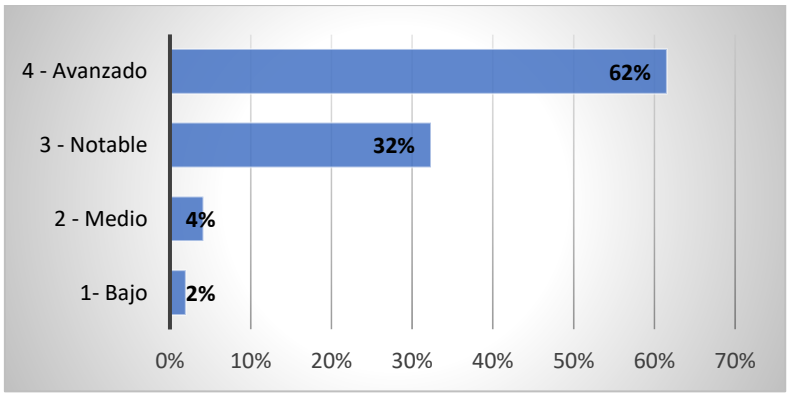
En relación con YouTube (figura 65), el 68% considera que su nivel de conocimiento es avanzado, un 28% lo considera notable y un 4% mediano.

Figura 65. Nivel de conocimiento de YouTube



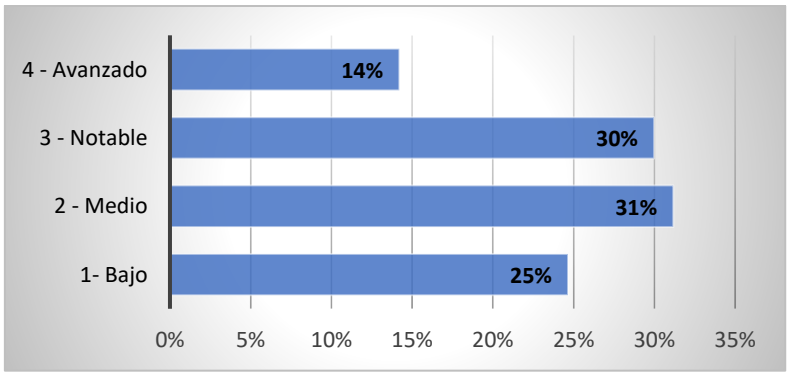
En relación con Google (figura 66), el 61% considera que su nivel de conocimiento es avanzado, un 32% lo considera notable, un 4% mediano y un 2% bajo.

Figura 66. Nivel de conocimiento de Google



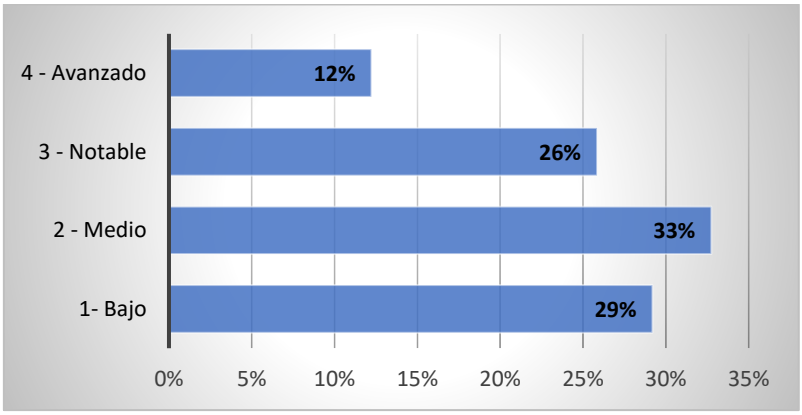
En relación con editores de blog (figura 67), el 14% considera que su nivel de conocimiento es avanzado, un 30% lo considera notable, un 31% mediano y un 25% bajo.

Figura 67. Nivel de conocimiento de editores de blogs



En relación con editores de páginas web (figura 68), el 12% considera que su nivel de conocimiento es avanzado, un 26% lo considera notable, un 33% mediano y un 29% bajo.

Figura 68. Nivel de conocimiento de editores de páginas web



Como puede apreciarse en la tabla 53, ante la pregunta sobre el grado de conocimiento que consideran tener sobre ciertos recursos disponibles en la red, el mayor grado lo tienen sobre Facebook y Youtube, seguido de Google e Instagram y los de menor conocimiento son Twitter y los editores de páginas web y blogs.

Tabla 53. Grado de conocimiento de recursos digitales estudiantes educación superior

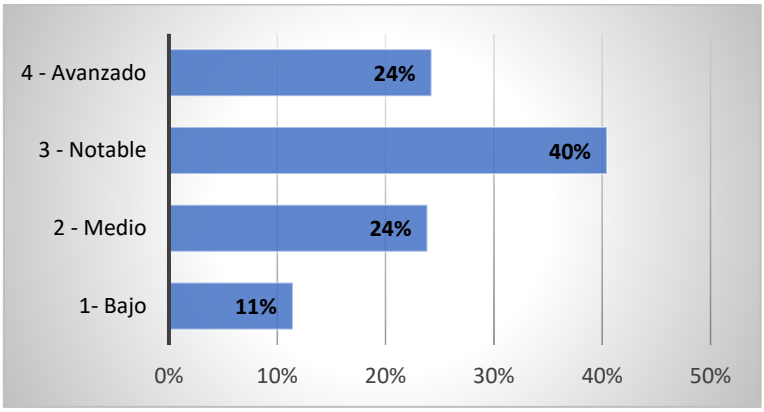
Recursos	**1 Bajo**	**2 Medio**	**3 Alto**	**4 Muy alto**
Facebook	0%	3%	27%	70%
Youtube	0%	4%	28%	68%
Google	2%	4%	32%	62%
Instagram	14%	12%	23%	51%
Twitter	27%	24%	26%	23%
Editores de Blogs	25%	31%	30%	14%
Editores de páginas Web	29%	33%	26%	12%

Capacidad para producir y difundir contenidos

Ante la pregunta sobre la capacidad que tenían para crear y compartir contenidos mediáticos los estudiantes respondieron lo siguiente:

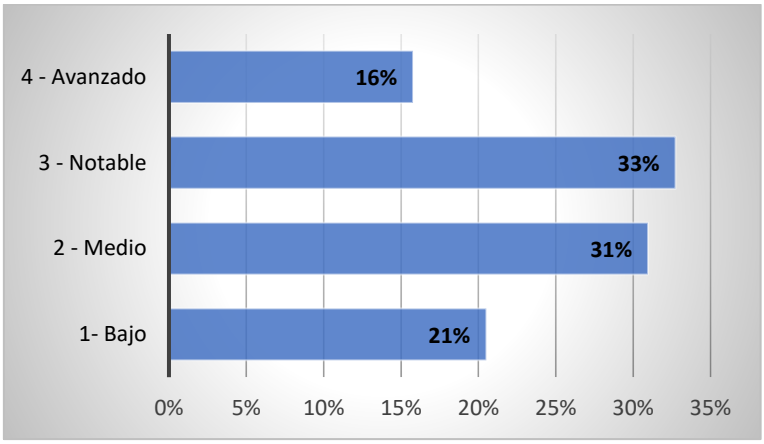
En relación con la creación de videos (figura 69), el 24% de los estudiantes considera que su capacidad es avanzada, el 40% la considera notable, el 24% mediana y un 11% baja.

Figura 69. Capacidad para crear videos



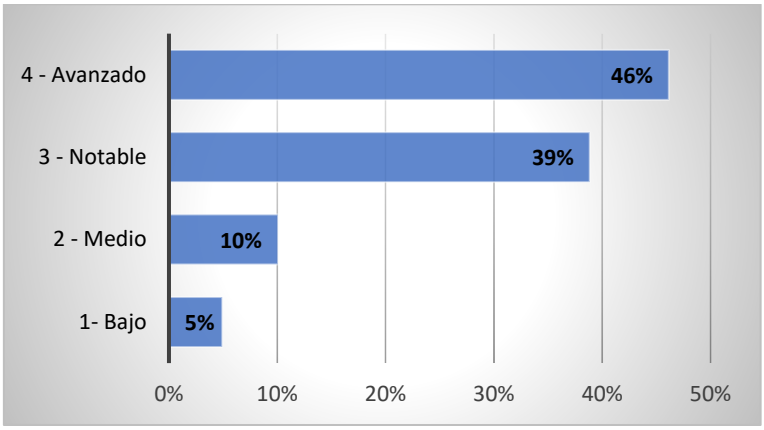
En relación con la creación de blogs (figura 70), el 16% de los estudiantes considera que su capacidad es avanzada, el 33% la considera notable, el 31% mediana y un 21% baja

Figura 70. Capacidad para crear blogs



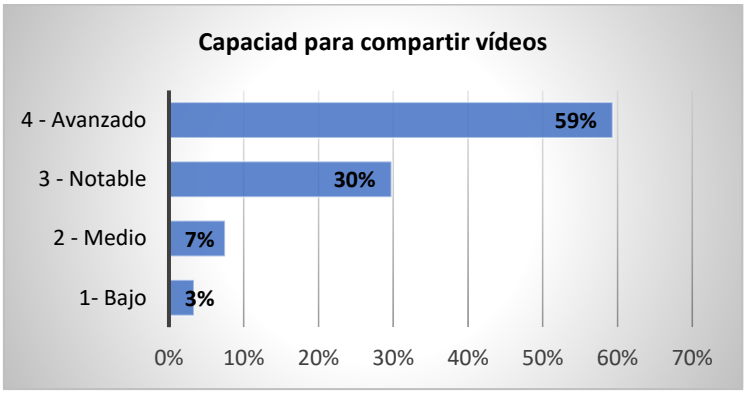
En relación con la edición de imágenes (figura 71), el 46% de los estudiantes considera que su capacidad es avanzada, el 39% la considera notable, el 10% mediana y un 5% baja

Figura 71. Capacidad para editar imágenes



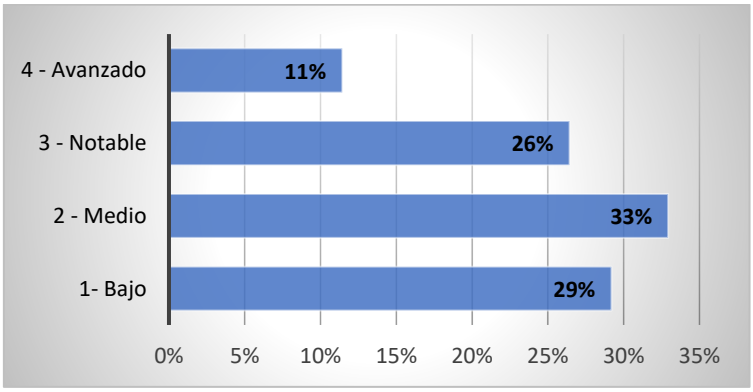
En relación con compartir videos (figura 72), el 59% de los estudiantes considera que su capacidad es avanzada, el 30% la considera notable, el 7% mediana y un 3% baja

Figura 72. Capacidad para compartir videos



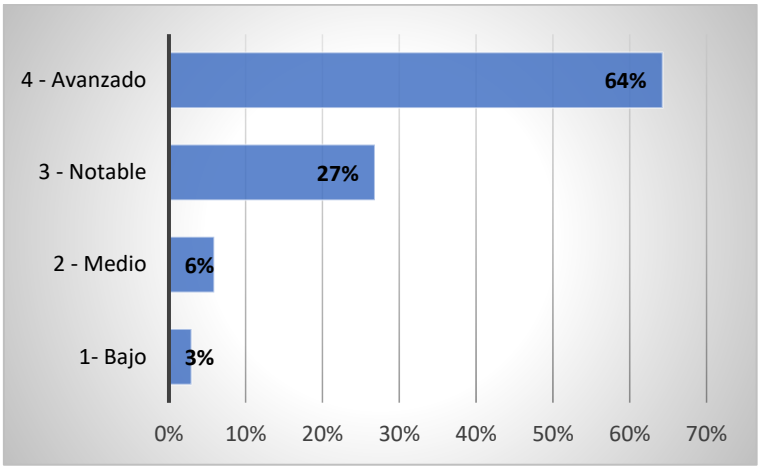
En relación con la edición de páginas web (figura 73), el 11% de los estudiantes considera que su capacidad es avanzada, el 26% la considera notable, el 33% mediana y un 29% baja.

Figura 73. Capacidad para editar páginas web



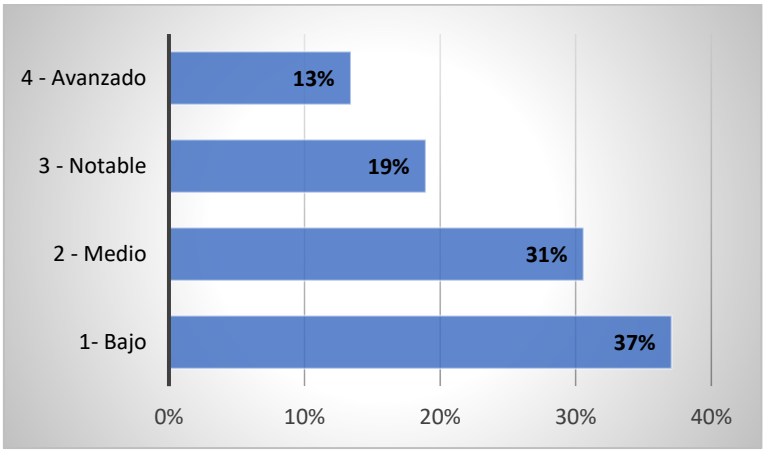
En relación con compartir imágenes (figura 74), el 64% de los estudiantes considera que su capacidad es avanzada, el 27% la considera notable, el 6% mediana y un 3% baja.

Figura 74. Capacidad para compartir imágenes



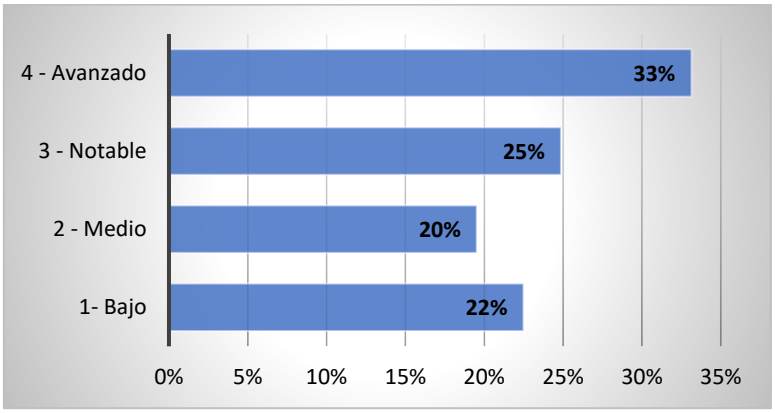
En relación con la creación de entradas en Wikipedia (figura 75), el 13% de los estudiantes considera que su capacidad es avanzada, el 19% la considera notable, el 31% mediana y un 37% baja.

Figura 75. Capacidad para crear entradas en Wikipedia



En relación con crear y compartir su canal de YouTube (figura 76), el 33% de los estudiantes considera que su capacidad es avanzada, el 25% la considera notable, el 20% mediana y un 22% baja.

Figura 76. Capacidad para crear y compartir su canal de YouTube



Al analizar la capacidad que expresan tener los estudiantes para interactuar con diversos recursos y contenidos mediáticos (tabla 54) se encuentra que estos expresan una mayor capacidad en relación con acciones que implican compartir contenidos (imágenes 64%, videos 59%) y una menor capacidad cuando se trata de crear o editar contenidos (páginas web 11%, entradas en Wikipedia 13%, crear blogs 16%).

Tabla 54. Capacidad para interactuar con recursos y contenidos mediáticos

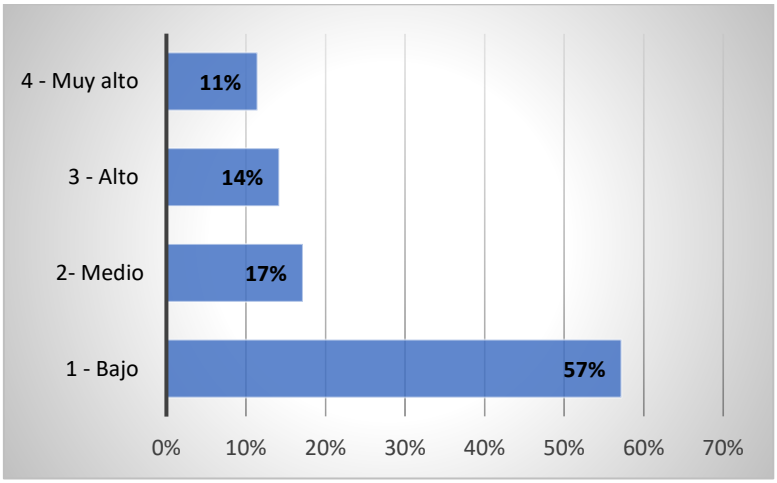
Contenidos	**1 Bajo**	**2 Medio**	**3 Alto**	**4 Muy alto**
Compartir imágenes	3%	6%	27%	64%
Compartir vídeos	3%	7%	30%	59%
Editar imágenes	5%	10%	39%	46%
Crear y compartir mi canal de Youtube	22%	20%	25%	33%
Crear vídeos	11%	24%	40%	24%
Crear blogs	21%	31%	33%	16%
Crear entradas en Wikipedia	37%	31%	19%	13%
Editar páginas web	29%	33%	26%	11%

Uso de navegadores en internet

Al consultar sobre la frecuencia con la cual usan los navegadores en internet los estudiantes respondieron lo siguiente:

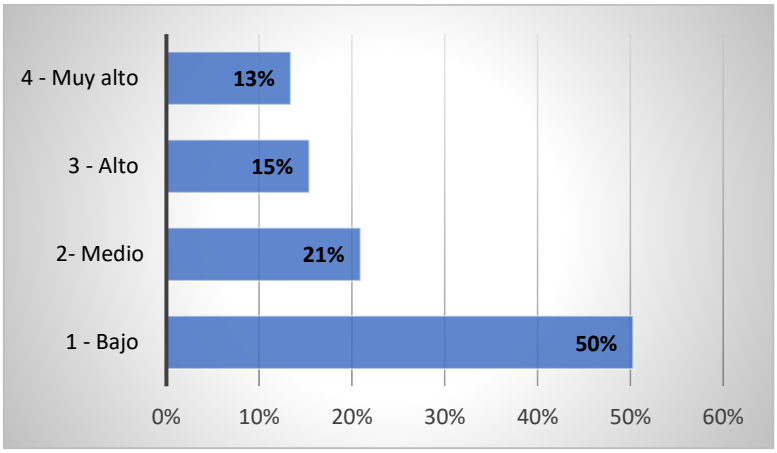
En relación con el uso de Internet Explorer (figura 77), el 57% de los estudiantes expresan que es bajo el uso de este navegador, el 17% dice que es mediano el uso que le dan, un 14 dice que es alto y un 11% muy alto.

Figura 77. Frecuencia de uso de Internet Explorer



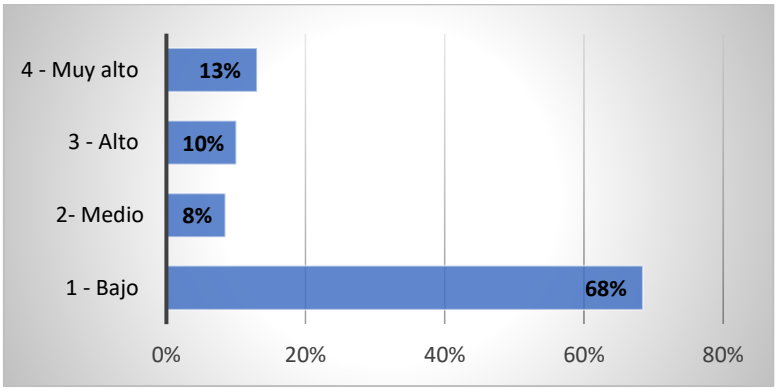
En relación con el uso de Mozilla Firefox (figura 78), el 50% de los estudiantes expresan que es bajo el uso de este navegador, el 21% dice que es mediano el uso que le dan, un 15% dice que es alto y un 13% muy alto.

Figura 78. Frecuencia de uso de Mozilla Firefox



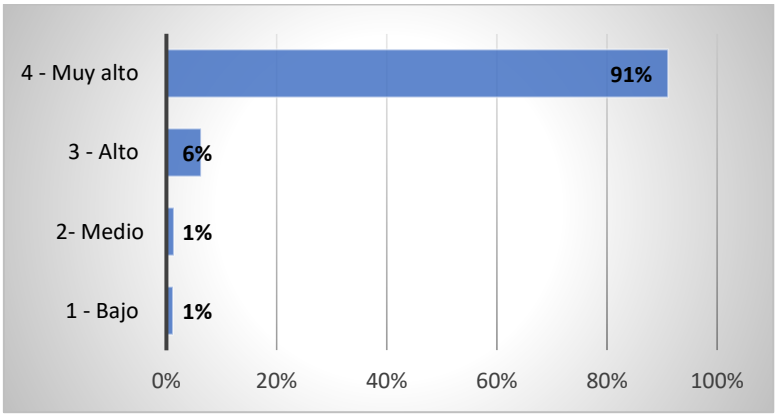
En relación con el uso de Safari (figura 79), el 68% de los estudiantes expresan que es bajo el uso de este navegador, el 8% dice que es mediano el uso que le dan, un 10% dice que es alto y un 13% muy alto.

Figura 79. Frecuencia de uso de Safari



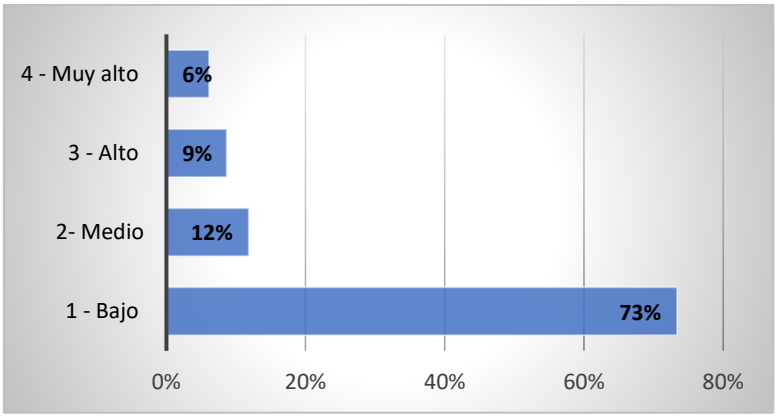
En relación con el uso de *Google Chrome* (figura 80), el 1% de los estudiantes expresan que es bajo el uso de este navegador, el 1% dice que es mediano el uso que le dan, un 6% dice que es alto y un 91% muy alto.

Figura 80. Frecuencia de uso de Google Chrome



En relación con el uso de *Opera* (figura 81), el 73% de los estudiantes expresan que es bajo el uso de este navegador, el 12% dice que es mediano el uso que le dan, un 9% dice que es alto y un 6% muy alto.

Figura 81. Frecuencia de uso de Opera



Al comparar la frecuencia con la cual usan los navegadores en internet (tabla 55), se establece que el más empleado es Google Chrome con 91%, seguido de Mozilla Firefox y Safari con 13% cada uno, luego Internet Explorer con 11% y por último Ópera con 6%.

Tabla 55. Frecuencia en uso de navegadores de internet

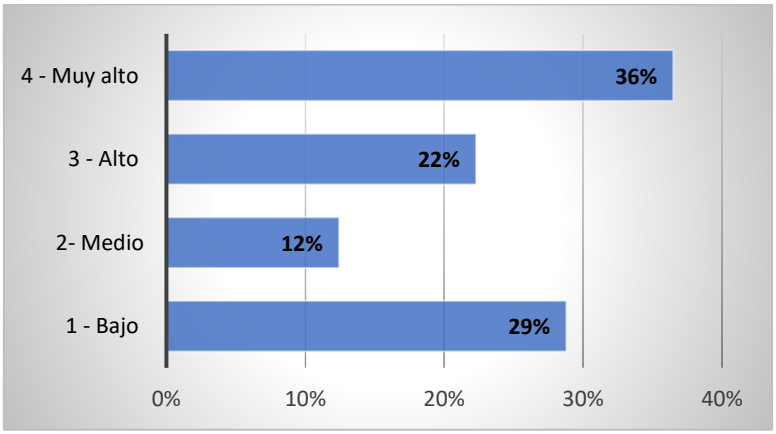
Navegadores	**1 Bajo**	**2 Medio**	**3 Alto**	**4 Muy alto**
Google Chrome	1%	1%	6%	91%
Mozilla Firefox	50%	21%	15%	13%
Safari	68%	8%	10%	13%
Internet Explorer	57%	17%	14%	11%
Opera	73%	12%	9%	6%

Motivo de uso de navegadores

A partir de una serie de respuestas predeterminadas que se les presenta a los estudiantes acerca de motivos para seleccionar uno u otro navegador en internet, se les pide que respondan, en una escala de 1 a 4 su grado de acuerdo o desacuerdo, donde 4 es muy alto y 1 es bajo nivel de acuerdo.

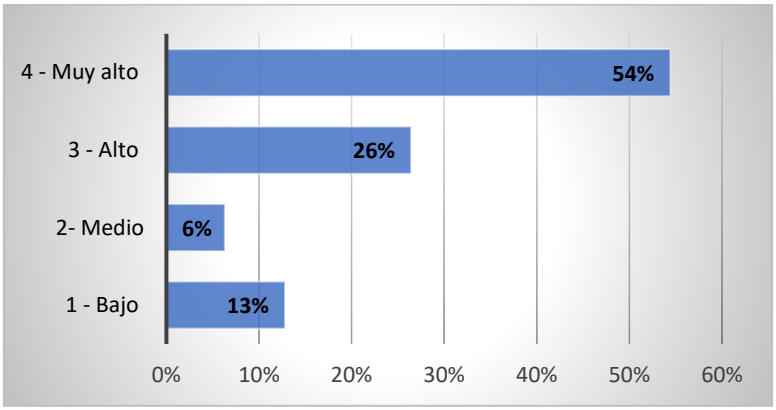
Ante la opción de respuesta “venía preinstalado en mi computadora” (figura 82), el 36% dice que es muy alto su nivel de acuerdo con este motivo, luego un 22% dice que es alto, 12% que es medio y 29% es bajo.

Figura 82. Motivo de uso del navegador: “venía pre-instalado en mi computadora”



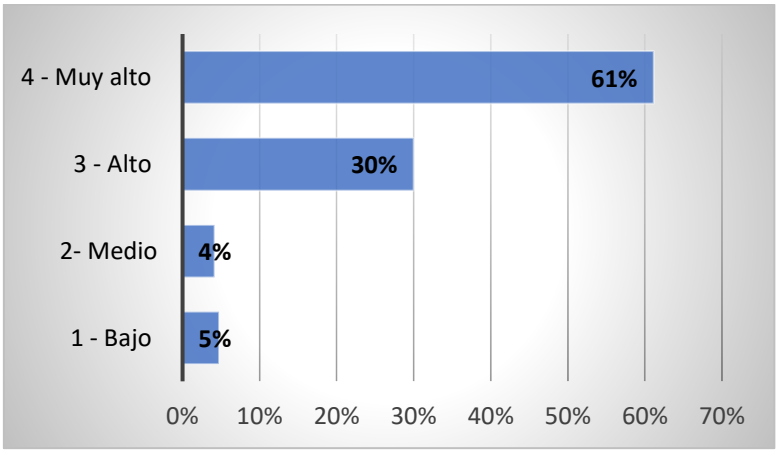
Ante la opción de respuesta “es el que conozco” (figura 83), el 54% dice que es muy alto su nivel de acuerdo con este motivo, un 26% dice que es alto, 6% que es medio y 13% es bajo.

Figura 83. Motivo de uso del navegador: “es el que conozco”



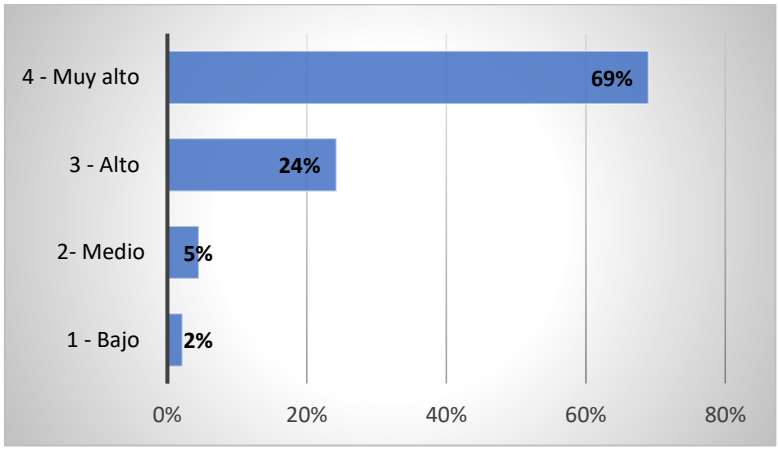
Ante la opción de respuesta “es el más adecuado por sus características” (figura 84), el 61% dice que es muy alto su nivel de acuerdo con este motivo, un 30% dice que es alto, 4% que es medio y 5% es bajo.

Figura 84. Motivo de uso del navegador: “es el más adecuado por sus características”



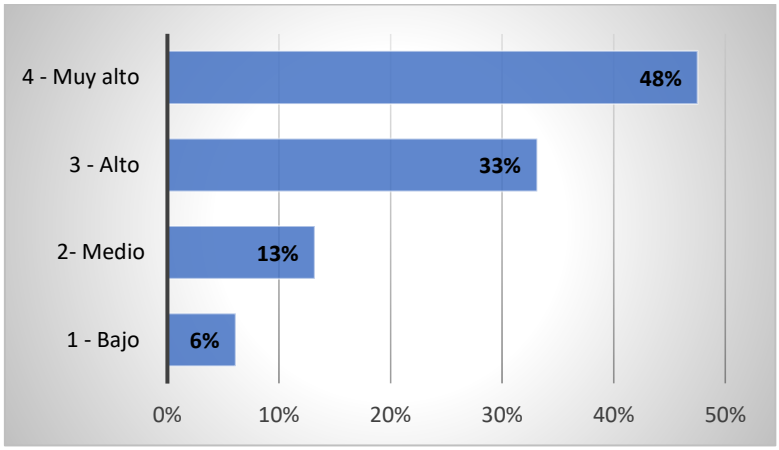
Ante la opción de respuesta “es intuitivo y rápido” (figura 85), el 69% dice que es muy alto su nivel de acuerdo con este motivo, un 24% dice que es alto, 5% que es medio y 2% es bajo.

Figura 85. Motivo de uso del navegador: “es intuitivo y rápido”



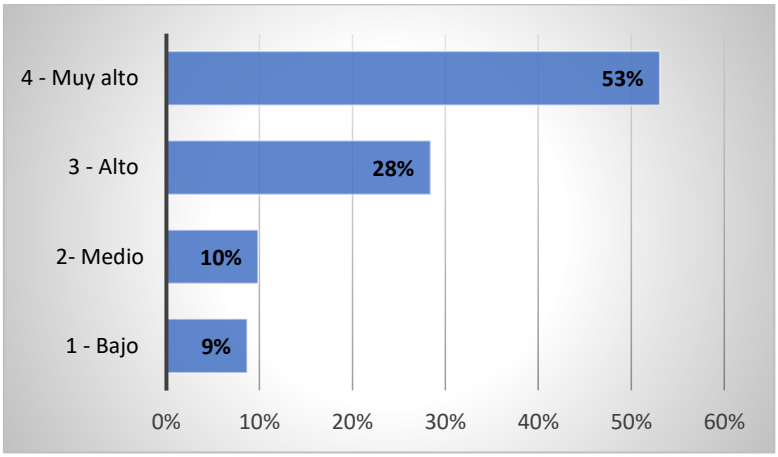
Ante la opción de respuesta “es seguro” (figura 86), el 48% dice que es muy alto su nivel de acuerdo con este motivo, un 33% dice que es alto, 13% que es medio y 6% es bajo.

Figura 86. Motivo de uso del navegador: “es seguro”



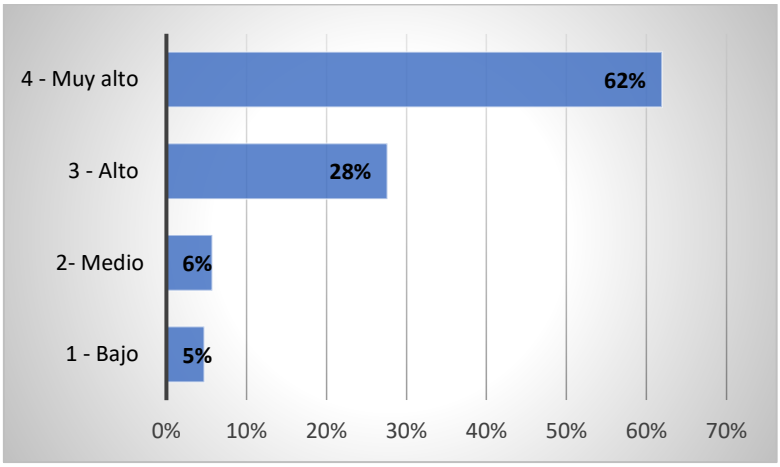
Ante la opción de respuesta “el diseño me gusta más” (figura 87), el 53% dice que es muy alto su nivel de acuerdo con este motivo, un 28% dice que es alto, 10% que es medio y 9% es bajo.

Figura 87. Motivo de uso del navegador: “el diseño me gusta más”



Ante la opción de respuesta “es compatible con la mayoría de los programas” (figura 88), el 62% dice que es muy alto su nivel de acuerdo con este motivo, un 28% dice que es alto, 6% que es medio y 5% es bajo.

Figura 88. Motivo de uso del navegador: “es compatible con la mayoría de los programas”



Al comparar los diversos motivos que los estudiantes tienen para usar alguno de los navegadores disponibles en internet (tabla 56), el motivo principal es lo intuitivo y rápido que puede ser el navegador, luego la compatibilidad con los programas, seguido de la adecuación de características, le sigue el que sea conocido por el usuario, el diseño, la seguridad y finalmente por estar preinstalado en el equipo.

Tabla 56. Motivos de uso del navegador

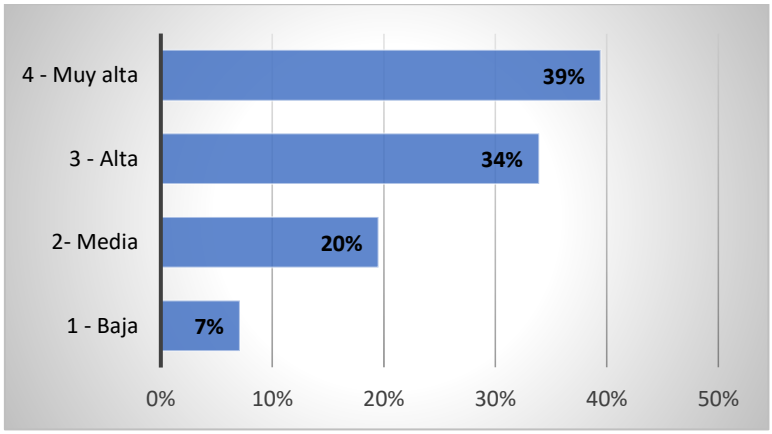
Motivos	1 Bajo	2 Medio	3 Alto	4 Muy alto
Es intuitivo y rápido.	2%	5%	24%	69%
Es compatible con la mayoría de los programas.	5%	6%	28%	62%
Es el más adecuado por sus características.	5%	4%	30%	61%
Es el que conozco.	13%	6%	26%	54%
Su diseño es el que más me gusta.	9%	10%	28%	53%
Es seguro.	6%	13%	33%	48%
Venía pre-instalado en mi computador (ordenador).	29%	12%	22%	36%

Búsquedas en internet

Con el propósito de identificar con qué frecuencia los estudiantes siguen ciertos pasos para realizar sus búsquedas en internet, se les presentan tres opciones de respuesta ante lo cual responden de la siguiente manera:

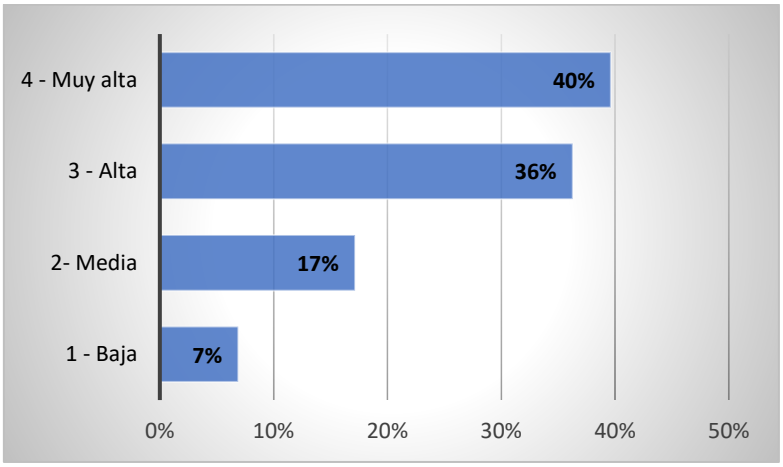
Ante la afirmación "Escribo todas las palabras de la búsqueda en mi buscador, reviso los primeros resultados y selecciono la respuesta que considero adecuada" (figura 89), el 39% dice que realiza este paso con una frecuencia muy alta, el 34% dice que es alta la frecuencia, el 20% media y el 7% baja.

Figura 89. Frecuencia: "escribir palabras, revisar resultados y seleccionar"



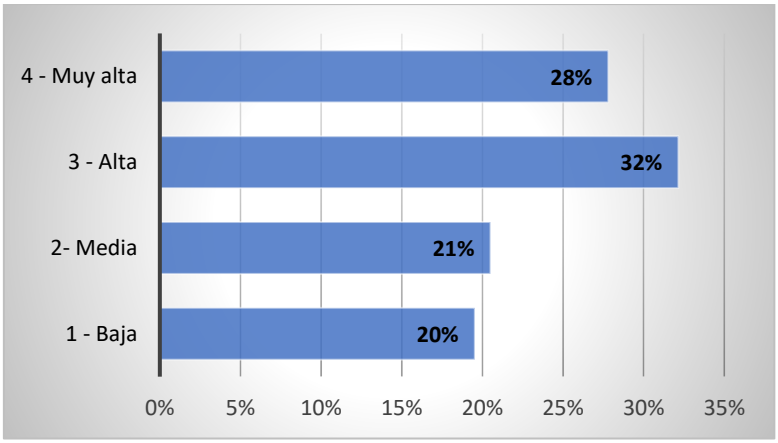
Ante la afirmación "Planifico la búsqueda teniendo en cuenta mis objetivos; elijo una herramienta de búsqueda; escojo las palabras clave; comparo y evalúo la información para seleccionar la que considero adecuada" (figura 90), el 40% dice que realiza este paso con una frecuencia muy alta, el 36% dice que es alta la frecuencia, el 17% media y el 7% baja.

Figura 90. Frecuencia: "planificación de la búsqueda"



Ante la afirmación "Decido dónde buscar utilizando varios navegadores realizando una búsqueda en profundidad (más allá de los primeros resultados); evalúo las respuestas desde diferentes criterios (autoría del sitio, fechas de actualización…); comparo resultados y, finalmente, selecciono la respuesta que considero adecuada" (figura 91), el 28% dice que realiza este paso con una frecuencia muy alta, el 32% dice que es alta la frecuencia, el 21% media y el 20% baja.

Figura 91. Frecuencia: "Uso de varios navegadores y criterios de búsqueda"



Al comparar las respuestas entregadas por los estudiantes acerca de la frecuencia en los pasos seguidos cuando realiza búsquedas en internet (tabla 57), lo más usual frecuente es utilizar varios navegadores y criterios de búsqueda, seguido de escribir las palabras de búsqueda, revisar y seleccionar resultados y finalmente planificar la búsqueda.

Tabla 57. Frecuencia de pasos para búsquedas en internet

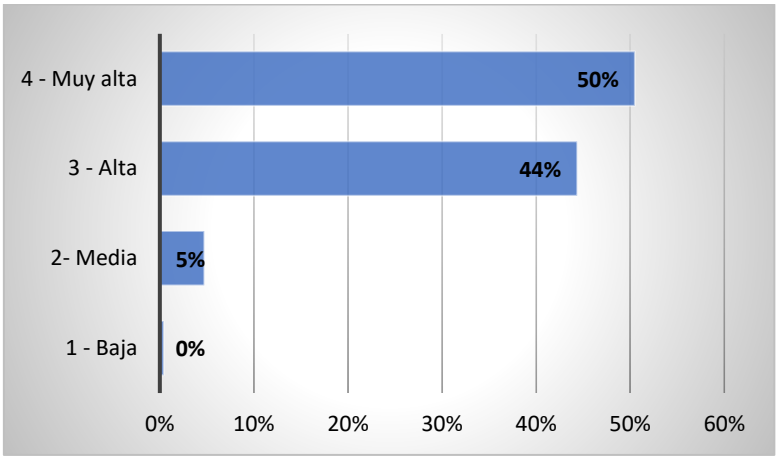
Pasos	**1 Bajo**	**2 Medio**	**3 Alto**	**4 Muy alto**
Planifico la búsqueda teniendo en cuenta mis objetivos; elijo una herramienta de búsqueda; escojo las palabras clave; comparo y evalúo la información para seleccionar la que considero adecuada	7%	17%	36%	40%
Escribo todas las palabras de la búsqueda en mi buscador, reviso los primeros resultados y selecciono la respuesta que considero adecuada	7%	20%	34%	39%
Decido dónde buscar utilizando varios navegadores realizando una búsqueda en profundidad (más allá de los primeros resultados); evalúo las respuestas desde diferentes criterios (autoría del sitio, fechas de actualización); comparo resultados y, finalmente, selecciono la respuesta que considero adecuada	20%	21%	32%	28%

Acerca de los mensajes de los medios

Con el propósito de identificar el nivel de comprensión que los estudiantes tienen de ciertos aspectos relacionados con los mensajes emitidos por los medios de comunicación, se les pide que valoren su grado de acuerdo con cuatro enunciados, cuyos resultados muestran lo siguiente:

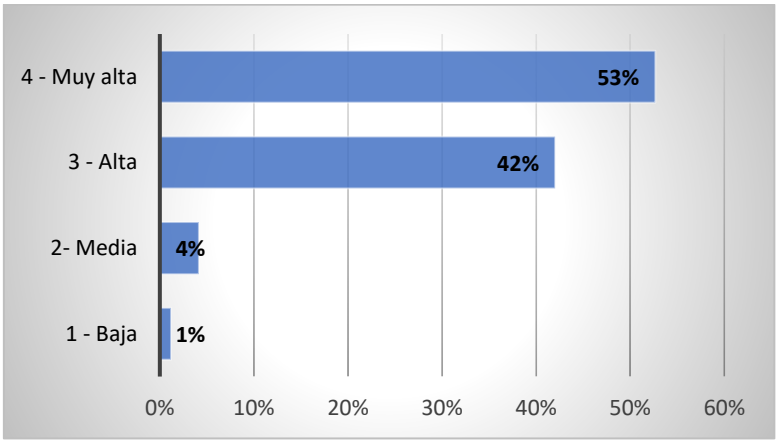
Respecto del nivel de comprensión que los estudiantes dicen tener acerca de la información que transmiten las imágenes en los mensajes de los medios de comunicación (figura 92), el 50% considera que es muy alto, el 44% alta y el 5% media.

Figura 92. Comprensión de información que transmiten imágenes



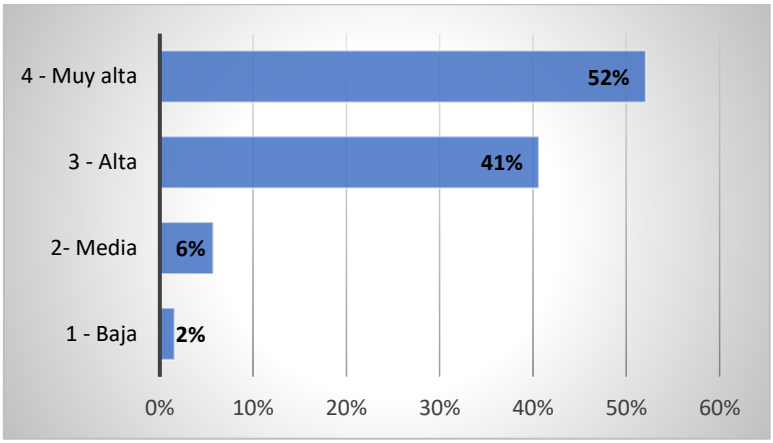
Respecto del nivel de comprensión que los estudiantes dicen tener acerca de la información que transmiten las palabras en los mensajes de los medios de comunicación (figura 93), el 53% considera que es muy alto, el 42% alto, el 5% medio y el 1% bajo.

Figura 93. Comprensión de información que transmiten imágenes



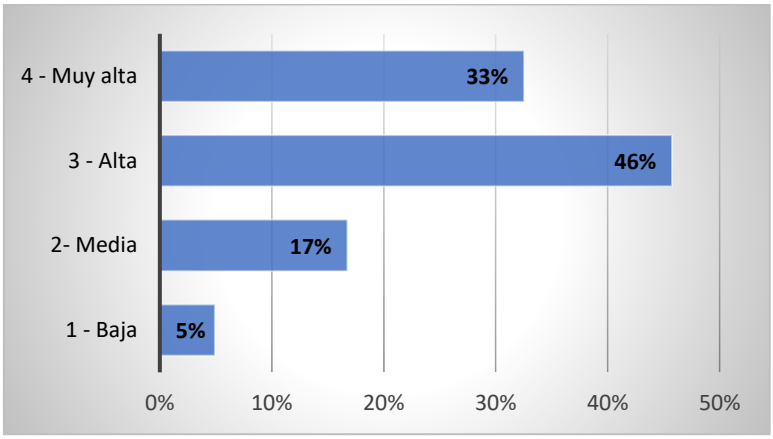
Respecto del nivel de comprensión que los estudiantes dicen tener acerca de la información que transmiten la música y los sonidos en los mensajes de los medios de comunicación (figura 94), el 52% considera que es muy alto, el 41% alto, el 6% medio y el 2% bajo.

Figura 94. Comprensión de información que transmiten música y sonidos



Respecto del nivel de comprensión que los estudiantes dicen tener acerca de las relaciones que se establecen entre los diferentes lenguajes y códigos para producir significados en los mensajes de los medios de comunicación (figura 95), el 33% considera que es muy alto, el 46% alto, el 17% medio y el 5% bajo.

Figura 95. Comprensión de relaciones entre diferentes lenguajes y códigos



Al comparar las respuestas entregadas por los estudiantes acerca de la comprensión que dicen tener de algunos elementos presentes en los mensajes de los medios de comunicación (tabla 58), entre el 79% y 95% dice que es alto o muy alto y un 22% es medio o bajo.

Tabla 58. Comprensión de información que transmiten medios de comunicación

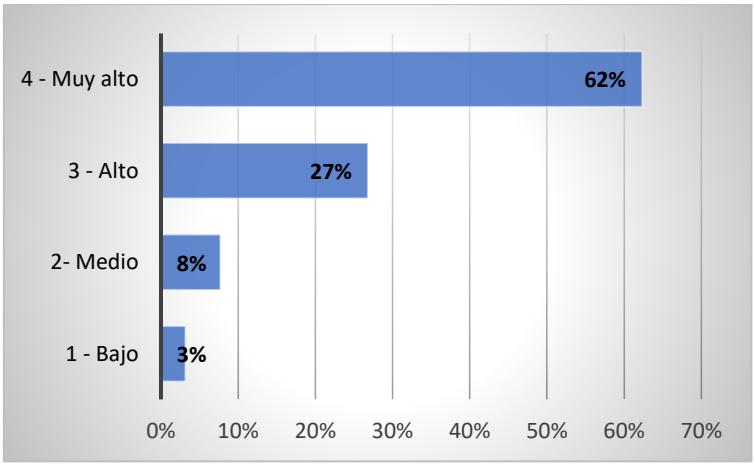
	1 Bajo	2 Medio	3 Alto	4 Muy alto
Comprendo la información que trasmiten las palabras.	1%	4%	42%	53%
Comprendo la información que trasmiten la música y los sonidos.	2%	6%	41%	52%
Comprendo la información que trasmiten las imágenes.	0%	5%	44%	50%
Comprendo las relaciones que se establecen entre los diferentes lenguajes y códigos para producir significados.	5%	17%	46%	33%

Comprensión de diferentes lenguajes

Con el propósito de identificar el grado de acuerdo de los estudiantes con el uso de diferentes lenguajes en un fragmento de la película Amelie se les solicita expresar su nivel de acuerdo con cuatro afirmaciones acerca de la misma, expresando lo siguiente en cada caso:

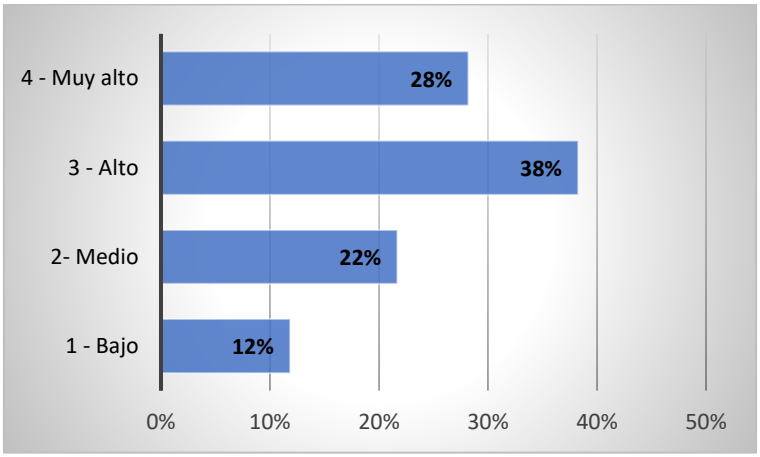
Respecto de la afirmación “Los primeros planos de la protagonista muestran su estado emocional” (figura 96), el 62% de los estudiantes expresa un nivel de acuerdo muy alto, el 27% alto, 8% medio y 3% bajo.

Figura 96. Uso de los primeros planos



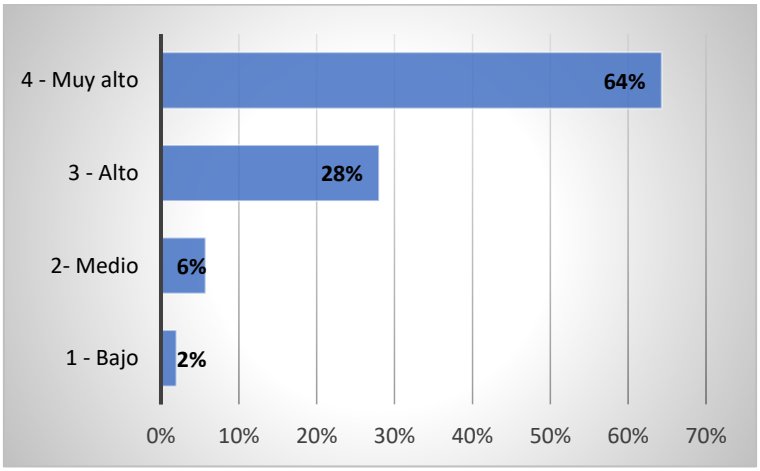
Respecto de la afirmación “Los colores cálidos reflejan la tristeza del personaje principal” (figura 97), el 28% de los estudiantes expresa un nivel de acuerdo muy alto, el 38% alto, 22% medio y 12% bajo.

Figura 97. Uso de los colores cálidos



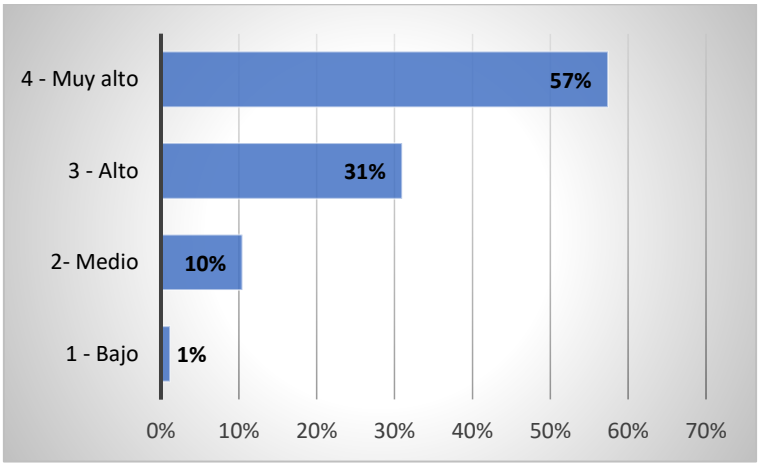
Respecto de la afirmación “la música potencia las emociones” (figura 98), el 64% de los estudiantes expresa un nivel de acuerdo muy alto, el 28% alto, 6% medio y 2% bajo.

Figura 98. Uso de la música



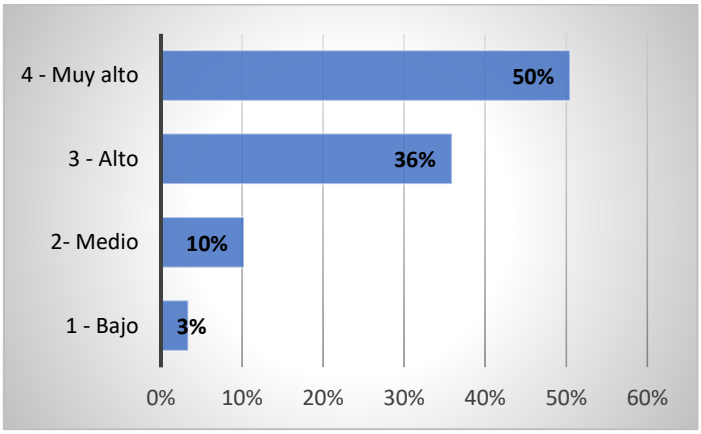
Respecto de la afirmación “el enfoque de la cámara subjetiva da mayor dramatismo a la escena” (figura 99), el 57% de los estudiantes expresa un nivel de acuerdo muy alto, el 31% alto, 10% medio y 1% bajo.

Figura 99. Uso del enfoque de cámara subjetiva



Respecto de la afirmación "La música ambienta la época y el lugar de la acción" (figura 100), el 50% de los estudiantes expresa un nivel de acuerdo muy alto, el 36% alto, 10% medio y 3% bajo.

Figura 100. Uso de la música



Al comparar las respuestas que dieron los estudiantes acerca del grado de acuerdo con el uso de diferentes lenguajes en un fragmento de la película Amelie, lo que más destacan es el papel de la música como potenciador de emociones y los primeros planos que le hacen a la protagonista y lo que menos destacan es el uso de colores cálidos como reflejo de la tristeza del personaje (tabla 59).

Tabla 59. Significado de diferentes lenguajes en película

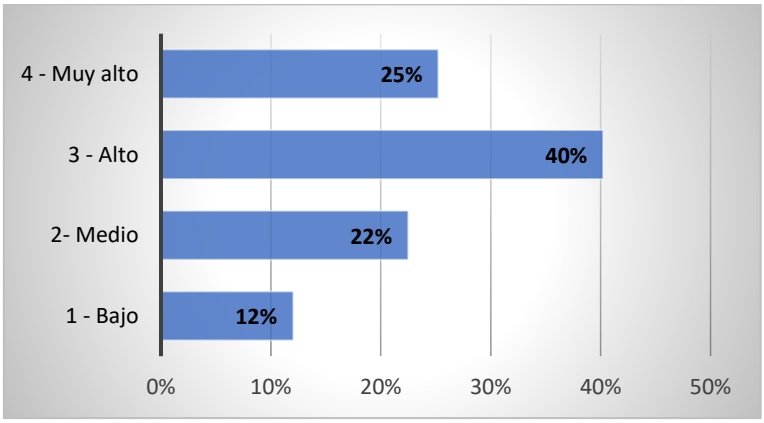
Significados	1 Bajo	2 Medio	3 Alto	4 Muy alto
La música potencia las emociones.	2%	6%	28%	64%
Los primeros planos de la protagonista muestran su estado emocional.	3%	8%	27%	62%
El enfoque de la cámara subjetiva, cuando la protagonista dirige la mirada hacia las cortinas de la puerta, da mayor dramatismo a la escena	1%	10%	31%	57%
La música ambienta la época y el lugar de la acción	3%	10%	36%	50%
Los colores cálidos reflejan la tristeza del personaje principal.	12%	22%	38%	28%

Valoración de elementos estéticos

Con el propósito de identificar el grado de importancia que los estudiantes les asignan a ciertos elementos estéticos, se les pide ver una imagen de Coca Cola y se les solicita expresar su nivel de acuerdo con seis afirmaciones acerca de la misma, expresando lo siguiente en cada caso:

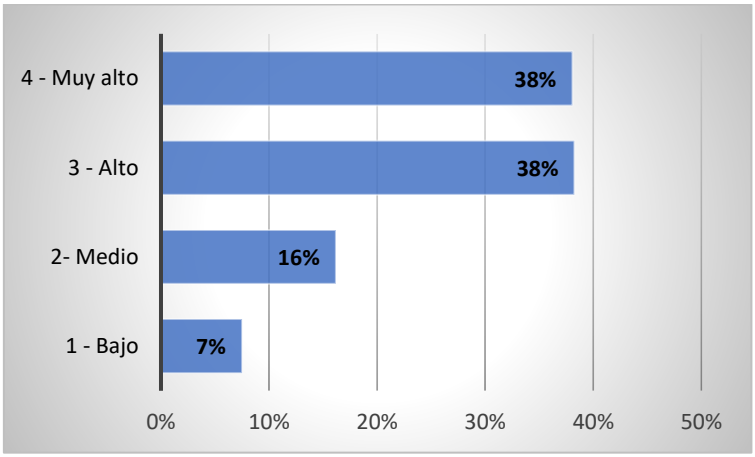
Respecto de la afirmación "El efecto visual es agradable debido a la organización de los elementos" (figura 101), el 25% de los estudiantes expresa un nivel de acuerdo muy alto, el 40% alto, 22% medio y 12% bajo.

Figura 101. Efecto visual en la imagen



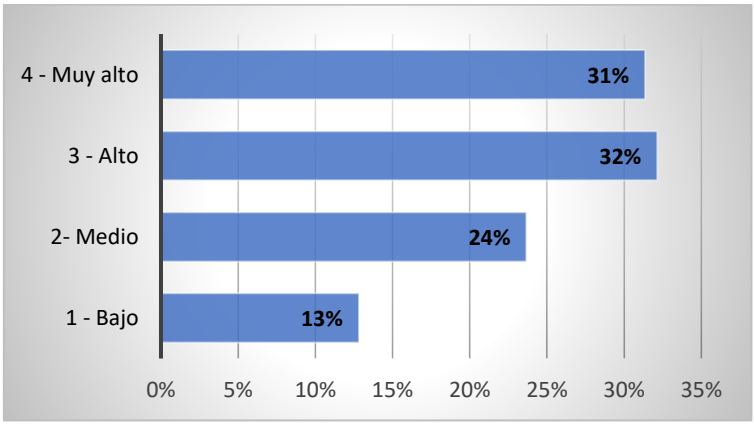
Respecto de la afirmación “Los elementos son armónicos y se destaca el objeto clave” (figura 102), el 38% de los estudiantes expresa un nivel de acuerdo muy alto, el 38% alto, 16% medio y 7% bajo.

Figura 102. Armonía de los elementos en la imagen



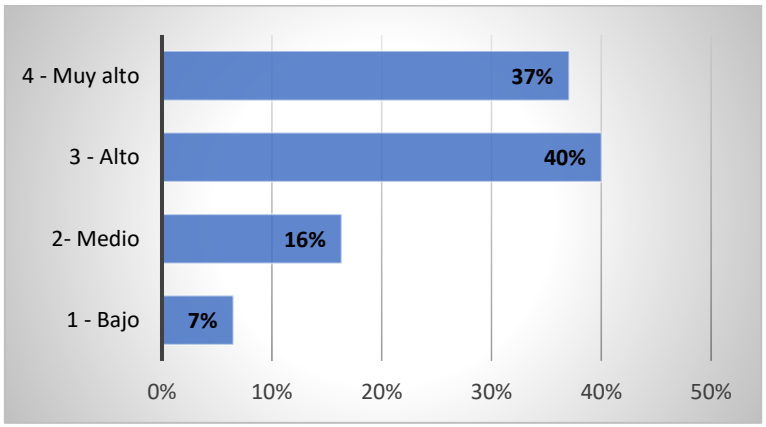
Respecto de la afirmación “Los colores son llamativos y dan sensación de movimiento” (figura 103), el 31% de los estudiantes expresa un nivel de acuerdo muy alto, el 32% alto, 24% medio y 13% bajo.

Figura 103. Los colores en la imagen



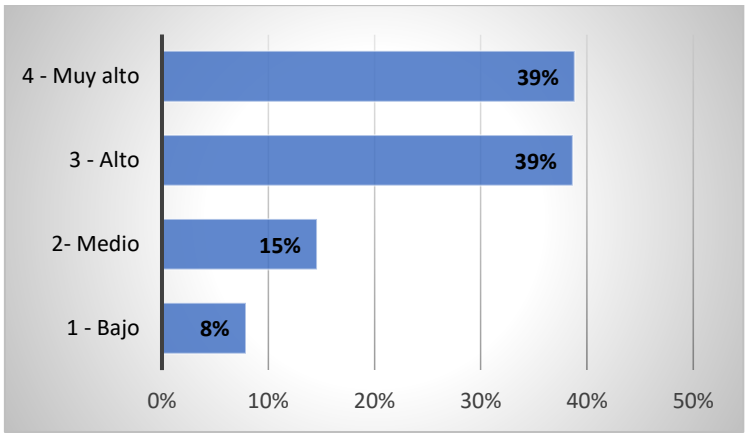
Respecto de la afirmación “La gama de colores, el tamaño y la forma destacan contenidos importantes” (figura 104), el 37% de los estudiantes expresa un nivel de acuerdo muy alto, el 40% alto, 16% medio y 7% bajo.

Figura 104. La gama de colores, tamaño y forma



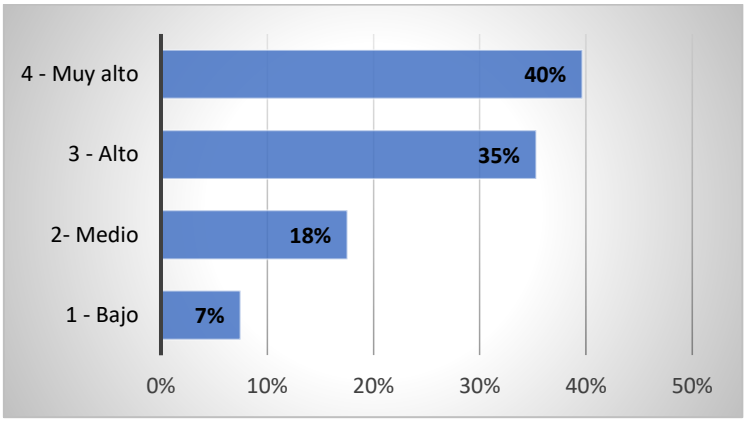
Respecto de la afirmación “es fácil de leer y el color es agradable” (figura 105), el 39% de los estudiantes expresa un nivel de acuerdo muy alto, el 39% alto, 15% medio y 8% bajo.

Figura 105. Facilidad de lectura



Respecto de la afirmación “Las imágenes y el texto se integran en el diseño haciéndolo atractivo” (figura 106), el 40% de los estudiantes expresa un nivel de acuerdo muy alto, el 35% alto, 18% medio y 7% bajo.

Figura 106. Integración de imágenes y texto en el mensaje



Al analizar las respuestas que los estudiantes dieron acerca del grado de importancia que les asignan a ciertos elementos estéticos (tabla 60), se encuentra que el mayor porcentaje de valoración lo asignan a la integración entre texto e imagen con 40% y la de menor porcentaje es el efecto visual agradable que genera la organización de los elementos con 25%.

Tabla 60. Valoración estética de la imagen

Importancia estética de la imagen	**1 Bajo**	**2 Medio**	**3 Alto**	**4 Muy alto**
El efecto visual es agradable debido a la organización de los elementos	12%	22%	40%	25%
Los colores son llamativos y dan sensación de movimiento	13%	24%	32%	31%
La gama de colores, el tamaño y la forma destacan contenidos importantes	7%	16%	40%	37%
Los elementos son armónicos, y se destaca el objeto clave	7%	16%	38%	38%
Es fácil de leer y el color es agradable	8%	15%	39%	39%
Las imágenes y el texto se integran en el diseño haciéndolo atractivo	7%	18%	35%	40%

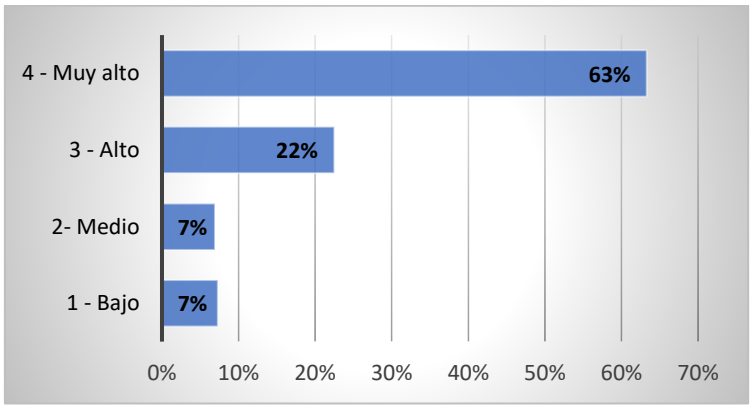
Importancia de elementos artísticos en videoclip

Con el propósito de identificar el grado de importancia que los estudiantes les asignan a ciertos elementos artísticos, se les pide ver un videoclip y se les solicita expresar su

nivel de acuerdo con seis afirmaciones acerca de este, expresando lo siguiente en cada caso:

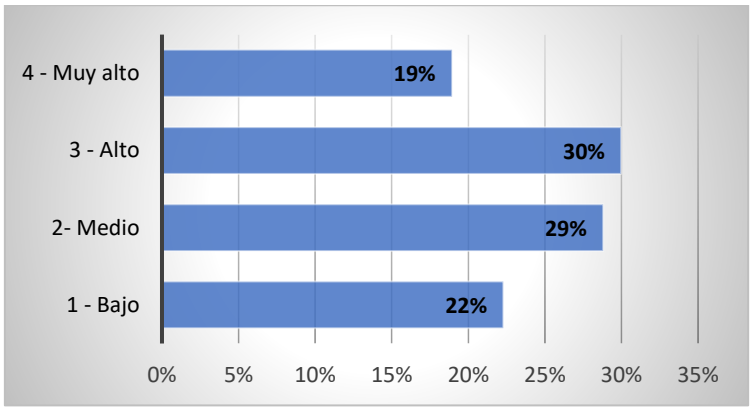
Respecto de la afirmación “la letra de la canción es conocida” (figura 107), el 63% de los estudiantes expresa un nivel de acuerdo muy alto, el 22% alto, 7% medio y 7% bajo.

Figura 107. Letra de la canción



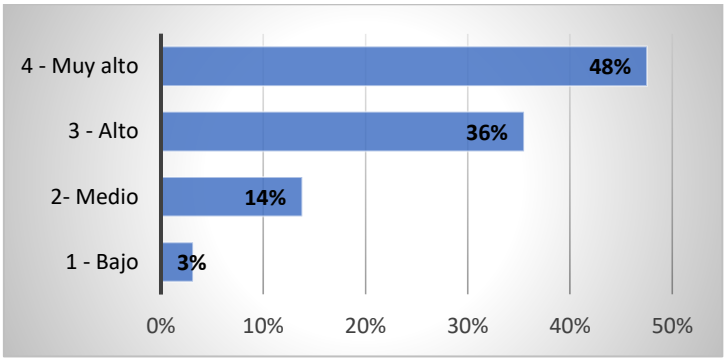
Respecto de la afirmación “la historia es original/romántica” (figura 108), el 19% de los estudiantes expresa un nivel de acuerdo muy alto, el 30% alto, 29% medio y 22% bajo.

Figura 108. La historia es original/romántica



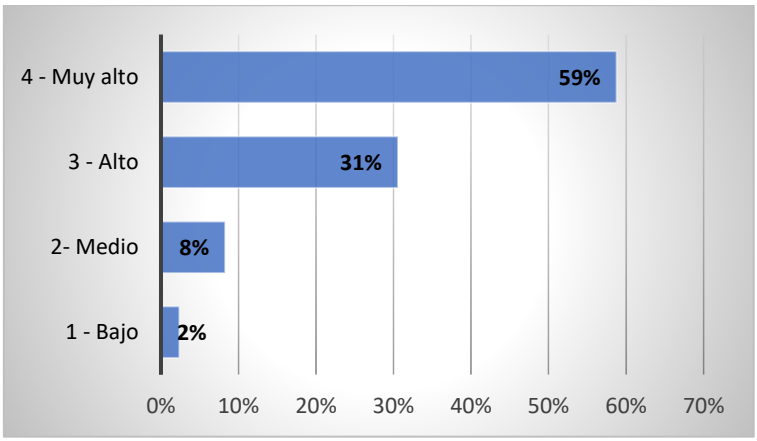
Respecto de la afirmación “el traje es muy llamativo/envolvente” (figura 109), el 48% de los estudiantes expresa un nivel de acuerdo muy alto, el 36% alto, 14% medio y 3% bajo.

Figura 109. El traje llamativo



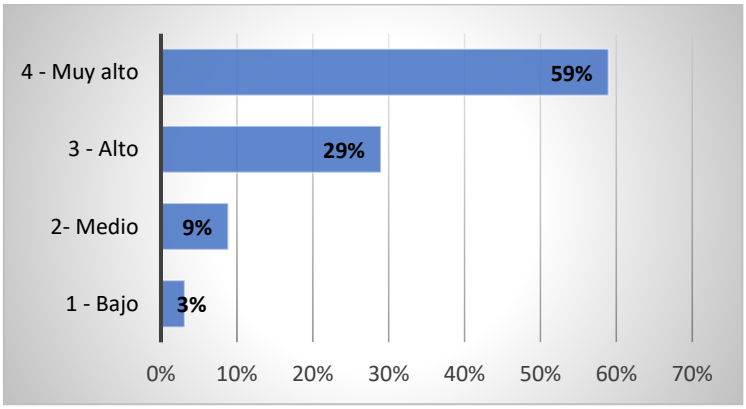
Respecto de la afirmación “los escenarios son atractivos” (figura 110), el 59% de los estudiantes expresa un nivel de acuerdo muy alto, el 31% alto, 8% medio y 2% bajo.

Figura 110. Escenarios atractivos



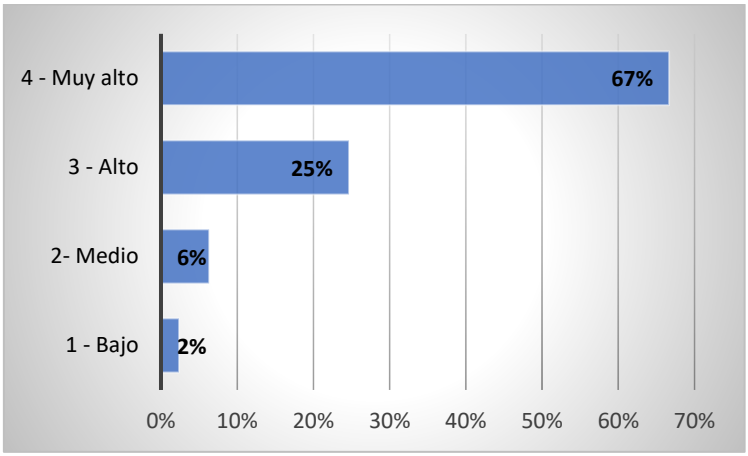
Respecto de la afirmación “la edición de imágenes es innovadora” (figura 111), el 59% de los estudiantes expresa un nivel de acuerdo muy alto, el 29% alto, 9% medio y 3% bajo.

Figura 111. Edición de imágenes innovadora



Respecto de la afirmación “el uso de colores transmite sensaciones” (figura 112), el 67% de los estudiantes expresa un nivel de acuerdo muy alto, el 25% alto, 6% medio y 2% bajo.

Figura 112. Uso de colores



Al analizar las respuestas que los estudiantes dieron acerca del grado de importancia (tabla 61) que les asignan a ciertos elementos artísticos en un videoclip, se encuentra que el mayor porcentaje de valoración con 67% se lo asignan al uso de colores como transmisor de sensaciones y la de menor porcentaje es a la originalidad de la historia con 19%.

Tabla 61. Elementos artísticos en video

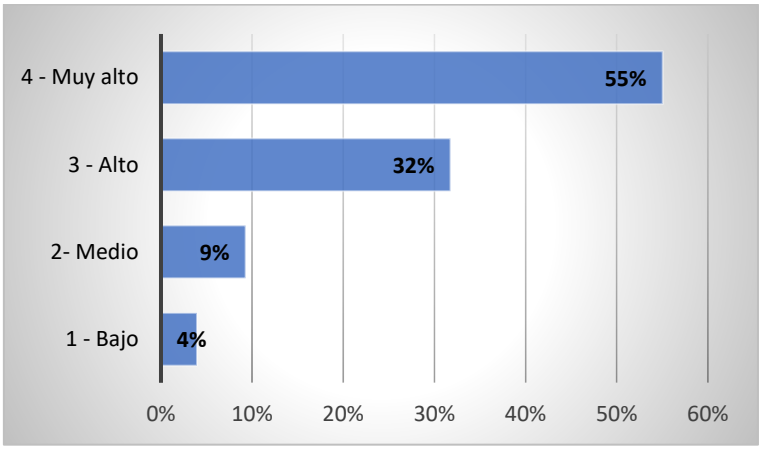
Elementos	**1 Bajo**	**2 Medio**	**3 Alto**	**4 Muy alto**
El uso de colores transmite sensaciones.	2%	6%	25%	67%
La letra de la canción es conocida.	7%	7%	22%	63%
La edición de imágenes es innovadora.	3%	9%	29%	59%
Los escenarios son atractivos.	2%	8%	31%	59%
El traje es muy llamativo/envolvente.	3%	14%	36%	48%
La historia es original/romántica.	22%	29%	30%	19%

Mecanismos para quejas o denuncias sobre contenidos mediáticos

Respecto del grado de conocimiento que los estudiantes tienen de mecanismos para presentar quejas o denuncias sobre contenidos en medios de comunicación, plataformas y redes, se identificó lo siguiente:

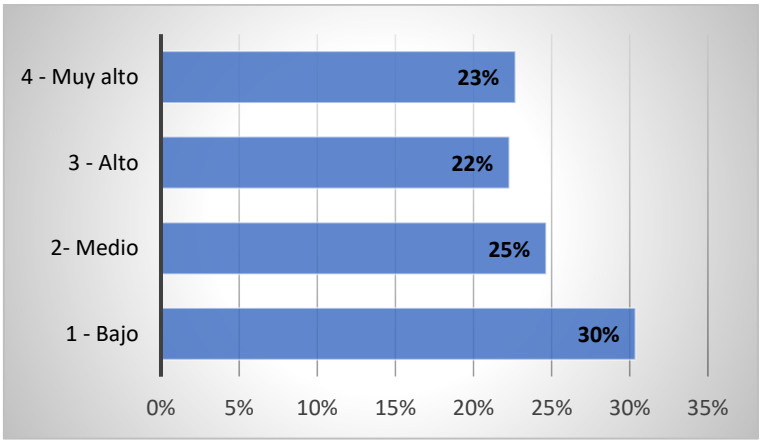
En relación con los mecanismos de quejas o denuncias en Facebook (figura 113), el 55% de los estudiantes expresa un nivel de conocimiento muy alto, el 32% alto, 9% medio y 4% bajo.

Figura 113. Conocimiento de mecanismos de quejas y denuncias en Facebook



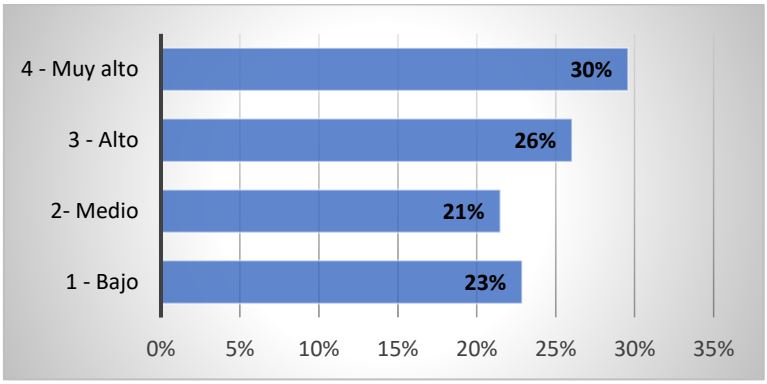
En relación con los mecanismos de quejas o denuncias en Twitter (figura 114), el 23% de los estudiantes expresa un nivel de conocimiento muy alto, el 22% alto, 25% medio y 30% bajo.

Figura 114. Conocimiento de mecanismos de quejas y denuncias en Twitter



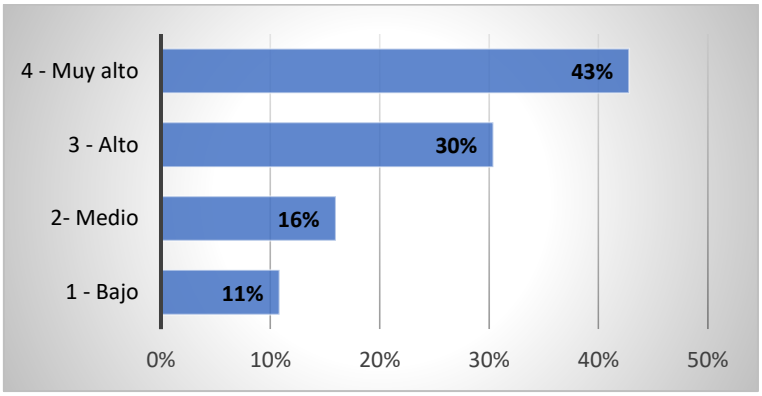
En relación con los mecanismos de quejas o denuncias en Instagram (figura 115), el 30% de los estudiantes expresa un nivel de conocimiento muy alto, el 26% alto, 21% medio y 23% bajo.

Figura 115. Conocimiento de mecanismos de quejas y denuncias en Instagram



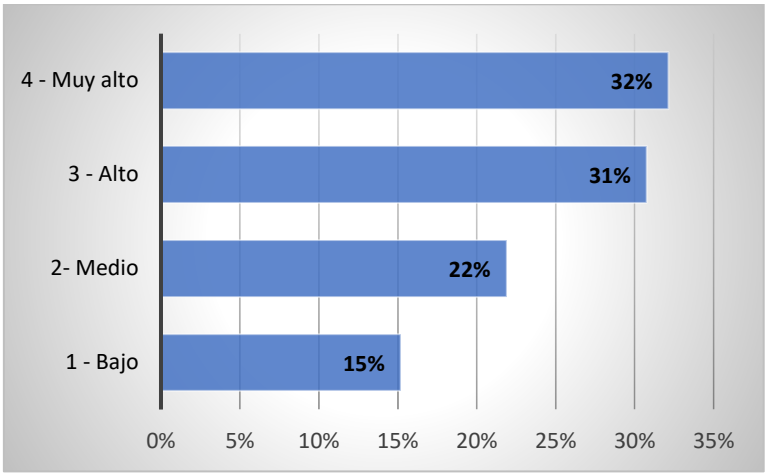
En relación con los mecanismos de quejas o denuncias en YouTube (figura 116), el 43% de los estudiantes expresa un nivel de conocimiento muy alto, el 30% alto, 16% medio y 11% bajo.

Figura 116. Conocimiento de mecanismos de quejas y denuncias en Facebook



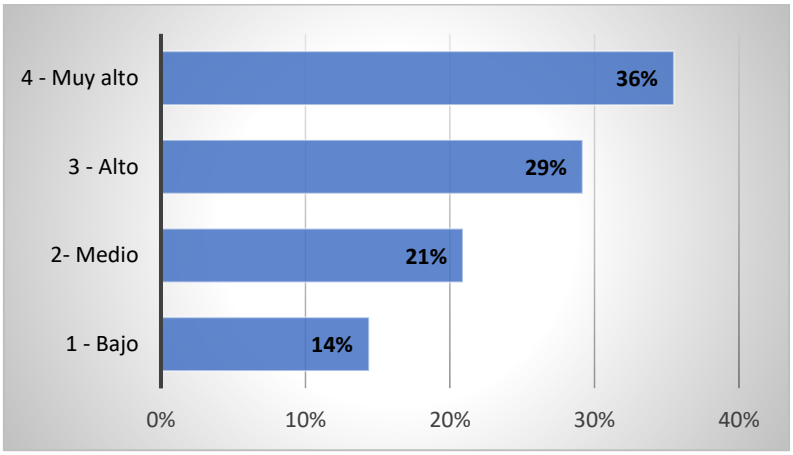
En relación con los mecanismos de quejas o denuncias en Google (figura 117), el 32% de los estudiantes expresa un nivel de conocimiento muy alto, el 31% alto, 22% medio y 15% bajo.

Figura 117. Conocimiento de mecanismos de quejas y denuncias en Google



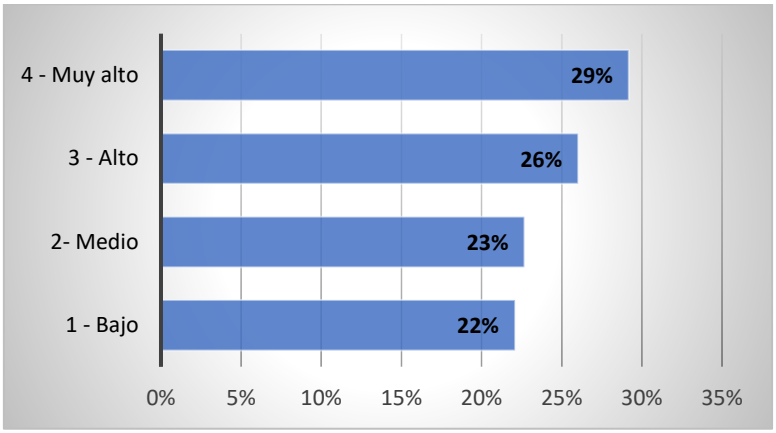
En relación con los mecanismos de quejas o denuncias en la televisión (figura 118), el 36% de los estudiantes expresa un nivel de conocimiento muy alto, el 29% alto, 21% medio y 14% bajo.

Figura 118. Conocimiento de mecanismos de quejas y denuncias en televisión



En relación con los mecanismos de quejas o denuncias en la radio (figura 119), el 29% de los estudiantes expresa un nivel de conocimiento muy alto, el 26% alto, 23% medio y 22% bajo.

Figura 119. Conocimiento de mecanismos de quejas y denuncias en la radio



Al analizar las respuestas que los estudiantes dieron acerca del grado de conocimiento (tabla 62) grado de conocimiento dicen tener acerca de mecanismos para presentar quejas o denuncias sobre contenidos en medios de comunicación, plataformas y redes, se encuentra que el mayor porcentaje de conocimiento es respecto de Facebook con 55% y el menor porcentaje es respecto de Twitter con 23%.

Tabla 62. Mecanismos para presentar quejas o denuncias sobre contenidos

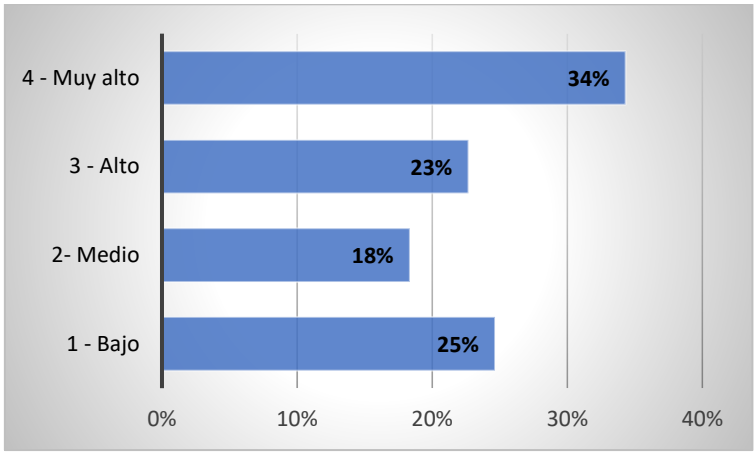
Medios	**1 Bajo**	**2 Medio**	**3 Alto**	**4 Muy alto**
Facebook	4%	9%	32%	55%
Youtube	11%	16%	30%	43%
Televisión	14%	21%	29%	36%
Google	15%	22%	31%	32%
Instagram	23%	21%	26%	30%
Radio	22%	23%	26%	29%
Twitter	30%	25%	22%	23%

Presentación de quejas y denuncias en medios

Respecto del grado de uso que los estudiantes tienen de mecanismos para presentar quejas o denuncias sobre contenidos en medios de comunicación, plataformas y redes, se identificó lo siguiente:

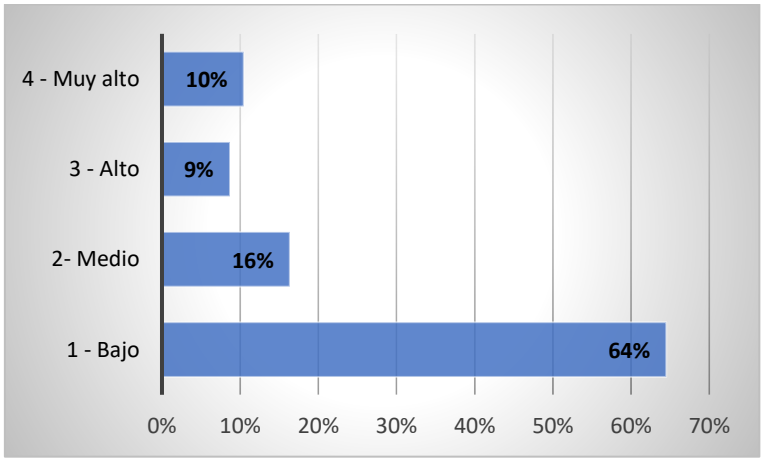
En relación con los mecanismos de quejas o denuncias en Facebook (figura 120), el 34 % de los estudiantes expresa un grado de uso muy alto, el 23% alto, 18% medio y 25% bajo.

Figura 120. Uso de mecanismos de quejas y denuncias en Facebook



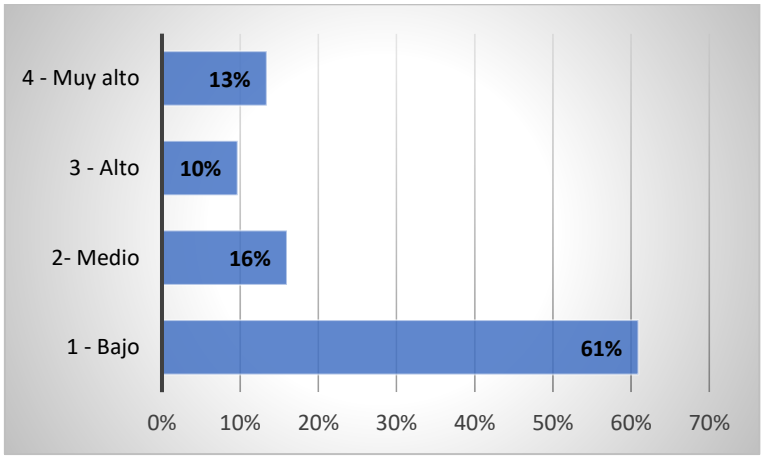
En relación con los mecanismos de quejas o denuncias en Twitter (figura 121), el 10 % de los estudiantes expresa un grado de uso muy alto, el 9% alto, 16% medio y 64% bajo.

Figura 121. Uso de mecanismos de quejas y denuncias en Twitter



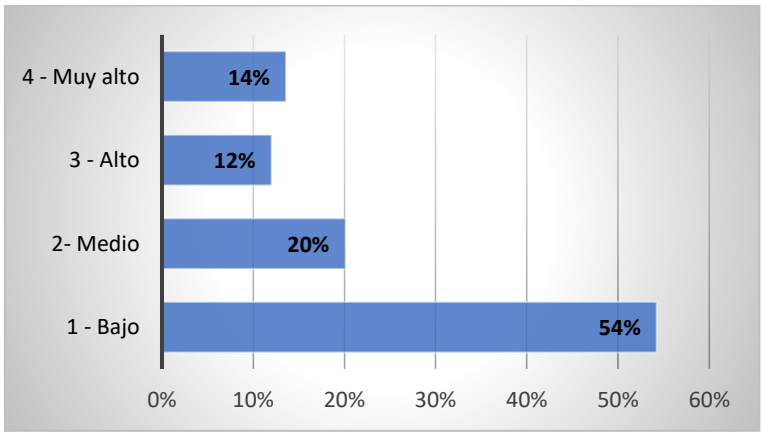
En relación con los mecanismos de quejas o denuncias en Instagram (figura 122), el 13% de los estudiantes expresa un grado de uso muy alto, el 10% alto, 16% medio y 61% bajo.

Figura 122. Uso de mecanismos de quejas y denuncias en Instagram



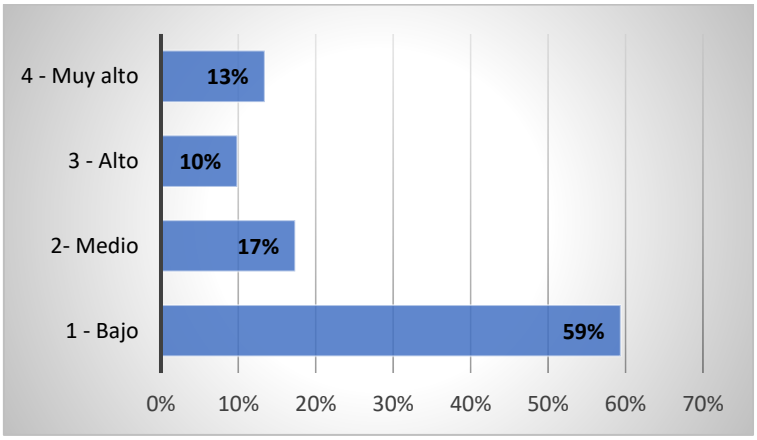
En relación con los mecanismos de quejas o denuncias en YouTube (figura 123), el 14 % de los estudiantes expresa un grado de uso muy alto, el 12% alto, 20% medio y 54% bajo.

Figura 123. Uso de mecanismos de quejas y denuncias en YouTube



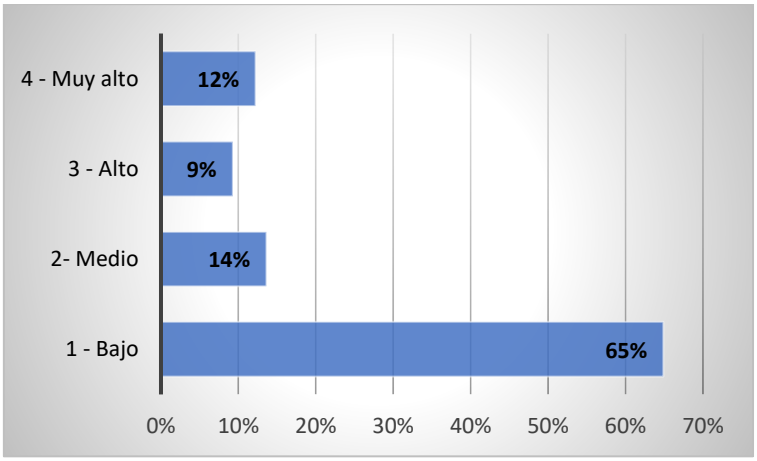
En relación con los mecanismos de quejas o denuncias en Google (figura 124), el 13% de los estudiantes expresa un grado de uso muy alto, el 10% alto, 17% medio y 59% bajo.

Figura 124. Uso de mecanismos de quejas y denuncias en Google



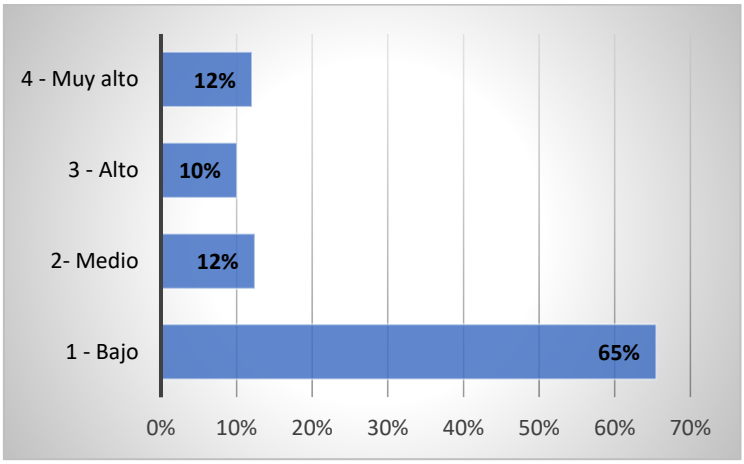
En relación con los mecanismos de quejas o denuncias en la televisión (figura 125), el 12% de los estudiantes expresa un grado de uso muy alto, el 9% alto, 14% medio y 65% bajo.

Figura 125. Uso de mecanismos de quejas y denuncias en la televisión



En relación con los mecanismos de quejas o denuncias en la radio (figura 126), el 12% de los estudiantes expresa un grado de uso muy alto, el 10% alto, 12% medio y 65% bajo.

Figura 126. Uso de mecanismos de quejas y denuncias en la radio



Al analizar las respuestas que los estudiantes dieron acerca del grado de uso (tabla 63) que dicen tener acerca de mecanismos para presentar quejas o denuncias sobre contenidos en medios de comunicación, plataformas y redes, se encuentra que el mayor porcentaje de uso es respecto de Facebook con 34% y el menor porcentaje es respecto de Twitter con 10%.

Tabla 63. Presentación de quejas o denuncias sobre contenidos

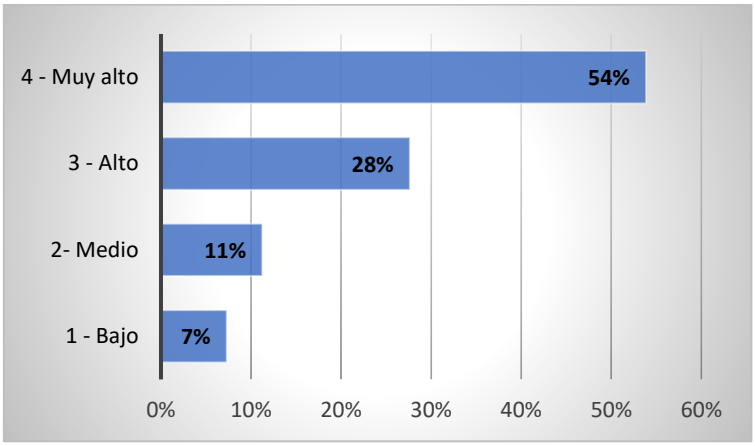
Medios	**1 Bajo**	**2 Medio**	**3 Alto**	**4 Muy alto**
Facebook	25%	18%	23%	34%
Youtube	54%	20%	12%	14%
Google	59%	17%	10%	13%
Instagram	61%	16%	10%	13%
Radio	65%	12%	10%	12%
Televisión	65%	14%	9%	12%
Twitter	64%	16%	9%	10%

Conveniencia de denuncia y quejas

Respecto del grado de acuerdo de los estudiantes sobre la conveniencia de presentar quejas o denuncias sobre contenidos en medios de comunicación, plataformas y redes, se identificó lo siguiente:

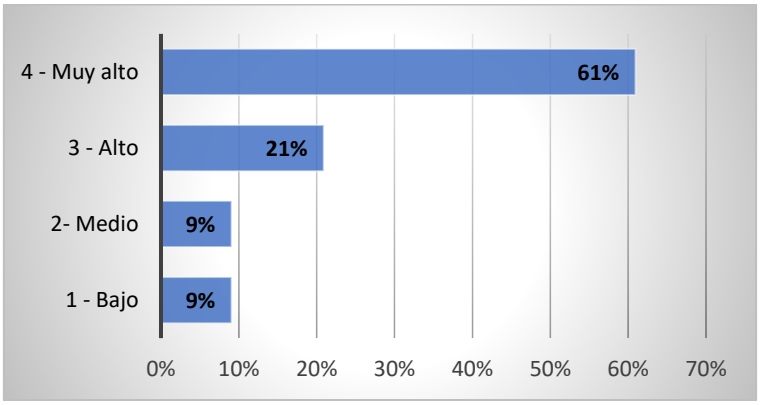
En cuanto al mal uso de la privacidad en las redes sociales (figura 127), el 54% de los estudiantes expresó un grado de acuerdo muy alto, 28% alto, 11% medio y 7% bajo

Figura 127. Mal uso de privacidad en redes sociales



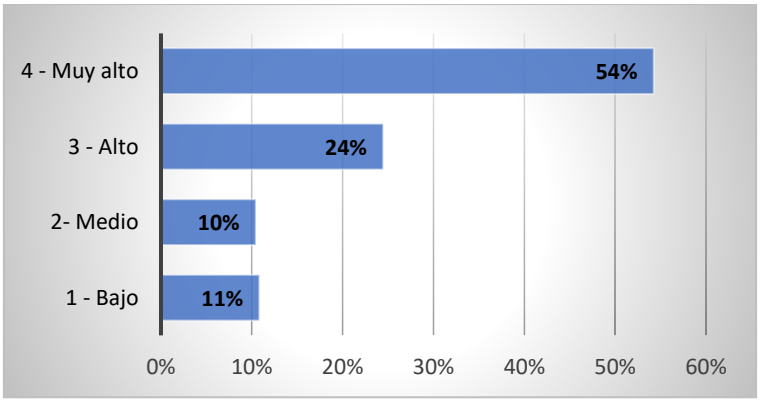
En cuanto a la suplantación de identidad en internet (figura 128), el 61% de los estudiantes expresó un grado de acuerdo muy alto, 21% alto, 9% medio y 9% bajo.

Figura 128. Suplantación de identidad en internet



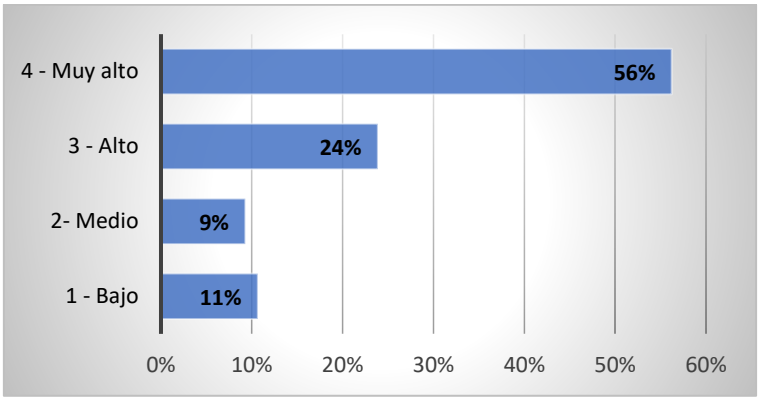
En cuanto a la falsedad de información en prensa, televisión o radio (figura 129), el 54% de los estudiantes expresó un grado de acuerdo muy alto, 24% alto, 10% medio y 11% bajo

Figura 129. Falsedad de información en prensa, televisión o radio



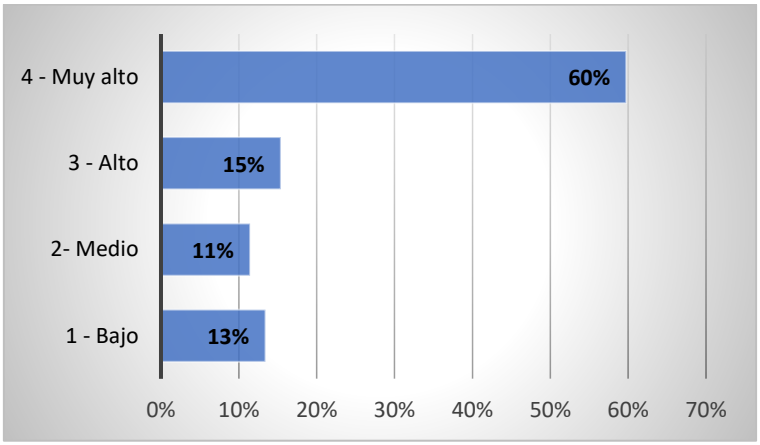
En cuanto a difusión de contenidos racistas, sexistas o xenófobos (figura 130), el 56% de los estudiantes expresó un grado de acuerdo muy alto, 24% alto, 9% medio y 11% bajo.

Figura 130. Difusión de contenidos racistas, sexistas o xenófobos



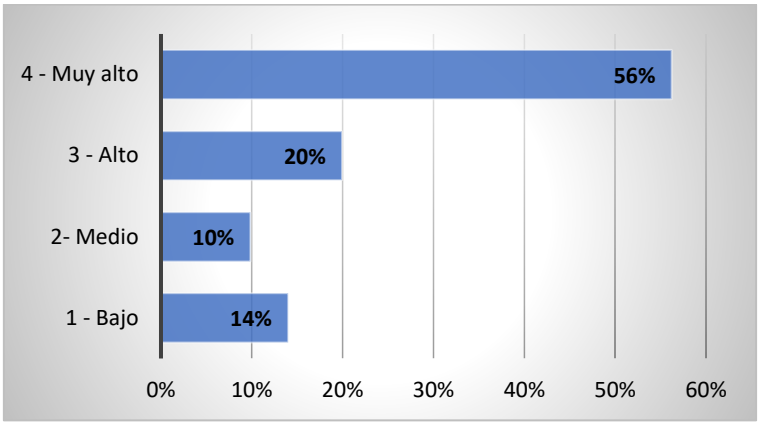
En cuanto a uso fraudulento de sus datos personales, bancarios o contraseñas (figura 131), el 60% de los estudiantes expresó un grado de acuerdo muy alto, 15% alto, 11% medio y 13% bajo

Figura 131. Uso fraudulento de sus datos personales, bancarios o contraseñas



En cuanto a uso fraudulento de los datos personales, bancarios o contraseñas de otras personas (figura 132), el 56% de los estudiantes expresó un grado de acuerdo muy alto, 20% alto, 10% medio y 14% bajo.

Figura 132. Uso fraudulento de datos personales, bancarios o contraseñas de otros



Al analizar las diferentes opciones sobre las que los estudiantes expresaron su grado de acuerdo acerca de la conveniencia de presentar quejas o denuncias sobre contenidos en medios de comunicación, plataformas y redes, se identificó que la suplantación de identidad en internet es el asunto que más les preocupa seguido muy de cerca por el uso fraudulento de sus datos personales y lo que menos les preocupa es la falsedad en la información de la prensa, televisión o radio y el mal uso de la privacidad en redes sociales (tabla 64).

Tabla 64. Conveniencia de presentar quejas o denuncias sobre diversos aspectos

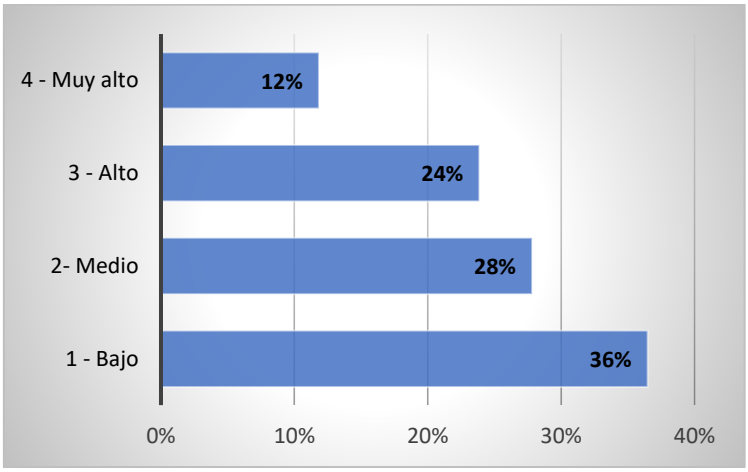
Asunto	**1 Bajo**	**2 Medio**	**3 Alto**	**4 Muy alto**
Suplantación de identidad en Internet.	9%	9%	21%	61%
Uso fraudulento de mis datos personales, bancarios o contraseñas.	13%	11%	15%	60%
Difusión de contenidos racistas, sexistas o xenófobos.	11%	9%	24%	56%
Uso fraudulento de los datos personales, bancarios o contraseñas de otras personas.	14%	10%	20%	56%
Mal uso de la privacidad en las redes sociales.	7%	11%	28%	54%
Falsedad de información en prensa, televisión o radio.	11%	10%	24%	54%

Grado de uso de mecanismos para formular quejas o denuncias

Respecto del grado de uso que los estudiantes tienen de mecanismos para formular quejas o denuncias, se identificó lo siguiente:

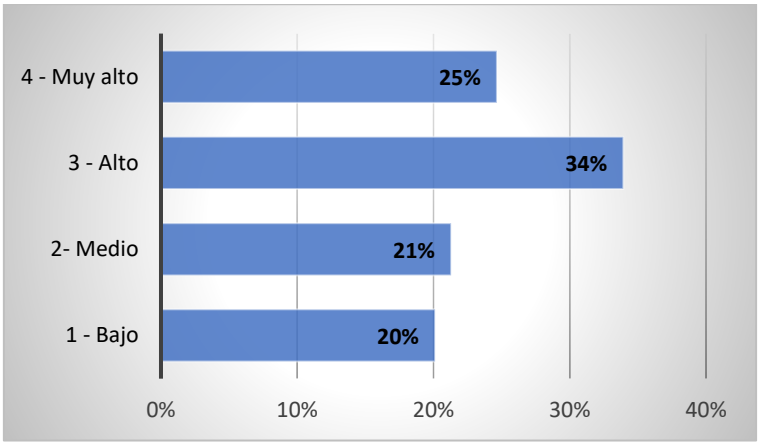
En cuanto a participar activamente en foros organizados para la discusión de temas importantes para los ciudadanos (figura 133), el 12% de los estudiantes expresó un grado de uso muy alto, 24% alto, 28% medio y 36% bajo.

Figura 133. Participar activamente en foros



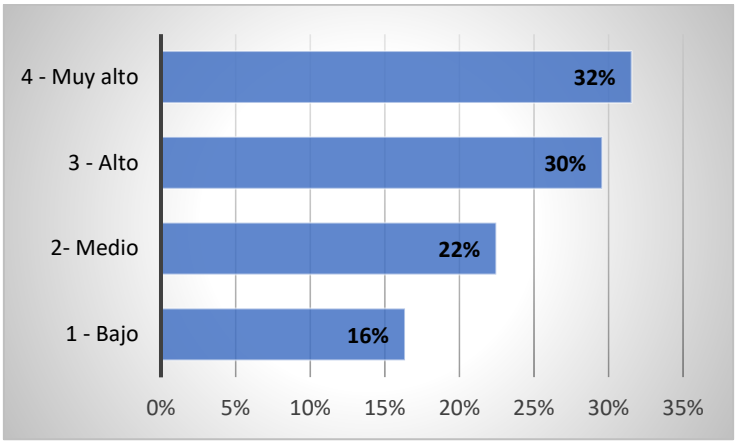
En cuanto a difundir a través de redes sociales información relevante sobre los derechos de las personas (figura 134), el 25% de los estudiantes expresó un grado de uso muy alto, 34% alto, 21% medio y 20% bajo.

Figura 134. Difundir información relevante sobre los derechos de las personas



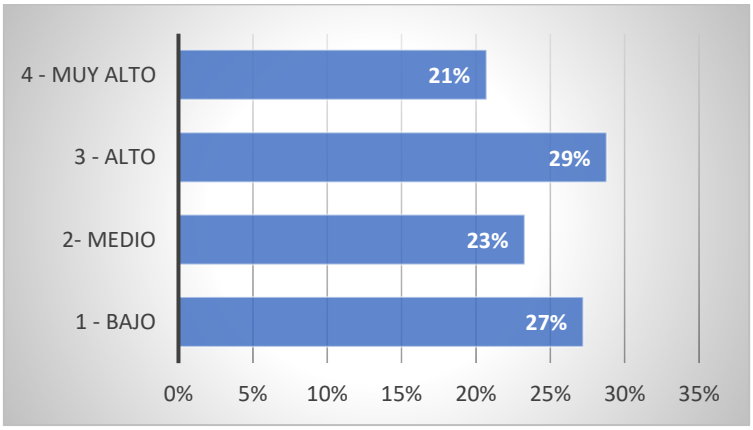
En cuanto a dar "me gusta" a los comentarios que hacen los usuarios en la Web (figura 135), el 32% de los estudiantes expresó un grado de uso muy alto, 30% alto, 22% medio y 16% bajo.

Figura 135. Dar "me gusta" a los comentarios que hacen los usuarios en la Web



En cuanto a hacer sugerencias a los responsables de determinados temas sociales/políticos a través de correos electrónicos o redes sociales (figura 136), el 21% de los estudiantes expresó un grado de uso muy alto, 29% alto, 23% medio y 27% bajo.

Figura 136. Hacer sugerencias sobre determinados temas sociales/políticos



Al analizar las diferentes opciones sobre las que los estudiantes expresaron su grado de uso de mecanismos para presentar quejas o denuncias sobre contenidos en medios de comunicación, plataformas y redes, se identificó que dar “me gusta” a los comentarios de otros es lo que más hacen, seguido muy de cerca por la difusión de información en redes sociales entorno a los derechos de las personas y lo que menos hacen es participar activamente en foros de discusión ciudadana y en hacer sugerencias sobre temas sociales y políticos (tabla 65).

Tabla 65. Uso de mecanismos para formular quejas o denuncias

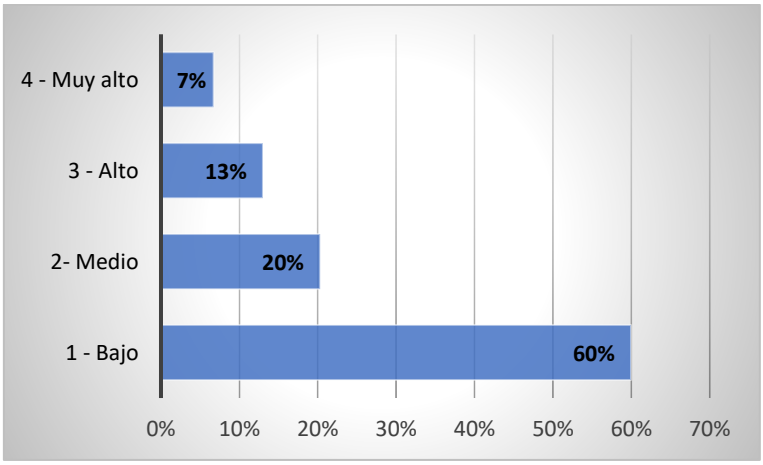
Mecanismos	1 Bajo	2 Medio	3 Alto	4 Muy alto
Dar "me gusta" a los comentarios que hacen los usuarios en diferentes espacios en la Web.	16%	22%	30%	32%
Difundir a través de las redes sociales información relevante sobre los derechos de las personas.	20%	21%	34%	25%
Hacer sugerencias a los responsables de determinados temas sociales/políticos a través de correos electrónicos o redes sociales.	27%	23%	29%	21%
Participar activamente en foros organizados para la discusión de temas importantes para los ciudadanos.	36%	28%	24%	12%

Participación en temas sociales y/o políticos

Respecto del grado de valoración que los estudiantes hacen de su participación en temas sociales y/o políticos, se identificó lo siguiente:

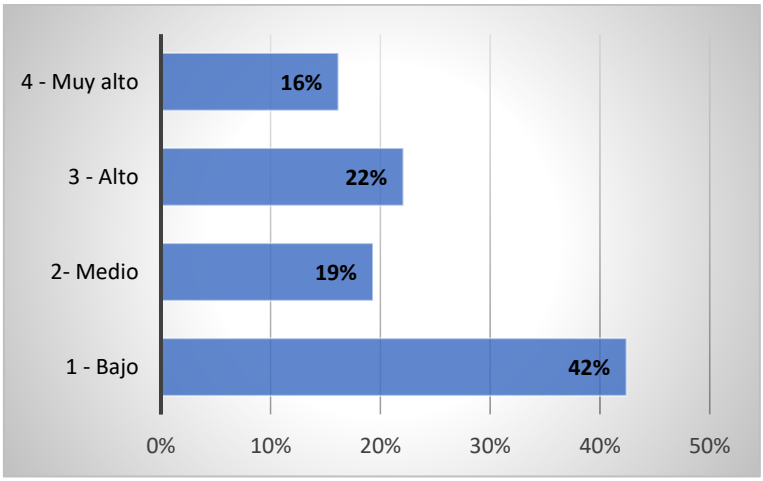
En cuanto a colaborar con ONGs (figura 137), el 7% de los estudiantes expresó un grado muy alto, 13% alto, 20% medio y 60% bajo.

Figura 137. Colaborar con ONGs



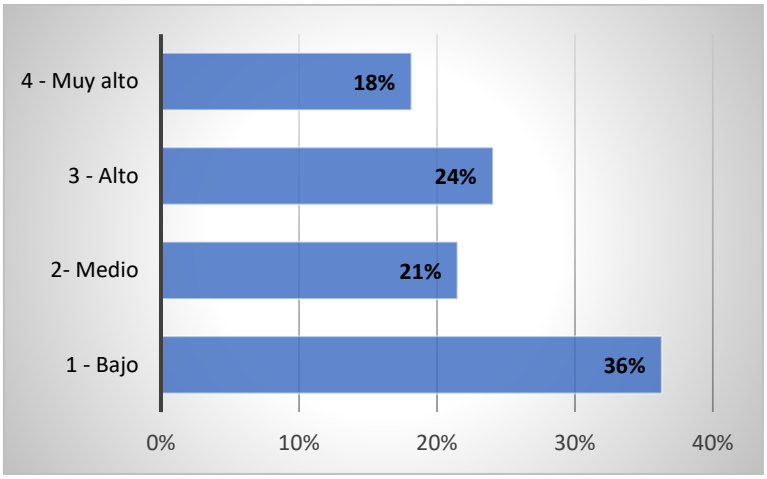
En cuanto a participación en debates sobre temas de interés político o social (figura 138), el 16% de los estudiantes expresó un grado muy alto, 22% alto, 19% medio y 42% bajo

Figura 138. *Participación en debates sobre temas de interés político o social*



En cuanto a participación en concentraciones solidarias a través de las redes (figura 139), el 18% de los estudiantes expresó un grado muy alto, 24% alto, 21% medio y 36% bajo.

Figura 139. Participación en concentraciones solidarias a través de las redes



Al analizar las respuestas que los estudiantes expresaron respecto del grado de valoración que tienen sobre su participación en temas sociales y/o políticos, se identificó que participar en concentraciones solidarias a través de las redes es lo que más valoran, luego la participación en debates sobre temas políticos y/o sociales y lo que menos valoran es colaborar con ONGs (tabla 66).

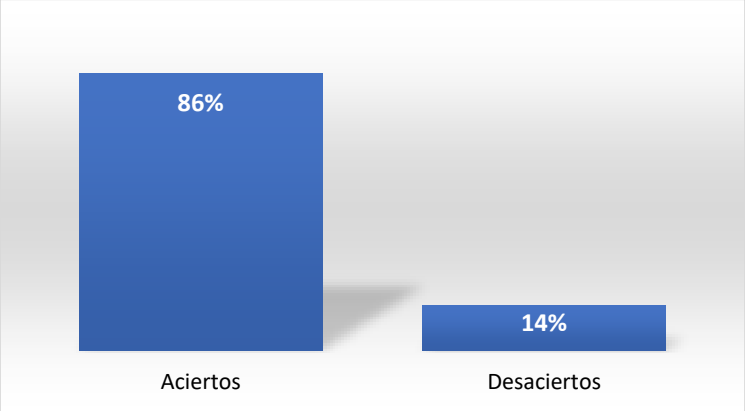
Tabla 66. *Participación en temas sociales y/o políticos*

Temas	1 Bajo	2 Medio	3 Alto	4 Muy alto
Participar en concentraciones solidarias a través de las redes.	36%	21%	24%	18%
Participar en debates sobre temas de interés político o social.	42%	19%	22%	16%
Colaborar con ONGs.	60%	20%	13%	7%

Una historia bien contada

A partir de una serie de siete imágenes, a los estudiantes se les pide elaborar una historia visualmente bien contada para lo cual se les presentan cuatro opciones de secuencia donde solo una de ellas es la correcta y el 86% acierta en la respuesta en tanto un 14% no logra identificar la secuencia correcta (figura 140).

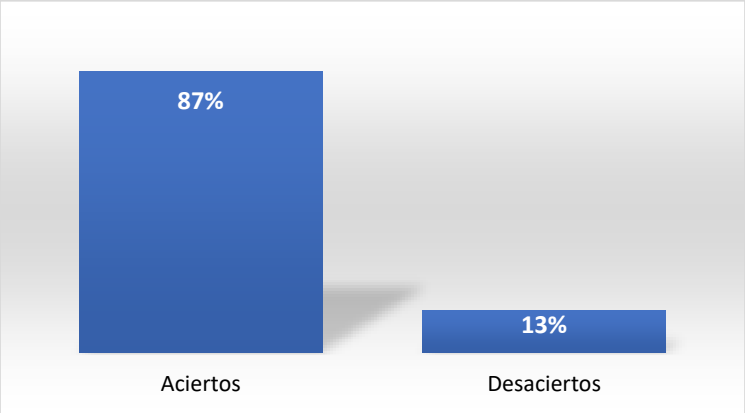
Figura 140. Una historia bien contada



Pasos para realizar un producto audiovisual

A partir de una serie de cuatro pasos, a los estudiantes se les pide ordenar dichos pasos en la secuencia adecuada que se sigue en la realización de un producto audiovisual, para lo cual se les presentan cuatro opciones de respuesta donde solo una de ellas es la correcta y el 87% acierta en la respuesta en tanto un 13% no logra identificar la secuencia correcta (figura 141).

Figura 141. Pasos para realizar un producto audiovisual



3.3.5. Nivel de competencia mediática en estudiantes universitarios

Para determinar el nivel de la competencia mediática se establecieron cuatro escalas, cada una de las cuales se corresponde con un rango de calificación y de porcentaje de logro; en este caso se trabajó con una escala de calificación que va de 1 a 4 y a cada rango de dicha calificación se le asignó igualmente un rango de porcentaje de logro que se corresponde con cada una los cuatro niveles definidos para la competencia mediática, como puede apreciarse en la tabla 67.

Tabla 67. Rangos de calificación y porcentaje de logro competencia mediática en estudiantes universitarios.

Niveles de competencia mediática entre estudiantes	**Escala de calificación**	**Porcentaje de logro**
Mínima	Entre 1 y 1,74	25% o menos
Básica	Entre 1,75 y 2,5	Entre 26% y 50%
Media	Entre 2,6 y 3,25	Entre 51% y 75%
Avanzada	Entre 3,26 y 4	Entre 76% y 100%

En cuanto a la calificación general de la competencia mediática entre los estudiantes encuestados, esta arrojó un valor de 2,91 sobre 4, con un porcentaje de logro del 72,6% (tabla 68), lo que la ubica en un nivel medio, que coincide con la autopercepción que el grupo expresó tener sobre su nivel de competencia.

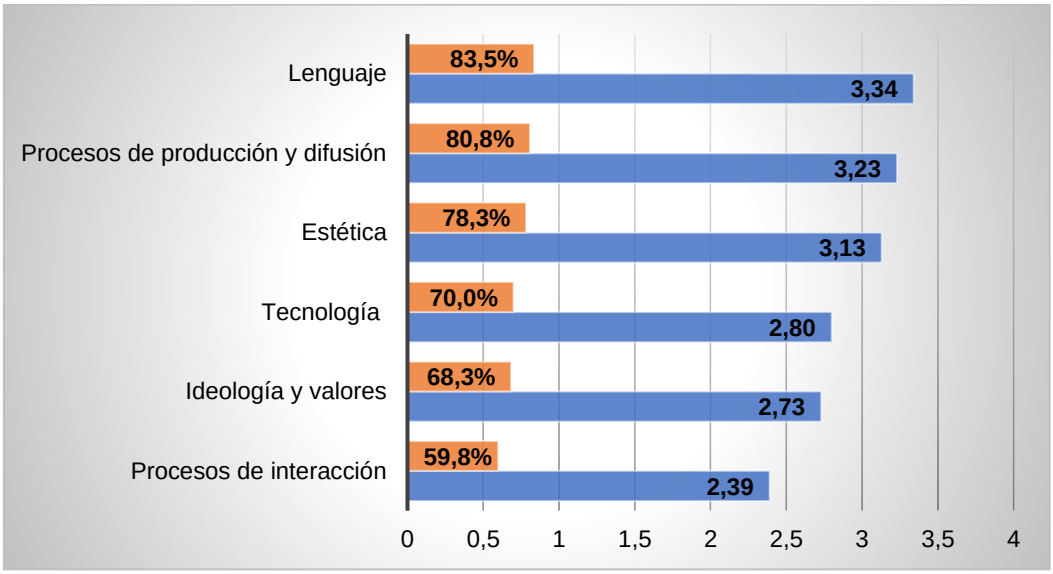
Tabla 68. Niveles de la competencia mediática en estudiantes de educación superior

Dimensión competencia mediática	Ponderación de cada dimensión	Calificación por dimensión	Calificación ponderada por dimensión	Porcentaje de logro	Nivel de competencia
Lenguaje	0,15	3,34	0,4843	83,5%	Avanzado
Procesos de producción y difusión	0,20	3,23	0,643	80,8%	Medio
Estética	0,11	3,13	0,344	78,3%	Medio
Tecnología	0,11	2,80	0,308	70,0%	Medio
Ideología y valores	0,22	2,73	0,601	68,3%	Medio
Procesos de interacción	0,22	2,39	0,526	59,8%	Básico
Promedio ponderado general de la competencia mediática en estudiantes universitarios			**2,91**	**72,6%**	**Media**

3.3.6. Nivel por dimensión de la competencia mediática

Al revisar cada una de las seis dimensiones de la competencia, encontramos que estas tienen niveles diferentes y porcentajes de logro que van entre un máximo de 83,5% y un mínimo de 59,8% (figura 142); la dimensión mejor calificada fue lenguaje que se ubica en nivel avanzado con una calificación de 3,34 y un porcentaje de logro del 83,5%, le siguen en un nivel medio procesos de producción y difusión con 3,23 y un porcentaje de logro del 80,8%, estética con 3,13 y un porcentaje de logro del 78,3%, tecnología con 2,80 y un porcentaje de logro del 70%, ideología y valores con 2,73 y un porcentaje de logro del 68,3%, finalmente en un nivel bajo está procesos de interacción con 2,39 de calificación y un porcentaje de logro del 59,8%.

Figura 142. Calificación y porcentaje de logro por dimensión

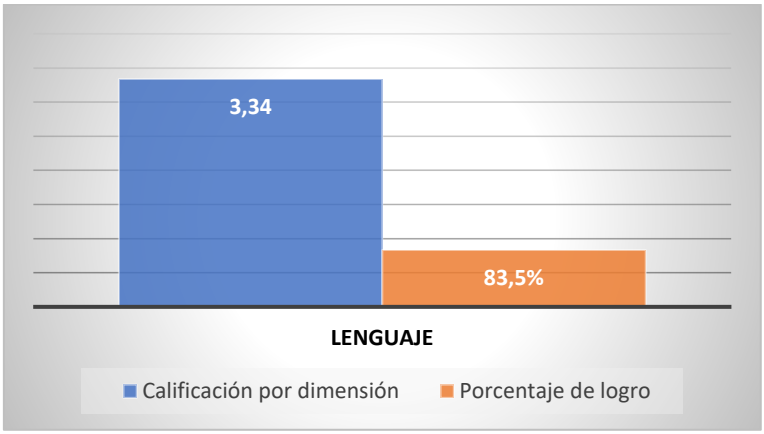


3.3.6.1. Nivel en la dimensión de Lenguaje

Esta dimensión tiene que ver con el conocimiento de códigos que hacen posible la comunicación y a la capacidad de utilizarlos, así como también de analizar los mensajes y estructuras narrativas en su sentido y significación. Esta dimensión tiene 7 indicadores, de los cuales 4 son del ámbito de análisis y 3 del ámbito de expresión.

Entre las seis dimensiones de la competencia mediática, fue en esta que los estudiantes obtuvieron la más alta calificación con 3,34 y un porcentaje de logro del 83,5% (figura 143) ubicándose en un nivel avanzado de competencia.

Figura 143. Calificación y porcentaje de logro dimensión lenguaje

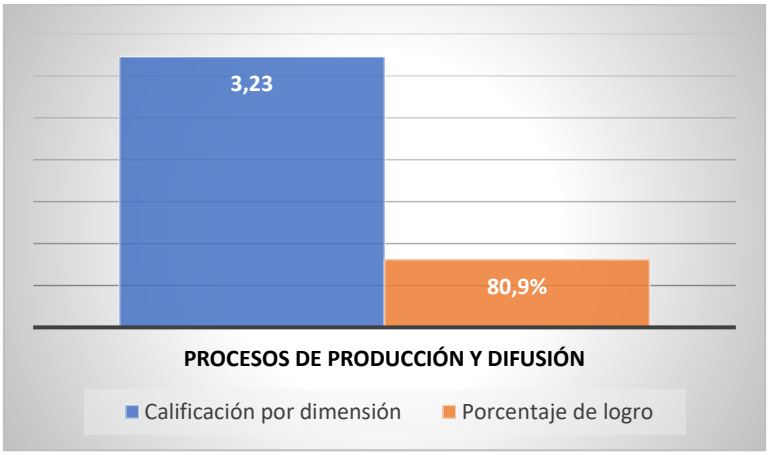


En las respuestas dadas en la encuesta encontramos que el 94% de los estudiantes dice comprender la información que transmiten las imágenes, la música, los sonidos y palabras en los mensajes de los medios y un 75% expresa que entiende las relaciones que se establecen entre estos tipos de lenguaje y códigos para producir significados; sin embargo, al pedirles que visionaran un material audiovisual y explicaran algunos aspectos al respecto sus niveles de acierto decayeron en promedio un 15%.

3.3.6.2. Nivel en la dimensión de Procesos de producción y difusión

Esta dimensión tiene que ver con el conocimiento de funciones y tareas asignadas a los agentes de producción, de las fases implicadas en tales procesos, como también a la capacidad de elaborar contenidos y entender las implicaciones de estos en el entorno comunicativo. Esta dimensión tiene 11 indicadores, de los cuales 4 son del ámbito de análisis y 7 del ámbito de expresión. Entre las seis dimensiones de la competencia mediática, en esta se presentó la segunda más alta calificación con 3,23 y un porcentaje de logro del 80,9%, ubicándose en un nivel medio de competencia.

Figura 144. Calificación y porcentaje de logro dimensión procesos de producción y difusión



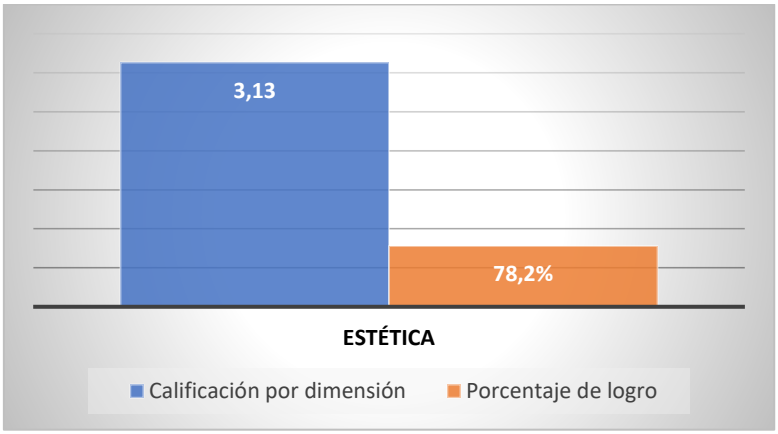
En las respuestas dadas en la encuesta encontramos que al analizar la capacidad para actuar con diferentes contenidos y recursos audiovisuales logran un nivel de competencia media con un promedio de calificación de 2,80 sobre 4, pero al precisar aspectos de dicha capacidad encontramos diferencias significativas como que la calificación cuando se trata de editar y compartir imágenes y videos la calificación

obtenida está entre 3,2 y 3,5, pero cuando se trata de crear videos y blogs, editar páginas web o crear entradas en Wikipedia la calificación disminuye, ubicándose entre 2,09 y 2,4.

3.3.6.3. Nivel en la dimensión Estética

Esta dimensión alude a la capacidad de analizar y valorar los mensajes desde el punto de vista estético, así como de relacionar dichos mensajes con otras formas de expresión. Esta dimensión tiene 6 indicadores, de los cuales 4 son del ámbito de análisis y 2 del ámbito de expresión. En esta dimensión los estudiantes obtuvieron la tercera más alta calificación con 3,13 y un porcentaje de logro del 78,2% (figura 145), ubicándose en un nivel medio de competencia.

Figura 145. Calificación y porcentaje de logro dimensión estética



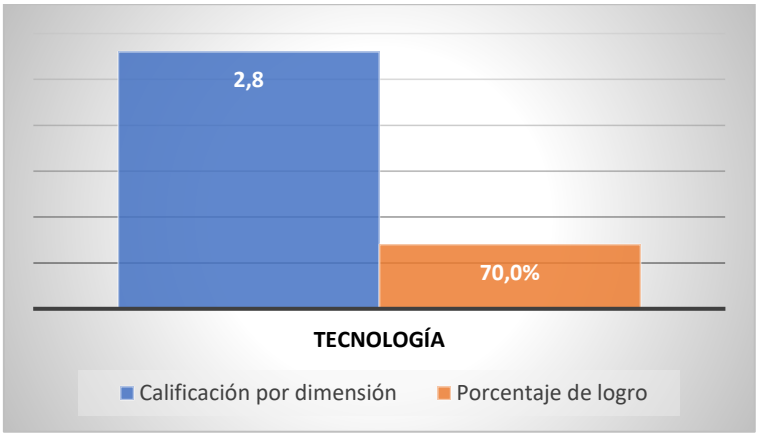
En las respuestas dadas en la encuesta se encontró que el 94% considera tener un alto nivel de comprensión de recursos estéticos como imágenes, sonidos y palabras que emiten los medios de comunicación, pero cuando se les indagó por las relaciones entre estos recursos el porcentaje de comprensión disminuyó al 70%. Para contrastar la respuesta anterior, se pidió a los encuestados que observaran un fragmento de un video y valoraran el significado de diferentes elementos de lenguaje como el color, la música, enfoques y encuadres de la cámara, evidenciando que tienen dificultad para interpretar correctamente los mensajes que estos tipos de lenguaje pueden transmitir al espectador. También se les pidió que evaluaran una imagen publicitaria, para determinar el grado de importancia que les dan a ciertos aspectos estéticos y de

composición de la imagen, evidenciando que alrededor del 70% hace una valoración correcta.

3.3.6.4. Nivel en la dimensión de Tecnología

Esta dimensión se refiere tanto al conocimiento sobre el funcionamiento de herramientas comunicativas como a la capacidad de utilización de estas por parte de las personas y está constituida por siete indicadores, 4 del ámbito de análisis y 3 del ámbito de expresión. En esta dimensión los estudiantes obtuvieron una calificación de 2,8 y un porcentaje de logro del 70% (figura 146), ubicándose en un nivel medio de competencia.

Figura 146. Calificación y porcentaje de logro dimensión tecnología



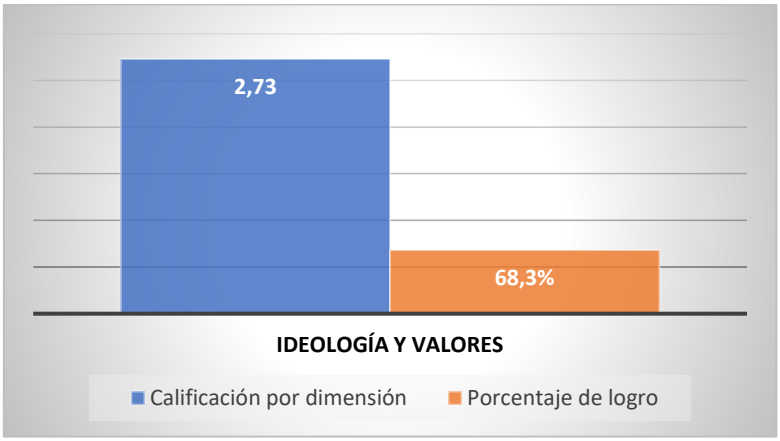
En las respuestas dadas en la encuesta se evidenció que el mayor grado de conocimiento de recursos digitales, en un rango de 60% a 70%, son en su orden Facebook, Youtube y Google, luego con un porcentaje mucho menor de entre 12% y 23% aparecen Twitter, Editores de blogs y Editores de páginas web. Con respecto al uso de navegadores, más del 90% emplea Chrome de Google, seguido de Safari, Mozilla, Explorer y Opera. Las razones principales de su preferencia están en que lo consideran más adecuado, intuitivo, rápido y compatible.

3.3.6.5. Nivel en la dimensión Ideología y valores

Esta dimensión alude a la capacidad de lectura comprensiva y análisis crítico de los mensajes, como representaciones de la realidad y expresión de intereses,

contradicciones y valores de la sociedad. Esta dimensión tiene 12 indicadores, de los cuales 9 son del ámbito de análisis y 3 del ámbito de expresión. En esta dimensión los estudiantes universitarios obtuvieron una calificación de 2,73 y un porcentaje de logro del 68,3% (figura 147), ubicándose en un nivel medio de competencia.

Figura 147. Calificación y porcentaje de logro dimensión ideología y valores



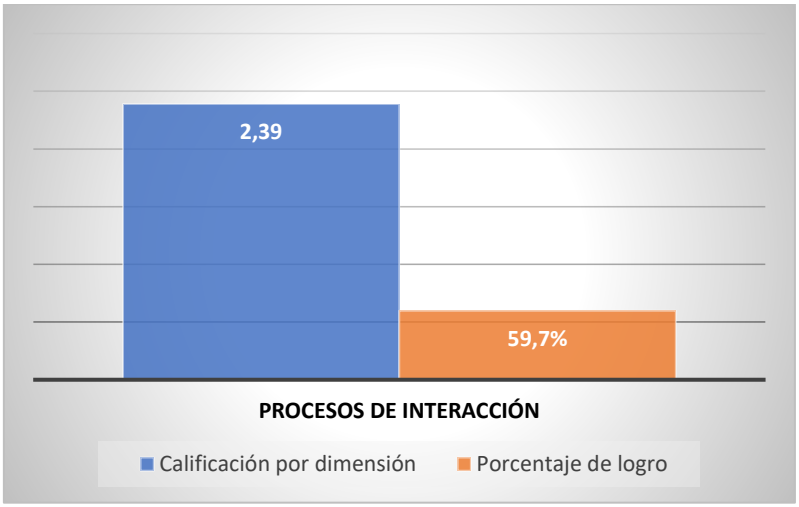
Los resultados de la encuesta evidenciaron que el 75% considera conveniente quejarse y denunciar situaciones anómalas en relación con la interacción con los medios y recursos como es la privacidad en redes sociales, la suplantación de identidad, el uso fraudulento de datos personales, las informaciones falsas, los contenidos racistas, sexistas o xenófobos. Solo un 60% expresa que suelen planificar sus búsquedas en medios e internet y utilizar varias fuentes para contrastar la información. En cuanto a emplear los medios y las TIC para debatir y participar en temas sociales y políticos o vincularse a actividades con organizaciones que lideran estos temas, menos del 40% expresa que tiene este tipo de activismo.

3.3.6.6. Nivel en la dimensión Procesos de interacción

Esta dimensión se refiere a la capacidad de reconocerse y asumirse como audiencia activa, pudiendo demostrar uso de los medios y tecnologías, así como valorando críticamente los elementos que intervienen en la recepción y valoración de los mensajes. Esta dimensión tiene 12 indicadores, de los cuales 8 son del ámbito de análisis y 4 del ámbito de expresión. Fue esta dimensión donde los estudiantes universitarios

obtuvieron la peor calificación con 2,39 y un porcentaje de logro del 59,7% (figura 148), ubicándose en un nivel básico de competencia.

Figura 148. Calificación y porcentaje de logro dimensión procesos de interacción



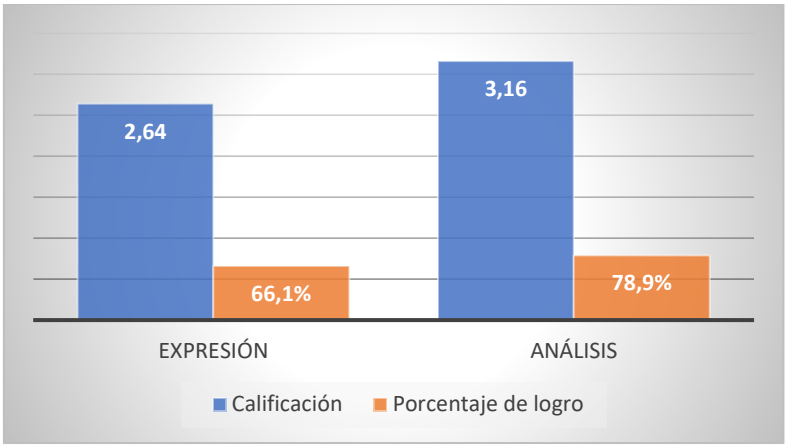
Los estudiantes mostraron un nivel de conocimiento medio sobre los mecanismos para presentar quejas, reclamos o denuncias sobre contenidos que circulan en los medios, pero con diferencias cuando se precisan dichos medios, en primer lugar, el 75% refiere conocer los mecanismos en Facebook y YouTube, en segundo lugar, con 60% aparecen la radio y la televisión y, en tercer lugar, con nivel de conocimiento del 50%, aparecen Twitter e Instagram. Cuando se les pide que precisen si han utilizado dichos mecanismos para presentar quejas y denuncias, menos del 26% expresaron haberlo hecho.

3.3.7. **Nivel en ámbitos de la competencia mediática**

En el modelo de dimensiones de la competencia mediática expuesto por Ferrés y Piscitelli (2012), estas se agrupan entorno a dos grandes ámbitos de actuación de los sujetos, uno denominado de análisis y otro de expresión, en el primer caso se alude a las capacidades para comprender e interpretar los elementos asociados a cada una de las dimensiones y en el segundo caso a lo que el sujeto puede hacer con aquello que sabe y comprende.

La investigación mostró que, entre los estudiantes, los dos ámbitos de la competencia mediática tienen un nivel diferente, mientras el ámbito de análisis alcanzó un nivel avanzado con una calificación de 3,16 y un porcentaje de logro del 78,9%, el ámbito de expresión obtuvo una calificación de 2,64, con un porcentaje de logro de 66,1%, como puede apreciarse en la figura 149.

Figura 149. Calificación y porcentaje de logro en ámbitos de la competencia mediática

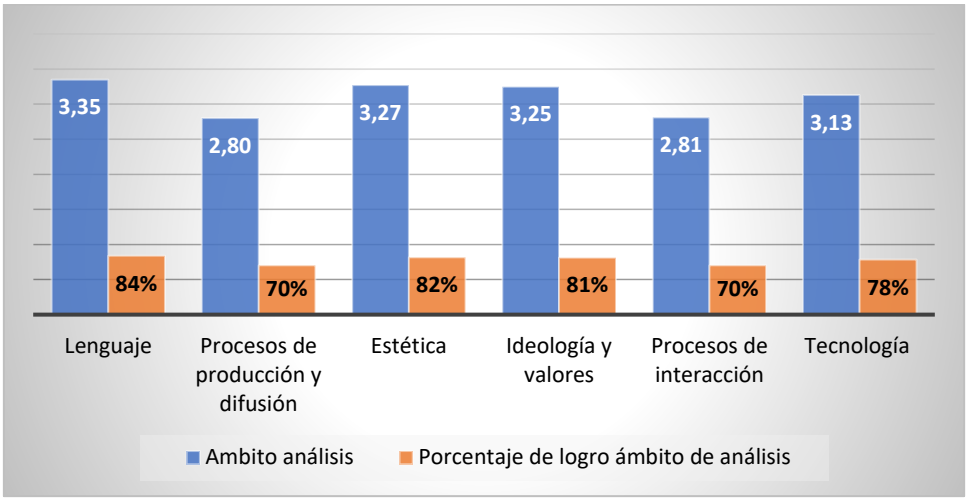


La calificación y el porcentaje de logro en los dos ámbitos de la competencia es diferente de acuerdo con cada una de las seis dimensiones de la competencia mediática.

3.3.7.1. Nivel en el ámbito de Análisis

En el ámbito de análisis (figura 150), la dimensión con mejor calificación fue lenguaje con 3,35 y un porcentaje de logro del 84%, luego están la dimensión estética con 3,27 de calificación y un porcentaje de logro del 82%, ideología y valores con 3,25 y 81%, tecnología con 3,13 y 78%, procesos de interacción con 2,81 y 70% y finalmente procesos de producción y difusión con 2,80 y 70% de logro.

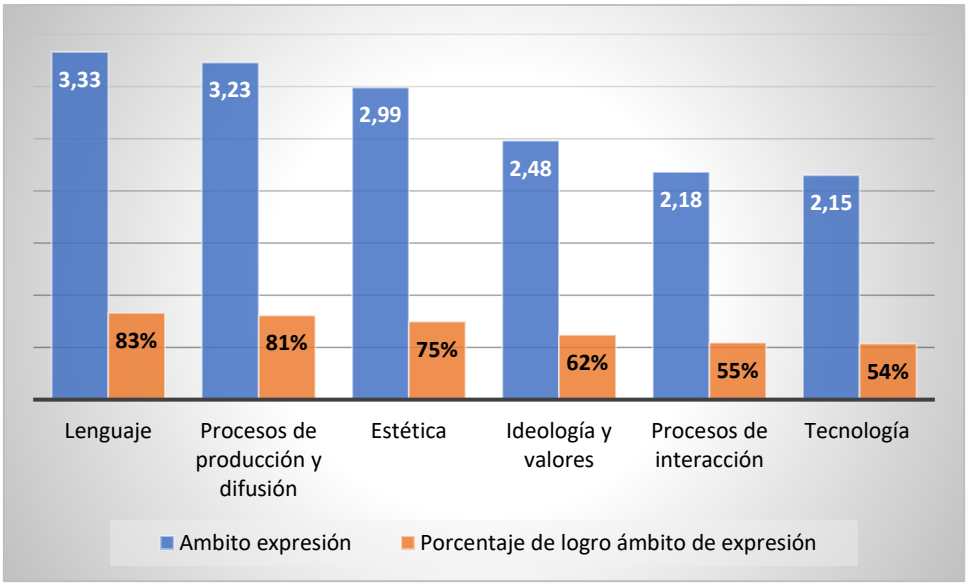
Figura 150. Ámbito de análisis, calificación y porcentaje de logro



3.3.7.2. Nivel en el ámbito de Expresión

En el ámbito de expresión (figura 151), la dimensión con mejor calificación fue lenguaje con 3,33 y un porcentaje de logro del 83%, luego están procesos de producción y difusión con 3,23 de calificación y 81% de logro, estética con 2,99 y 75%, ideología y valores con 2,48 y 62%, procesos de interacción 2,18 y 55%, finalmente la dimensión de tecnología con la calificación más baja en 2,15 y el menor porcentaje de logro con 54%.

Figura 151. Ámbito de expresión, calificación y porcentaje de logro



3.4. Resultados Profesores Universitarios

El instrumento empleado para recoger la información de los profesores fue un cuestionario, por la posibilidad que este brinda para dar respuesta a problemas, tanto en términos descriptivos como de relación de variables, permitiendo describir las condiciones de una realidad, identificar normas y patrones de condiciones y acciones y determinar relaciones entre acontecimientos.

El cuestionario, diseñado por Alfamed, toma en cuenta el modelo de seis dimensiones de la competencia mediática expuesto por Ferrés y Piscitelli (2012) y fue validado por un equipo multidisciplinar de investigadores internacionales.

El cuestionario con 31 preguntas, de las cuales 6 recogen datos sociodemográficos y 25 desarrollan los ítems del estudio, fue autoadministrado en línea y cada participante se encargó de contestarlo. La estructura de las preguntas varía en su forma de respuesta, en algunos casos el encuestado debe seleccionar más de una opción o categoría de respuesta, en otras debe jerarquizar las opciones de respuesta y en otras selecciona un valor en una escala predeterminada. El cuestionario se aplicó a ciento tres (103) profesores de siete instituciones de educación superior en cinco regiones de Colombia: Costa Atlántica, Centro, Antioquia, Eje cafetero, Suroccidente.

3.4.1. Prueba de regresión nominal

Como se expuso anteriormente, en el caso de los datos obtenidos con los profesores universitarios se decidió afinar el análisis y determinar si los resultados de las respuestas, definidas en categorías nominales, podían ser explicadas por alguna de las variables independientes para lo cual se procedió a aplicar una prueba de regresión nominal, la cual en primera instancia pone a prueba la suposición de las probabilidades proporcionales, que se conoce comúnmente como la prueba de las líneas paralelas porque la hipótesis nula establece que los coeficientes de pendiente en el modelo son los mismos en todas las categorías de respuesta (y las líneas de la misma pendiente son paralelas). Para la realización de esta prueba se hicieron tres mediciones: Goodness of fit, Model fitting, Likelihood ratio test.

Goodness of fit

La Bondad del ajuste (Goodness of fit) indica como el modelo se ajusta a los datos. En este tipo de prueba, cuando el modelo se ajusta de manera adecuada, los valores de p descritos en la columna Sig. son mayores a 0,05 para la prueba de Pearson. En el presente estudio el análisis arrojó que las seis dimensiones de la competencia mediática tuvieron un p > 0,05 (ver tabla 69).

Tabla 69. Resultados Goodness of fit

Dimensión	**Chi cuadrado**	**gl**	**Sig.**
Tecnología	50,292	98	1
Procesos de producción y difusión	51,975	98	1
Lenguaje	118,64	98	0,077
Estética	96,572	147	1
Procesos interacción	68,058	98	0,991
Ideología	58,769	98	0,999

Model fitting

El Ajuste del modelo (Model fitting) permite identificar si alguno de los coeficientes del modelo es significativo estadísticamente; en otras palabras, si el modelo completo (con todas las variables independientes incluidas) predice la variable dependiente de mejor manera y es estadísticamente significativo en comparación con un modelo que solo contiene el intercepto (es decir, si ninguna variable independiente se adicionara). En este caso se espera un resultado estadísticamente significativo con p < 0,05. El resultado fue que cuatro de las seis dimensiones si obtuvieron un p < 0,05, mientras que las dimensiones Producción y difusión y Procesos de interacción tuvieron un p > 0,05 (ver tabla 70).

Tabla 70. Resultados Model fitting

Dimensión	-2 Log Likelihood	Chi cuadrado	gl	Sig.
Tecnología	78,494	41,653	22	0,007
Procesos de producción y difusión	68,066	33,354	22	0,057
Lenguaje	104	42,235	22	0,006
Estética	132,207	52,498	33	0,017
Procesos interacción	44,065	29,314	22	0,136
Ideología	78,484	38,536	22	0,016

Likelihood ratio test

Finalmente, la prueba de razón de probabilidad (likelihood ratio tests) determina cual variable independiente predice de manera significativa la variable dependiente. En este caso, la variable independiente que predice de manera significativa para cada dimensión (es decir, con p menor < 0,05) no es siempre la misma y solo en dos de las dimensiones, lenguaje y estética, hubo más de una variable independiente que incidió (tabla 71).

Tabla 71. Resultados Likelihood ratio tests

Dimensión	Variable independiente	-2 Log Likelihood del modelo reducido	Chi cuadrado	gl	Sig.
Tecnología	Nivel alfabetización mediática	93,711	15,217	6	0,019
Producción	Tipo universidad	83,113	15,047	2	0,001
Lenguaje	Años experiencia	114,47	10,471	4	0,033
	Tipo universidad	113,531	9,531	2	0,009
Estética	Sexo	142,842	10,635	3	0,014
	Área conocimiento	158,481	26,274	12	0,01
Procesos interacción	Tipo universidad	53,437	9,372	2	0,009
Ideología	Nivel alfabetización mediática	97,062	18,578	6	0,005

3.4.2. Análisis multivariado de varianza – MANOVA-

Como el análisis de regresión nominal indicó que las variables independientes si incidieron en el nivel de la competencia mediática de los profesores, se procedió a realizar una MANOVA (Análisis multivariado de varianza), para identificar donde residen las diferencias en los niveles de competencia de los encuestados con relación a las variables independientes y sus posibles interacciones

Al poner a prueba cada variable independiente, o sea sin interacción con alguna de las otras variables, solo las variables "tipo de universidad" y "nivel de alfabetización mediática" presentaron diferencias significativas en cuanto a las calificaciones de los encuestados, o sea que en estos dos casos encontramos que el tipo de universidad y el nivel de alfabetización inciden en la calificación que logran los encuestados sobre su nivel de competencia mediática.

En el caso de la variable "tipo de universidad", esta incidió en la calificación obtenida por los profesores en la dimensión de procesos de interacción.

La variable "nivel de alfabetización" incidió en las calificaciones obtenidas por los profesores en cuatro de las seis dimensiones (Tecnología, Lenguaje, Estética e Ideología).

Dentro de las categorías para la variable "nivel de alfabetización" y para las dimensiones Tecnología y Lenguaje los resultados de la categoría "nunca recibí formación" fueron significativamente diferentes de las categorías "durante estudios universitarios" y "cursos específicos". Por su parte, para la dimensión Estética la categoría "nunca recibí formación" fue significativamente diferente de las categorías "autodidacta" y "durante estudios universitarios". Finalmente, para la dimensión Ideología, la categoría "nunca recibí formación" fue diferente de las otras tres categorías y la categoría "autodidacta" fue a su vez diferente de "cursos específicos".

Aunque las variables independientes no indicaron diferencias significativas con el nivel general de la competencia mediática de los profesores, en ocasiones si mostraron diferencias significativas cuando se contrastaron con el nivel de competencia en cada una de las seis dimensiones estudiadas, así, por ejemplo, en la dimensión

Estética, la variable sexo marcó diferencia, así como también sucedió con las dimensiones Estética y Lenguaje respecto de la variable "área de conocimiento".

En el caso de la dimensión Lenguaje, los profesores del área de "Artes y humanidades" muestran un nivel de competencia mediática superior a los de "Ciencias de la salud" y a los de "Ciencias sociales y jurídicas".

En el caso de la dimensión "Estética", los profesores del área de "Artes y humanidades" lograron un nivel de competencia superior a los de "Ciencias de la salud". En la dimensión "Tecnología" los profesores del área de "Artes y humanidades" lograron un nivel de competencia superior a los "Ciencias de la salud".

En cuanto al nivel general de competencia mediática de los profesores, los del área de artes y humanidades son quienes muestran un nivel de competencia más alto, seguidos en su orden por los del área de ciencias sociales y jurídicas, ciencias exactas, ciencias de la salud, ingeniería y arquitectura.

Al analizar si la interacción entre dos variables independientes genera diferencias significativas en el nivel de competencia de los profesores por dimensión, encontramos diferencias significativas en los siguientes casos:

- La interacción entre "años de experiencia" y "sexo" fue estadísticamente significativa, lo que quiere decir que la interacción entre estos dos factores genera diferencias significativas en las calificaciones de los encuestados, especialmente para las dimensiones de Lenguaje e Ideología.
- La interacción entre "sexo" y "área de conocimiento", solo aparece como significativa para la dimensión Procesos de Interacción.
- La interacción entre "años de experiencia" y "área de conocimiento" fue significativa, especialmente para las dimensiones de Tecnología e Ideología.
- La interacción entre "área de conocimiento" y "nivel de alfabetización mediática" sólo aparece como significativa para la dimensión de Procesos de Interacción.

Es de anotar que, entre las variables independientes empleadas para el análisis de interacción, dos de ellas no tienen un tamaño muestral equilibrado entre las opciones de respuesta como para determinar que las diferencias que arrojen sean un resultado

fiable, dado que pueden ser consecuencia de esta circunstancia de tamaño muestral, como es el caso de tipo de universidad y área de conocimiento, como puede apreciarse en las tablas 72 y 73.

Tabla 72. Tipo de Universidad

Tipo	**Frecuencia**
Privada/particular	89
Pública	14

Tabla 73. Área de conocimiento

Área	**Frecuencia**
Ciencias Sociales y Jurídicas	31
Arte y Humanidades	42
Ciencias de la Salud	13
Ciencias Exactas	9
Ingeniería y Arquitectura	8

3.4.3. Datos generales profesores universitarios

Entre los ciento tres (103) profesores encuestados, el 56% eran hombres y el 44% mujeres (tabla 74).

Tabla 74. *Género de los profesores encuestados*

Género	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Hombre	58	56%
Mujer	45	44%
Total	103	100%

En cuanto a la región donde están los profesores encuestados (tabla 75), el 24% corresponde al eje cafetero, el 20% a la costa atlántica, el 19% al centro del país que incluye a Bogotá, el 19% en Antioquia y el 18% a la región suroccidental.

Tabla 75. Distribución de profesores por regiones

Región	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Antioquia	20	19%
Centro	19	19%
Costa Atlántica	21	20%
Eje cafetero	24	24%
Suroccidente	19	18%
Total	103	100%

En cuanto a los años de experiencia docente (tabla 76), el 50% tiene de 6 a 15 años, 27% tiene 5 o menos y el 23% tiene más de 16 años de experiencia.

Tabla 76. Años de experiencia docente

Años de experiencia	**Frecuencia**	**Porcentaje**
5 o menos	28	27%
De 6 a 15	51	50%
Más de 16	24	23%
Total	103	100%

En relación con el tipo de institución de educación superior a la cual se encontraban vinculados los profesores (tabla 77), el 86% de los encuestados estaba en el sector privado mientras que el 14% estaba en entidades públicas.

Tabla 77. Tipo de institución de educación superior

Tipo	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Privada/particular	89	86%
Pública	14	14%
Total	103	100%

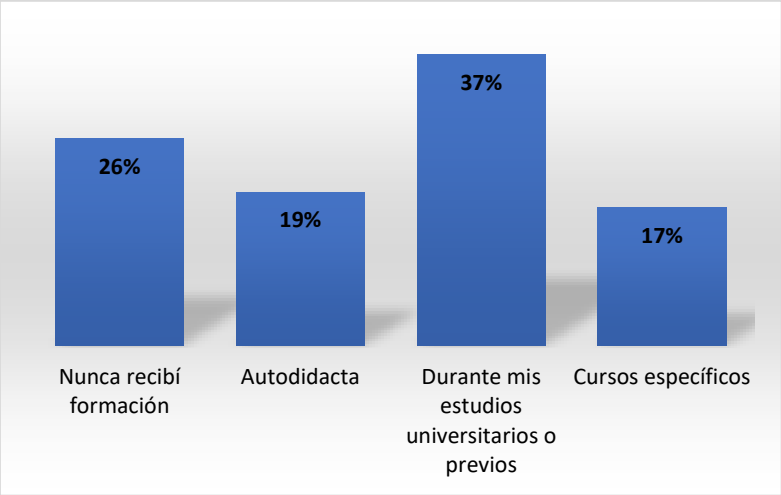
En cuanto al área de conocimiento en la cual se desempeñaban los profesores (tabla 78) tenemos que el 41% estaba en artes y humanidades, el 30% en ciencias sociales y jurídicas, 13% en ciencias de la salud.

Tabla 78. Área de desempeño de los profesores

Área	Frecuencia	Porcentaje
Ciencias Sociales y Jurídicas	31	30%
Arte y Humanidades	42	41%
Ciencias de la Salud	13	13%
Ciencias Exactas	9	9%
Ingeniería y Arquitectura	8	8%
Total	103	100%

A la pregunta de si habían recibido formación relacionada con la alfabetización mediática (figura 152), el 37% de los profesores expresó que si durante sus estudios universitarios, el 19% que lo hizo de forma autodidacta, el 17% en cursos específicos y un 26% manifestó que nunca había recibido formación de este tipo.

Figura 152. Tipo de formación en alfabetización mediática



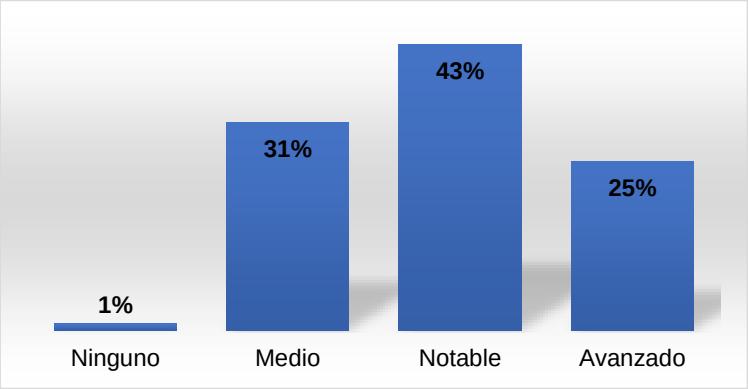
3.4.4. Resultados por pregunta profesores universitarios

Nivel de conocimiento de dispositivos y medios de comunicación

Ante la pregunta sobre el nivel de conocimiento de dispositivos y medios de comunicación clásicos y emergentes, los profesores respondieron:

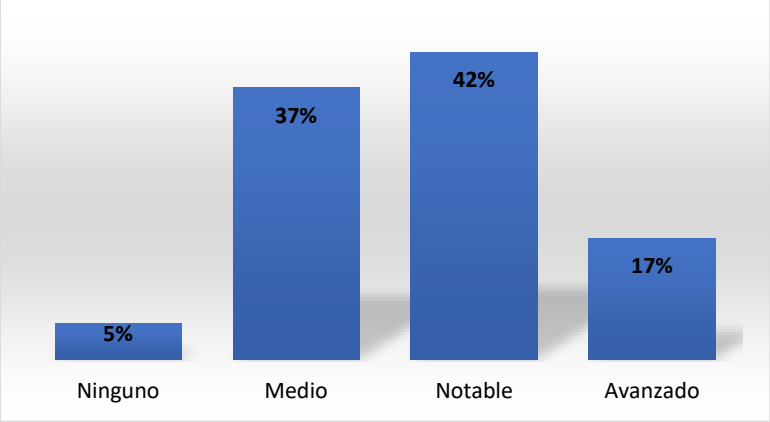
En cuanto a la televisión el 43% considera que su nivel de conocimiento es notable, un 31% lo considera medio y el 25% avanzado (figura 153)

Figura 153. Nivel de conocimiento de la televisión



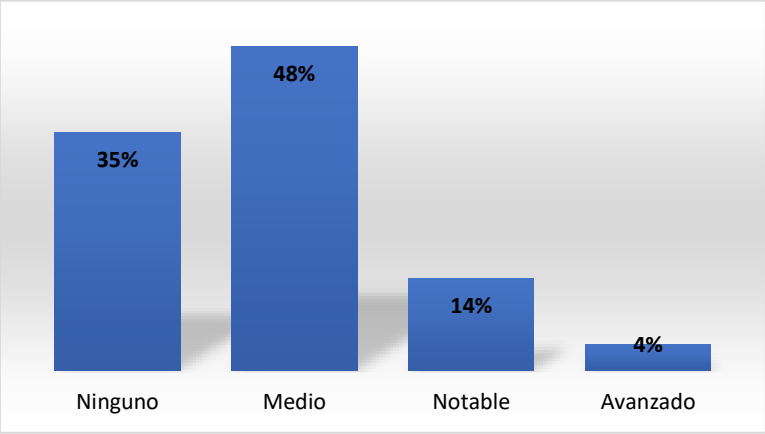
En relación con el nivel de conocimiento de smartphones, el 42% respondió que es notable, el 37% medio, un 17% avanzado y el 5% dijo no tener ningún conocimiento (figura 154)

Figura 154. Nivel de conocimiento de smartphones



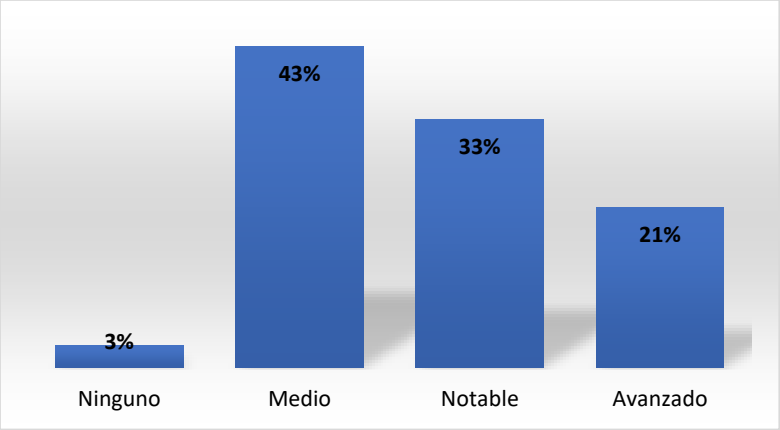
En el nivel de conocimiento en videojuegos (figura 155) el 48% de los profesores expresa que es medio, el 14% notable, un 4% avanzado, en tanto que el 35% dice que no tiene conocimientos en relación con este recurso.

Figura 155. Nivel de conocimiento de videojuegos



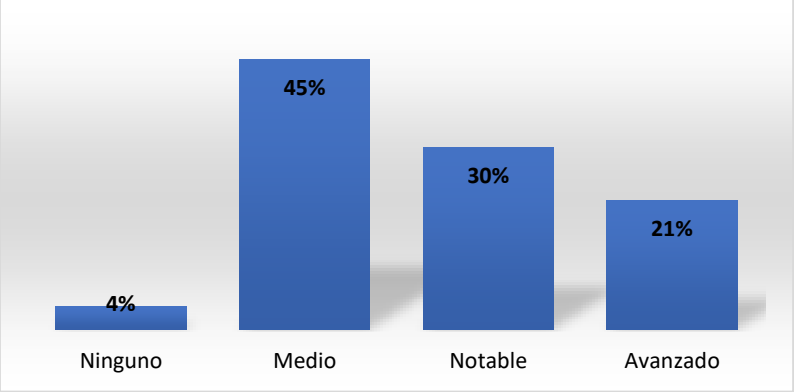
En relación con el conocimiento que los profesores dicen tener del cine (figura 156), el 43% dice que es medio, el 33% notable, el 21% avanzado y 3% ninguno.

Figura 156. Nivel de conocimiento de cine



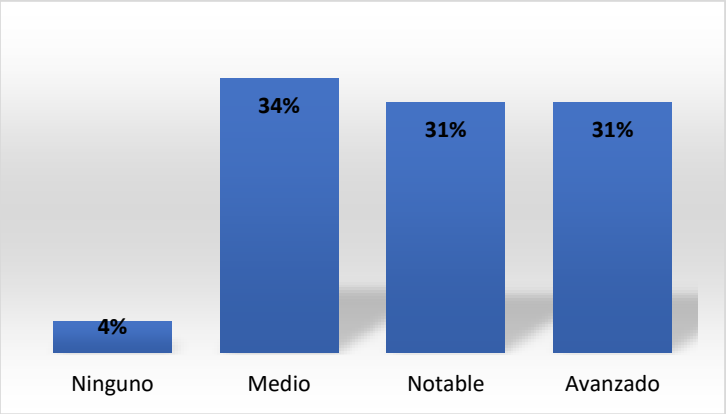
En relación con la radio (figura 157) el 45% de los profesores dice tener un nivel de conocimiento medio, un 30% notable, un 21% avanzado y un 4% dice que no tiene conocimiento sobre este medio de comunicación.

Figura 157. Nivel de conocimiento de radio



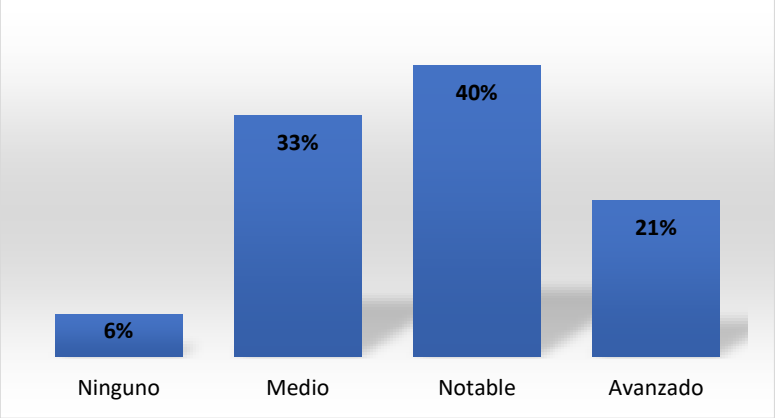
En cuanto a conocimiento de la prensa (figura 158), el 34% de los profesores manifiestan que tienen un nivel medio, el 31% notable y 31% avanzado y un 4% dice que no tiene conocimiento sobre este medio.

Figura 158. Nivel de conocimiento de la prensa



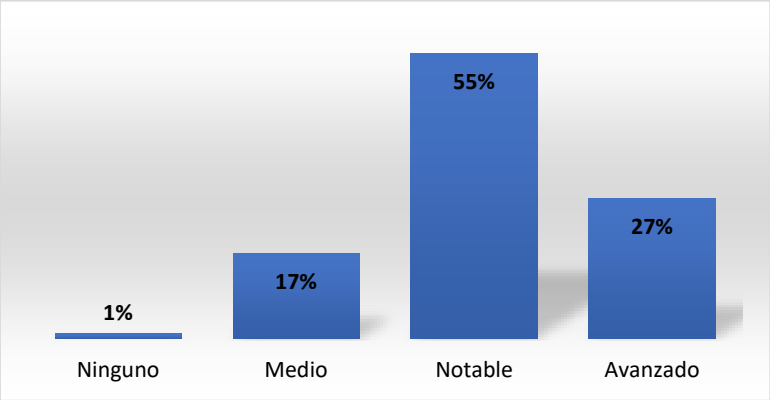
En cuanto a las redes sociales (figura 159), el 40% de los profesores expresa que tiene un conocimiento notable sobre los mismos, el 33% medio, el 21% avanzado y un 6% dice que no tiene ningún conocimiento sobre las mismas.

Figura 159. Nivel de conocimiento de redes sociales



En relación con el conocimiento sobre internet (figura 160), el 55% dice que es notable, 27% avanzado, 17% medio y 1% ninguno.

Figura 160. Nivel de conocimiento de internet



Como puede apreciarse en la tabla 79, sumando las categorías notable y avanzado en el nivel de conocimiento de dispositivos y medios de comunicación, el mayor nivel figura en internet donde el 86% de profesores dicen conocerlo, seguido de la televisión con 68%, la prensa 65%, las redes sociales 61%, los smartphones 59%, el cine 54%, la radio 51% y lo menos conocido para los profesores son los videojuegos con solo un 18%.

Tabla 79. Nivel de conocimiento de dispositivos y medios de comunicación

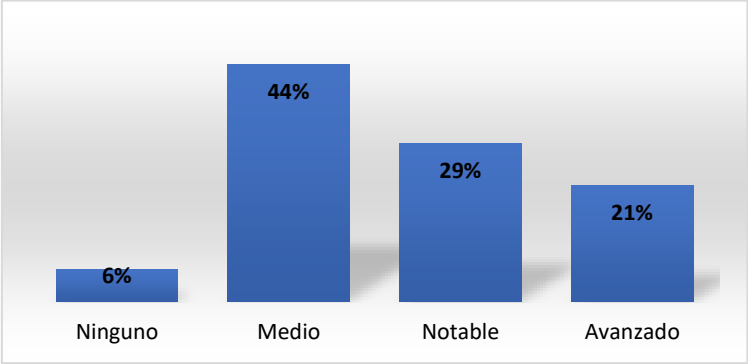
	Conocimiento			
Dispositivos y medios	**Ninguno**	**Medio**	**Notable**	**Avanzado**
Prensa	4	34	31	31
Internet	1	17	55	27
Televisión	1	31	43	25
Redes sociales	6	33	40	21
Radio	4	45	30	21
Cine	3	43	33	21
Smartphones	5	37	42	17
Videojuegos	35	48	14	4

Nivel de uso de dispositivos y medios de comunicación

Ante la pregunta sobre el nivel de uso de dispositivos y medios de comunicación clásicos y emergentes, los profesores respondieron:

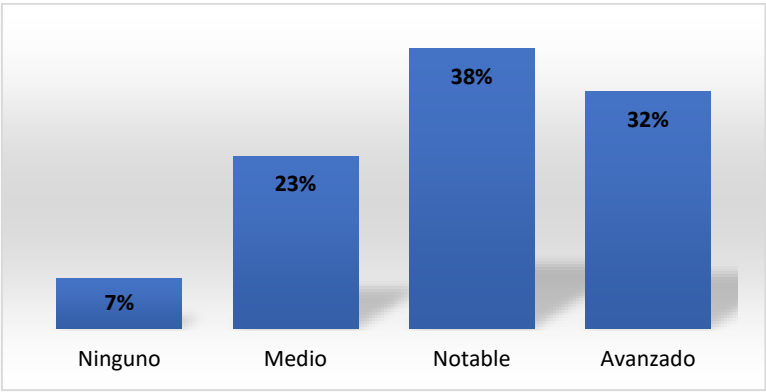
En cuanto al uso de la televisión (figura 161), el 44% expresa que hace un uso medio, el 29% notable, 21% avanzado y 6% no la usa.

Figura 161. Nivel de uso de la televisión



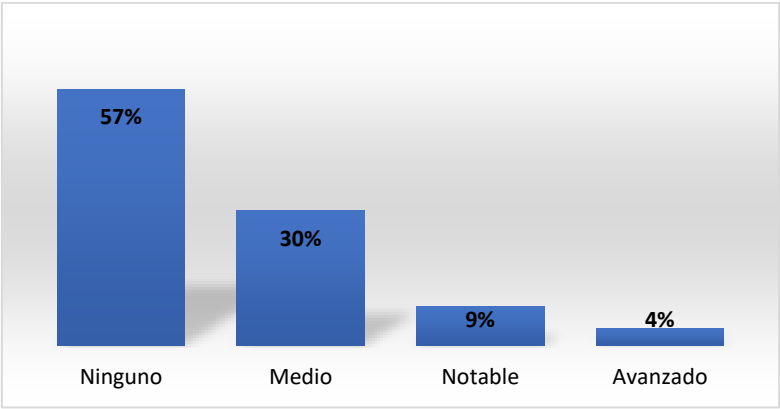
En relación con el uso de smartphones (figura 162), el 38% dice que es notable, 32% avanzado, 23% medio y 7% dice que nunca hace uso de estos dispositivos.

Figura 162. Nivel de uso de smartphones



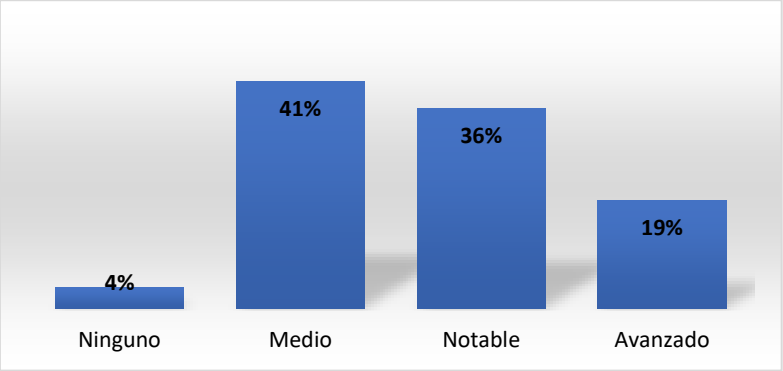
En relación con el uso de videojuegos (figura 163), el 57% dice que no los usa, el 30% dice que lo hace a nivel medio, 9% notable y 4% avanzado.

Figura 163. Nivel de uso de videojuegos



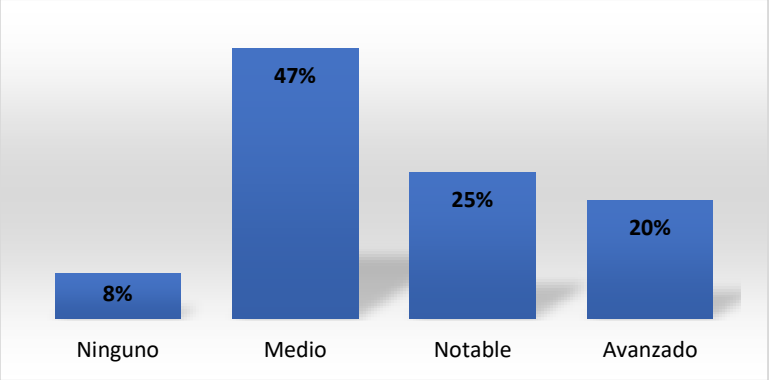
En relación con el uso del cine (figura 164), el 41% dice que es medio, un 36% notable, 19% avanzado, 4% ningún uso.

Figura 164. Nivel de uso del cine



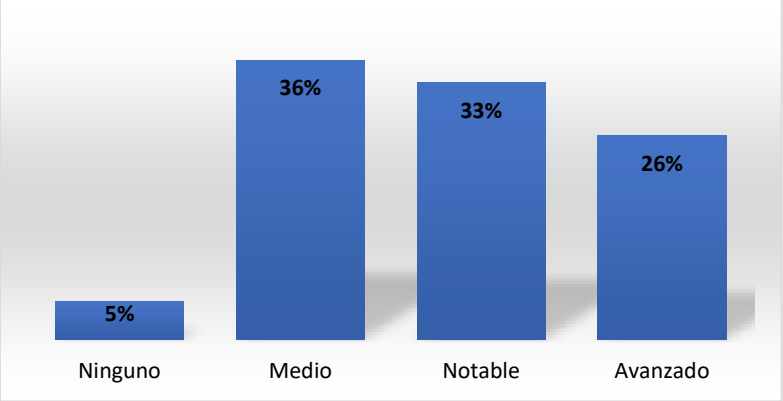
En relación con el uso de la radio (figura 165), el 47% dice que es medio, el 25% notable, 20% avanzado y 8% ninguno.

Figura 165. Nivel de uso de la radio



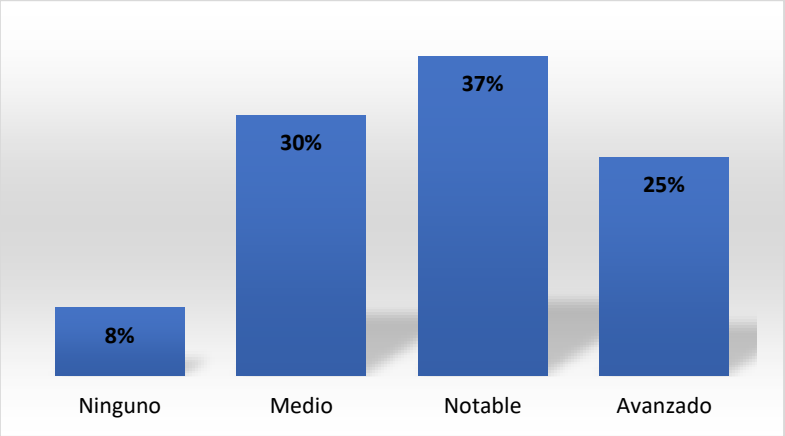
En relación con el uso de la prensa (figura 166), el 36% expresa que es medio, el 33% notable, el 26% avanzado y 5% ninguno.

Figura 166. Nivel de uso de la prensa



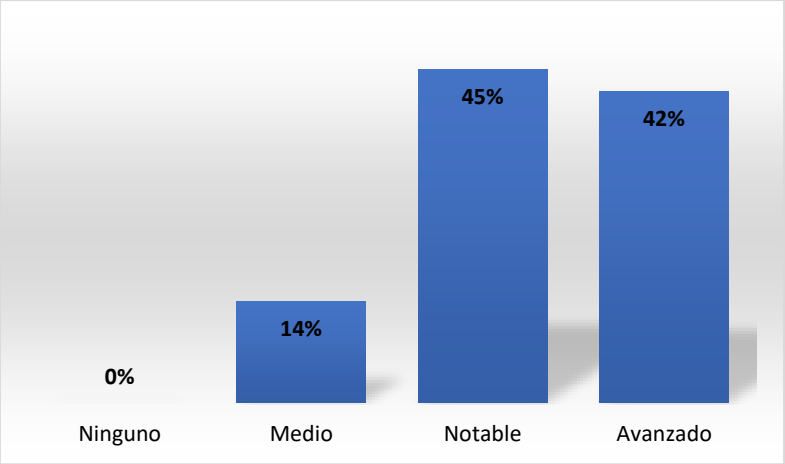
En relación con el uso de las redes sociales (figura 167), el 37% considera que es notable, el 30% medio, 25% avanzado y 8% ninguno.

Figura 167. Nivel de uso de redes sociales



En relación con el uso de internet (figura 168), el 45% considera que es notable, 42% avanzado y 14% medio.

Figura 168. Nivel de uso de internet



Como puede apreciarse en la tabla 80, sumando las categorías notable y avanzado en el nivel de uso de dispositivos y medios de comunicación, el mayor nivel de uso está en internet con 87% de profesores que lo emplean, seguido de los smartphones con 70%, las redes sociales con 62%, la prensa con 59%, el cine con 55%, la televisión con 50%, la radio con 45% y por último los videojuegos con solo el 13%.

Tabla 80. Nivel de uso de dispositivos y medios de comunicación

Medios y dispositivos	Ninguno	Medio	Notable	Avanzado
Internet	0%	14%	45%	42%
Smartphones	7%	23%	38%	32%
Redes sociales	8%	30%	37%	25%
Televisión	6%	44%	29%	21%
Prensa	5%	36%	33%	26%
Radio	8%	47%	25%	20%
Cine	4%	41%	36%	19%
Videojuegos	57%	30%	9%	4%

Al comparar el nivel de conocimiento y de uso de dispositivos y medios de comunicación que expresan los profesores (tabla 81), se encuentra que internet es tanto el medio del que tienen mayor conocimiento 82%, como el que usan con mayor frecuencia 86% y los videojuegos son el recurso que menos conocen 18% y también el que menos usan con 13%, respecto de los otros medios y dispositivos es usual ver que el nivel de conocimiento y uso varía en cada caso.

Tabla 81. Conocimiento y uso de dispositivos y medios de comunicación

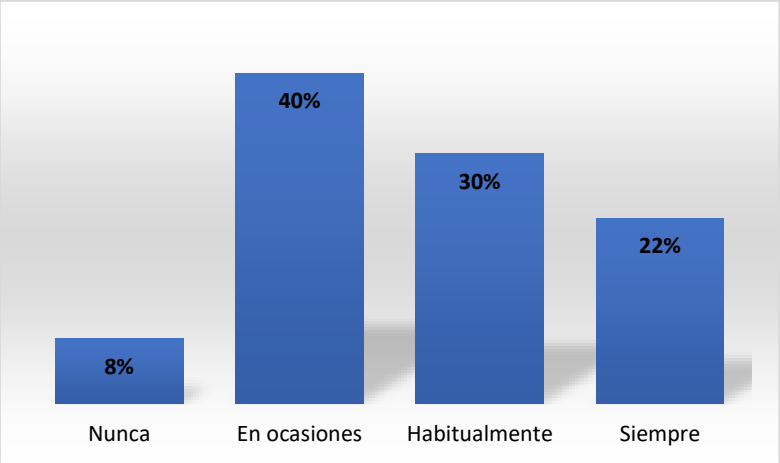
Medios y dispositivos	Nivel de conocimiento			Nivel de uso		
	Ninguno	Medio	Notable/ Avanzado	Ninguno	Medio	Notable/ Avanzado
Internet	1%	17%	82%	0%	13,6%	86%
Televisión	1%	31%	68%	6%	44%	50%
Prensa	4%	34%	65%	5%	36%	59%
Redes sociales	6%	33%	61%	8%	30%	62%
Smartphones	5%	37%	59%	7%	23%	70%
Cine	3%	43	54%	4%	41%	55%
Radio	4%	45	51%	8%	47%	45%
Videojuegos	35%	48	18%	57%	30%	13%

Influencia de los medios de comunicación

A la pregunta sobre la influencia que los medios de comunicación pueden tener en la actividad profesional de los profesores, los encuestados respondieron:

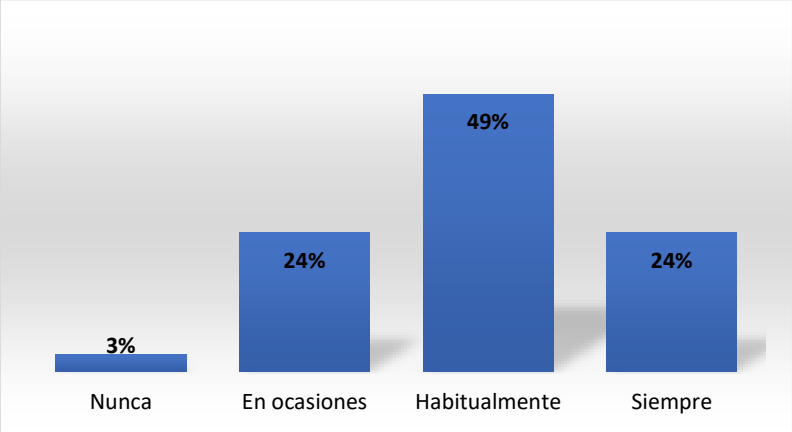
Respecto de la televisión (figura 169), el 40% considera que esta influye ocasionalmente en su actividad profesional, el 30% habitualmente, el 22% siempre y un 8% considera que nunca.

Figura 169. Influencia de la televisión



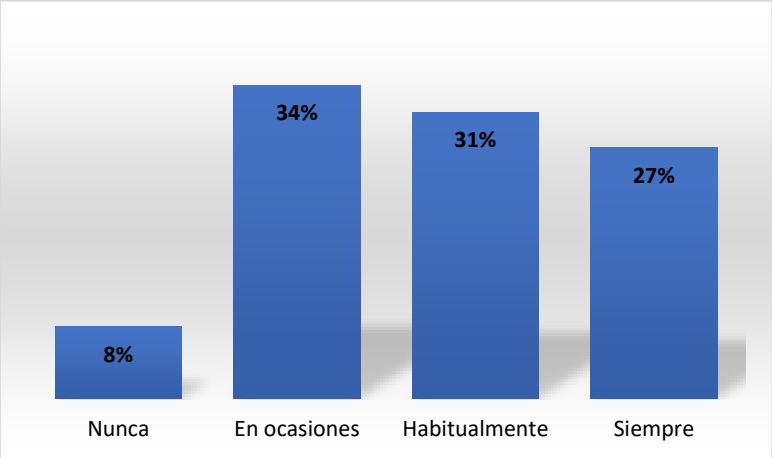
En cuanto a la prensa (figura 170), el 49% de los profesores considera que influye habitualmente en su actividad profesional, el 24% siempre, el 24% en ocasiones y el 3% considera que nunca influye.

Figura 170. Influencia de la prensa



En cuanto a las redes sociales (figura 171), el 34% de los profesores considera que estas influyen ocasionalmente en su actividad profesional, el 31% cree que habitualmente, un 27% siempre y el 8% considera que nunca le influyen.

Figura 171. Influencia de las redes sociales



Al analizar las respuestas dadas por los profesores acerca de la influencia que algunos medios de comunicación pueden tener en su actividad profesional le reconocen a estos una importante influencia, con mayor énfasis en la prensa, seguida de la televisión y las redes sociales (tabla 82).

Tabla 82. Influencia de los medios en la actividad docente

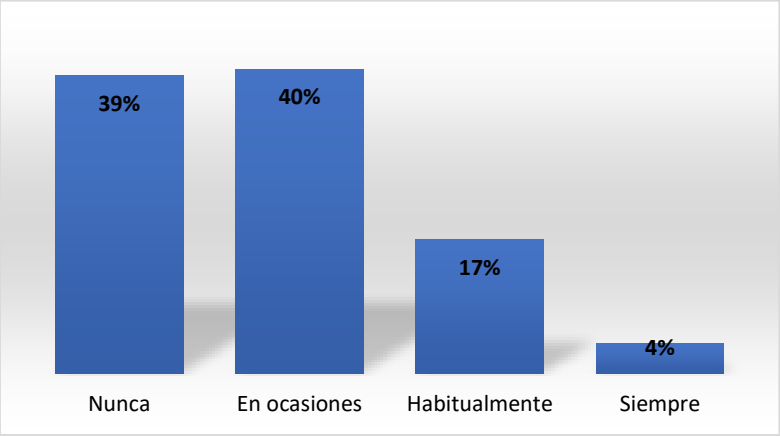
Medios	Nunca	En ocasiones	Habitualmente	Siempre
Prensa	3%	24%	49%	24%
Televisión	8%	40%	30%	22%
Redes sociales	8%	34%	31%	27%

Uso de medios y redes para investigación

En relación con el uso que los profesores hacen de los medios de comunicación y las redes sociales en sus actividades investigativas, estos respondieron que:

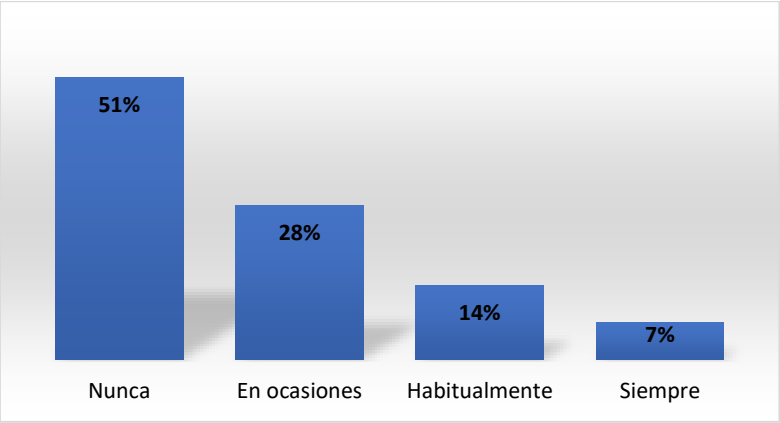
En cuanto a Facebook (figura 172), el 40% de los profesores expresa que ocasionalmente la usa para sus actividades investigativas, 17% dice que habitualmente, 4% dice que siempre y el 35% expresa que nunca la usa con este propósito.

Figura 172. Uso de Facebook para actividades investigativas



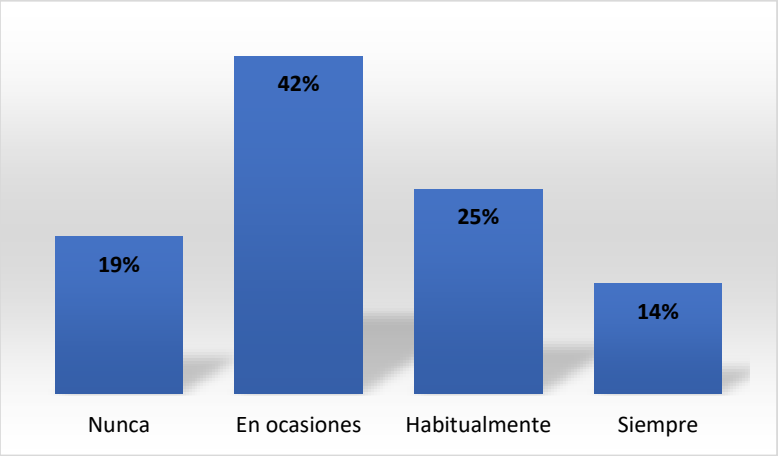
En cuanto a Researchgate (figura 173), el 28%% de los profesores dice que lo usa ocasionalmente, el 14% habitualmente, el 7% siempre y un 51% expresa que nunca utiliza esta red académica.

Figura 173. Uso de Researchgate para actividades investigativas



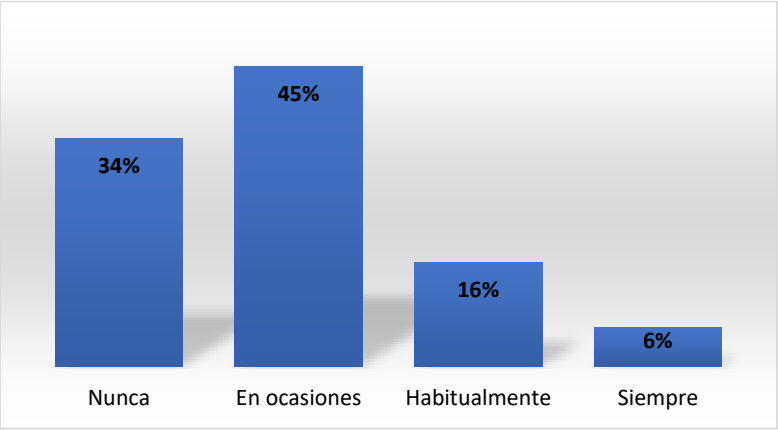
En cuanto a la red Académica.edu (figura 174), el 42% de los profesores expresa que la emplea ocasionalmente para realizar actividades investigativas, un 25% dice que habitualmente, el 14% que siempre y un 19% que nunca la emplea.

Figura 174. Uso de Academia.edu para actividades investigativas



En cuanto a la televisión (figura 175), el 45% de los profesores expresa que la usa en ocasiones como recurso para sus actividades investigativas, 16% dice que habitualmente, el 6% siempre y el 34% dice que nunca la emplea para estos menesteres.

Figura 175. Uso de la televisión para actividades investigativas



Al analizar y comparar los datos sobre el uso que los profesores reconocen hacer de medios de comunicación y redes para el desarrollo de actividades investigativas se encuentra que es Academia.edu lo más usado, seguido de la televisión, Facebook y por último Researchgate (tabla 83).

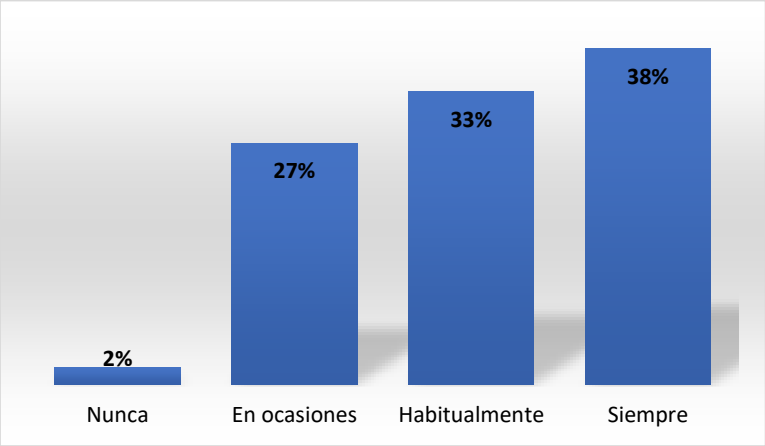
Tabla 83. Uso de medios y redes para actividades investigativas

	Nunca	**En ocasiones**	**Habitualmente**	**Siempre**
Academia.edu	19%	42%	25%	14%
Televisión	34%	45%	16%	6%
Facebook	39%	40%	17%	4%
Researchgate	51%	28%	14%	7%

Reconocimiento de exigencias estéticas en productos mediáticos

Ante la pregunta de si logran reconocer cuándo una creación o producto mediático no cumple con mínimas exigencias estéticas o artísticas (figura 176), el 38% de los profesores expresa que siempre lo logran, el 33% que lo hace habitualmente, un 27% en ocasiones y el 2% dice que nunca.

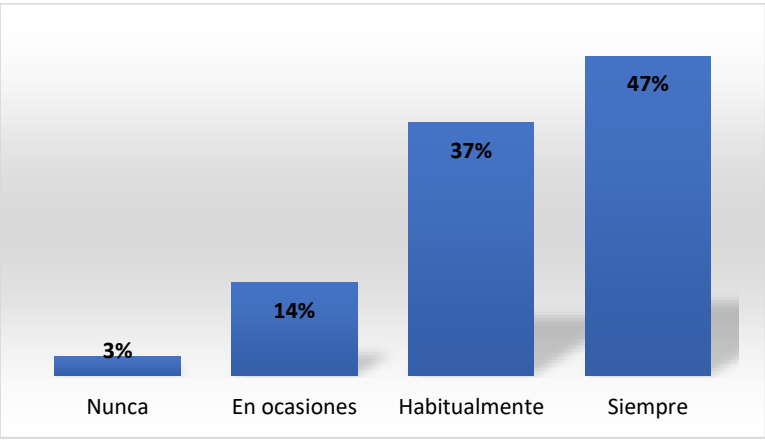
Figura 176. Reconocimiento de exigencias estéticas en productos mediáticos



Sentido estético en producciones mediáticas

A la pregunta de si tienen en cuenta aspectos estéticos y artísticos cuando elaboran contenidos mediáticos (video, fotografía, mensaje en las redes o correo) (figura 177), el 47% de los profesores respondió que siempre lo tiene en cuenta, el 37% dice que habitualmente, el 14% en ocasiones y un 3% nunca.

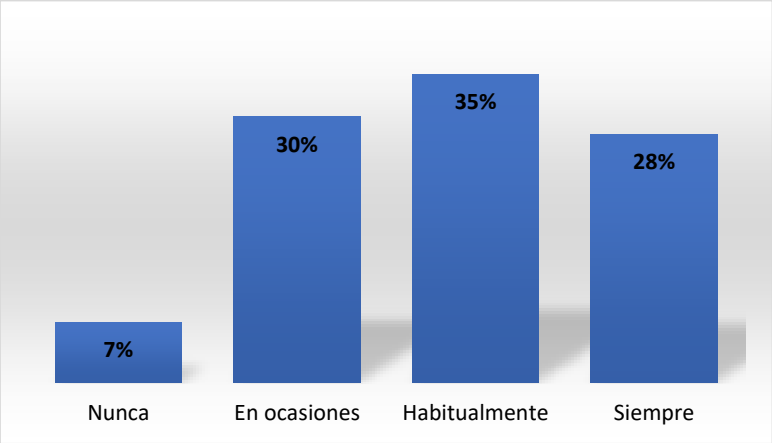
Figura 177. Sentido estético en productos mediáticos



Identificación de códigos de lenguaje audiovisual

Ante la pregunta de si identifican el uso de códigos del lenguaje audiovisual (enfoque, color, tamaño, orden de las imágenes) en productos mediáticos (figura 178), el 35% dice que habitualmente lo hacen, el 30% dice que, en ocasiones, el 28% que siempre y el 7% que nunca.

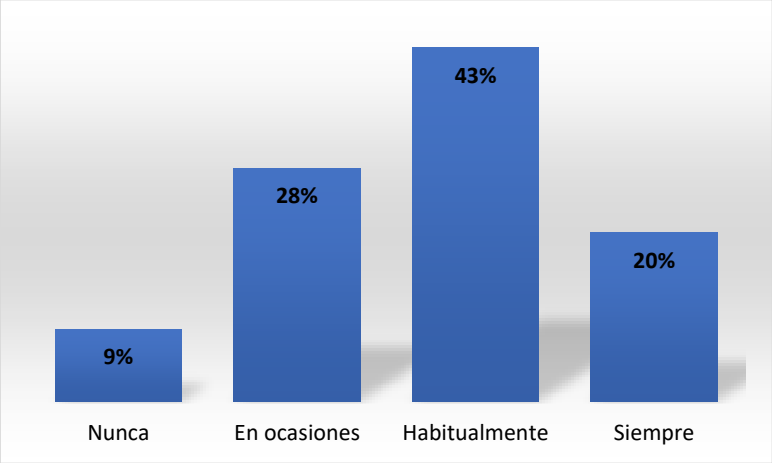
Figura 178. Identificación de códigos audiovisuales en productos mediáticos



Uso de códigos audiovisuales en productos mediáticos

Frente a la pregunta de si utilizan de manera correcta los códigos del lenguaje audiovisual (enfoque, color, tamaño, orden de las imágenes) cuando crean y difunden contenidos mediáticos de este tipo (figura 179), el 43% de los profesores dice que lo hacen habitualmente, el 28% en ocasiones, el 20% que siempre y el 9% que nunca.

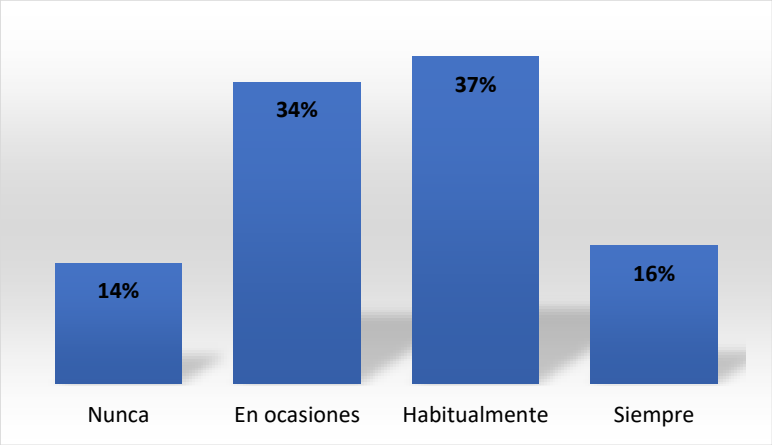
Figura 179. Uso de códigos audiovisuales



Reconocimiento de programas informáticos

Ante la pregunta de si reconocen los programas informáticos utilizados en la elaboración de productos audiovisuales o mediáticos (figura 180), el 37% expresa que lo hace habitualmente, el 34% en ocasiones, el 16% siempre y el 14% que nunca.

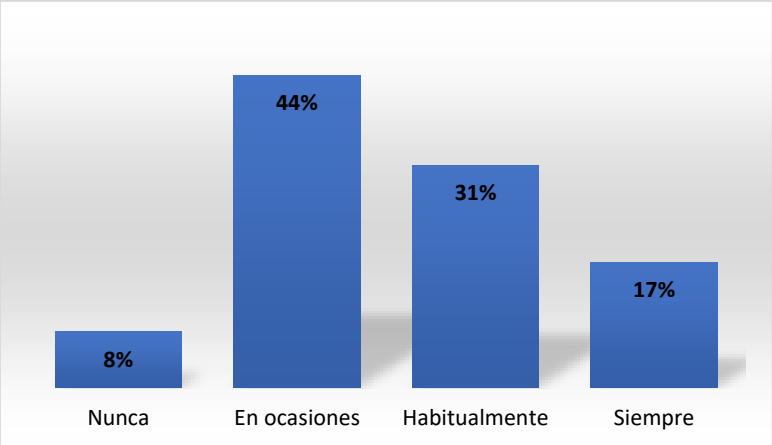
Figura 180. Reconocimiento de programas informáticos



Utilización de programas informáticos

A la pregunta de si utilizan correctamente programas informáticos para diseñar y difundir creaciones o productos mediáticos (figura 181), el 44% de los profesores dice que lo hace ocasionalmente, el 31% habitualmente, el 17% siempre y el 8% nunca lo hace.

Figura 181. Utilización de programas informáticos

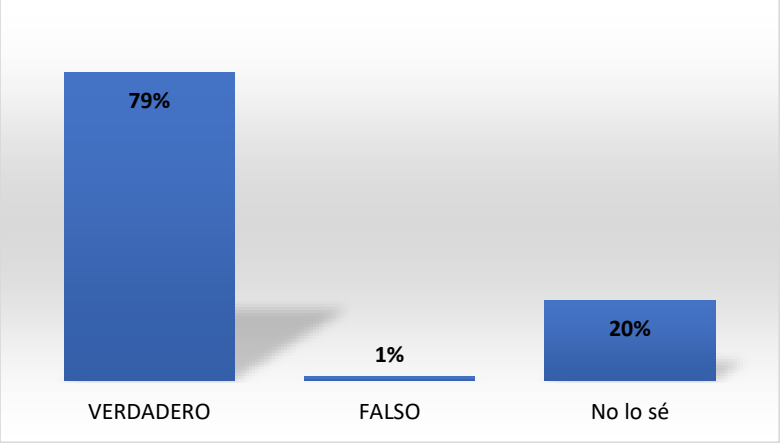


Conocimiento sobre recursos tecnológicos y comunicativos

Con el propósito de identificar el conocimiento que los profesores tenían de varios recursos tecnológicos y comunicativos, se les pide determinar si eran falsas o verdaderas las siguientes afirmaciones respecto de cada uno de estos recursos:

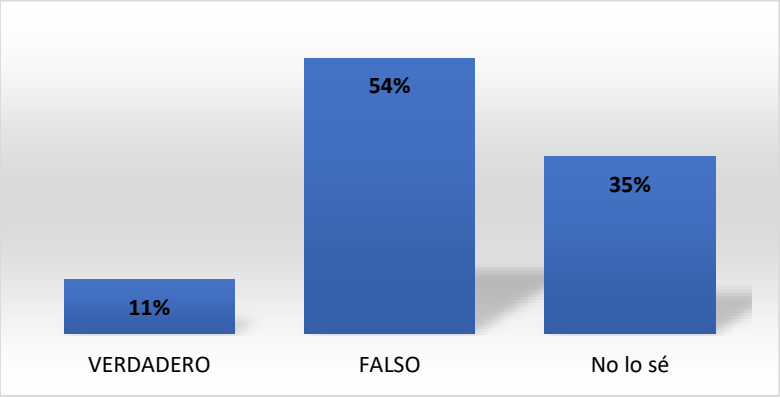
Ante la afirmación "Movie maker es un programa informático para editar secuencias de imágenes y crear videos" (figura 182), el 79% de los profesores dice que es verdadero, el 1% que es falso y el 20% dice no saber.

Figura 182. Conocimiento de movie maker



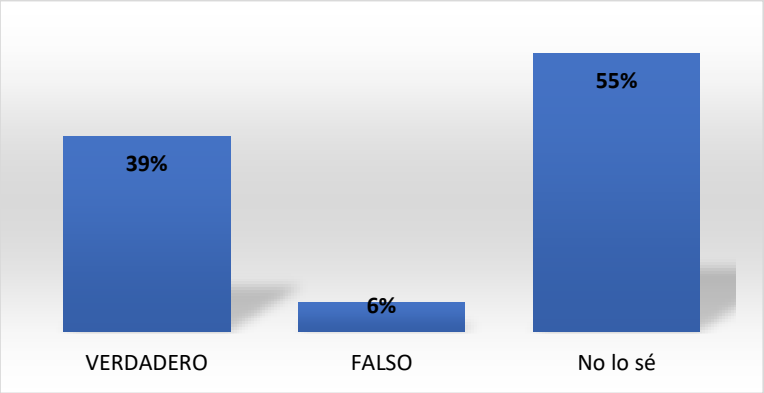
Ante la afirmación "La narrativa transmedia permite crear contenidos solo a periodistas de distintos medios de comunicación" (figura 183), el 54% de los profesores dice que es falso, el 11% dice que es verdadero y el 35% dice no saberlo.

Figura 183. Conocimiento de la narrativa transmedia



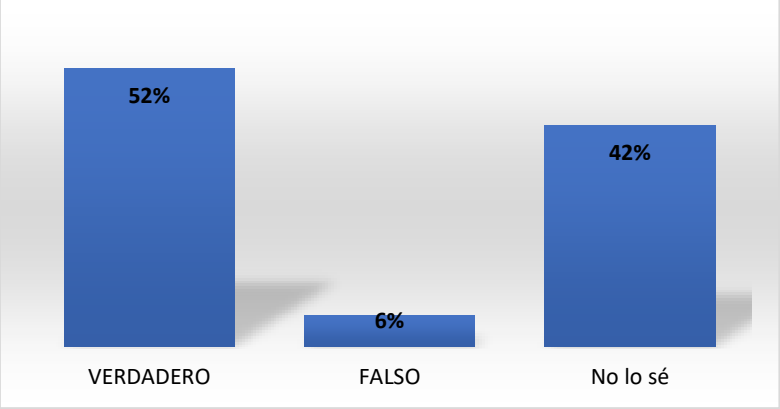
Ante la afirmación “webquest es una actividad de presentación a los estudiantes de un problema, guiar el proceso de trabajo y disponer de recursos localizados y accesibles a través de internet” (figura 184), el 39% de los profesores responde que es verdadero, el 6% dice que es falso y el 55% dice no saberlo.

Figura 184. Conocimiento de webquest



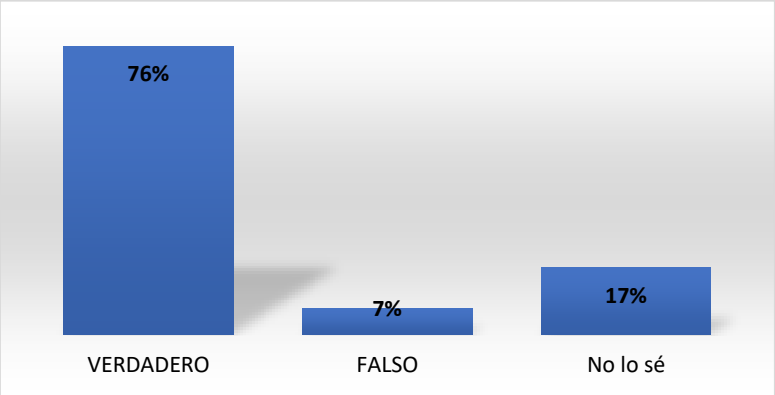
Ante la afirmación “En mi país existen códigos deontológicos que regulan los contenidos que emiten los diferentes medios de comunicación” (figura 185), el 52% de los profesores responde que es verdadero, el 6% que falso y el 42% dice no saberlo.

Figura 185. Conocimiento de códigos deontológicos



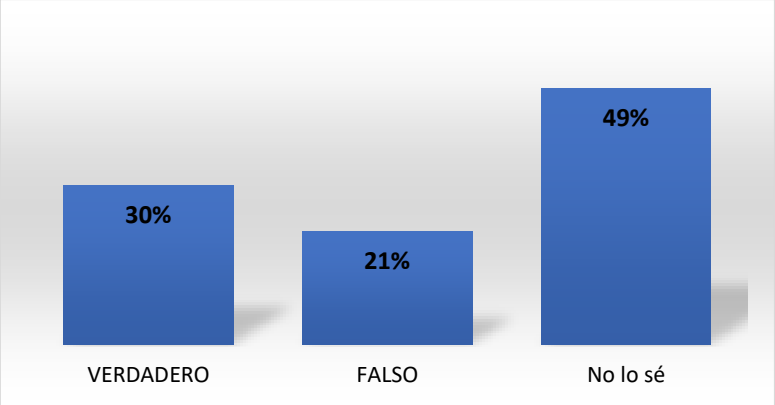
Ante la afirmación “Puedo actualizar los permisos sobre privacidad en redes sociales” (figura 186), el 76% de los profesores considera que es verdadero, el 7% que es falso y el 17% dice no saberlo.

Figura 186. Conocimiento sobre privacidad en redes sociales



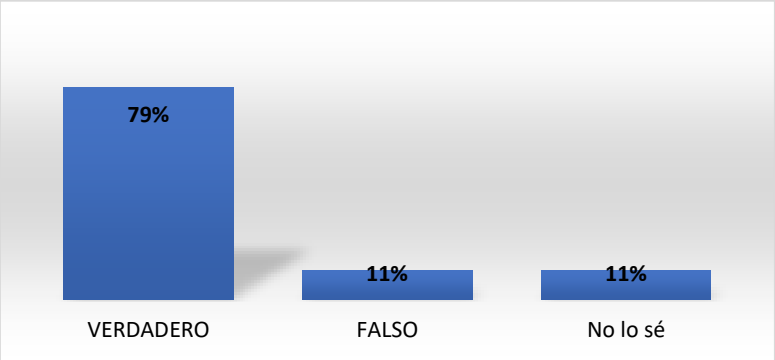
Ante la afirmación "Creative commons es una licencia para proteger los derechos de la audiencia en la red" (figura 187), el 30% de los profesores dice que es verdadero, el 21% que es falso y el 49% expresa no saberlo.

Figura 187. Conocimiento de creative commons



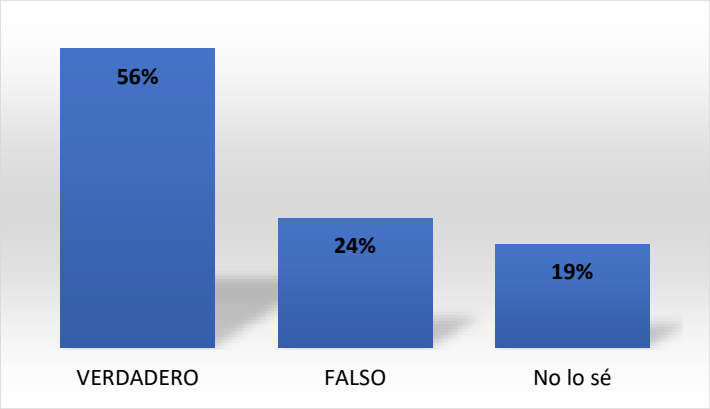
Ante la afirmación "En los medios aparecen estereotipos o prejuicios de tipo racial, sexual, social, religioso o ideológico" (figura 188), el 79% dice que es verdadero, el 11% que es falso y el 11% dice no saberlo.

Figura 188. Conocimiento sobre estereotipos o prejuicios en los medios



Ante la afirmación “Facebook o Twitter no pueden usar datos personales y las fotos que subimos a estas redes sociales, a no ser que les cedamos los derechos de uso al abrir una cuenta en las mismas” (figura 189), el 54% de los profesores dice que es verdadero, el 24% que es falso y el 19% expresa no saber.

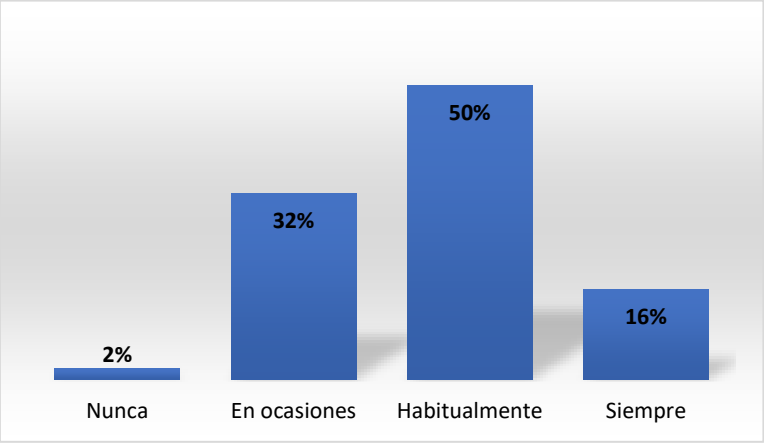
Figura 189 *Conocimiento sobre uso de datos en Facebook y Twitter*



Identificación de ideología en productos mediáticos

Ante la pregunta si identifican la ideología que quiere trasmitirse a través de una creación o producto mediático (figura 190), el 50% de los profesores dice que lo hace habitualmente, el 32% en ocasiones, el 16% siempre y un 2% dice que nunca lo hace.

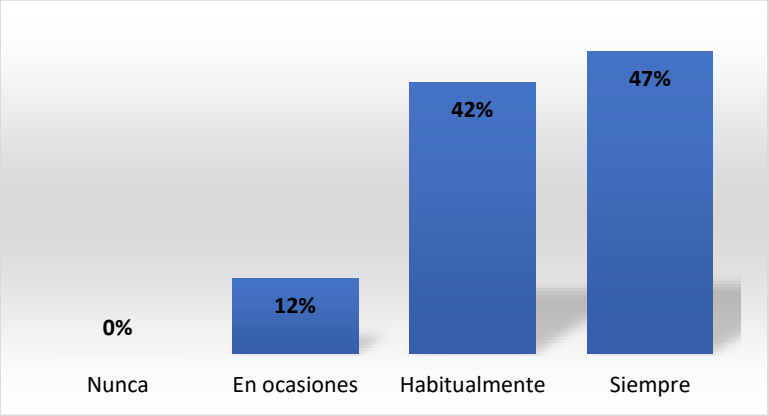
Figura 190. Identificación de ideología en producciones mediáticas



Transmisión de valores en los mensajes

Ante la pregunta si tienen en cuenta los valores que quiere transmitir en sus mensajes (figura 191), el 47% de los profesores dice que lo hace siempre, el 42% habitualmente y el 12% en ocasiones.

Figura 191. Transmisión de valores en mensajes

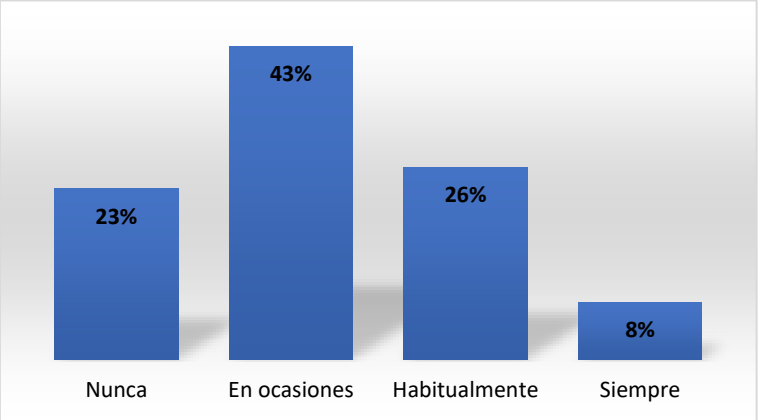


Uso de medios y recursos educativos

Ante la pregunta de si utilizan medios y recursos educativos como foros, programas educativos comerciales, radio, prensa, programas de edición de imágenes o video, para ampliar contenidos, mejorar presentaciones, contrastar información, los profesores respondieron lo siguiente al respecto:

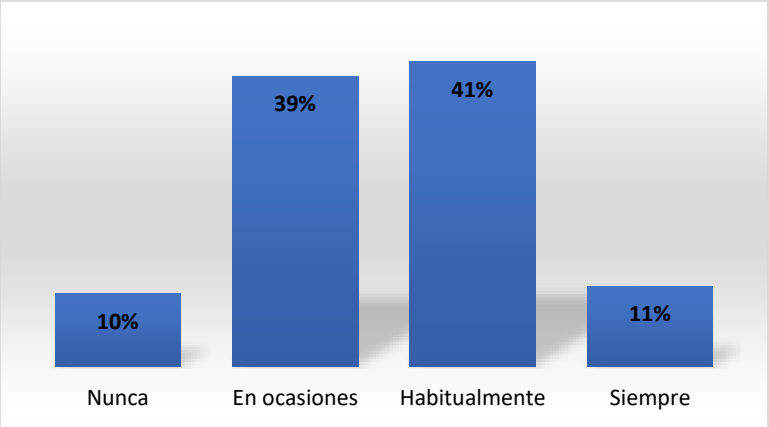
En cuanto al uso de los foros (figura 192), el 43% de los profesores dice hacerlo en ocasiones, el 26% habitualmente, el 23% nunca y el 8% siempre.

Figura 192. Utilización de los foros



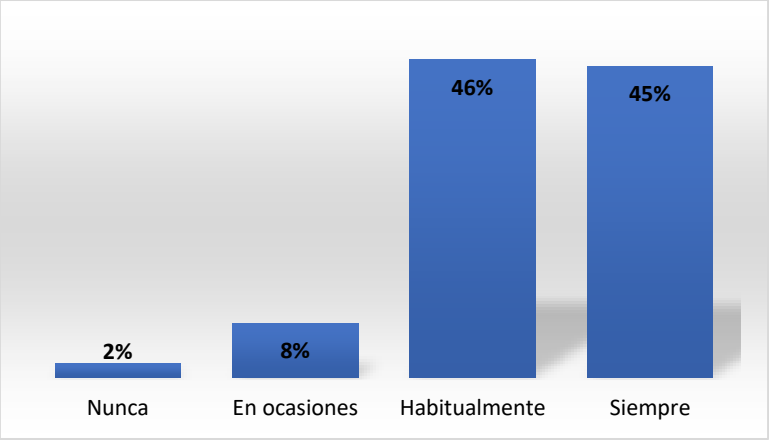
Respecto del uso de programas educativos comerciales (figura 193), el 41% de los profesores dice hacerlo habitualmente, el 39% en ocasiones, el 11% siempre y el 10% nunca los utiliza.

Figura 193. Utilización de programas educativos comerciales



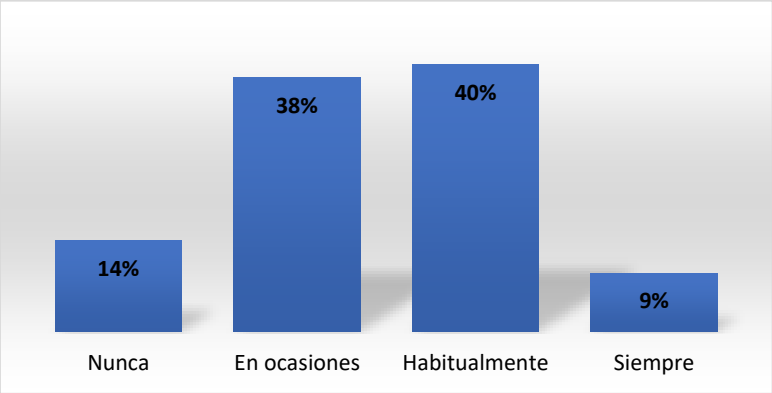
En cuanto al uso de la radio (figura 194), el 46% dice hacerlo habitualmente, el 45% siempre, el 8% en ocasiones y el 2% dice nunca utilizar este medio para ampliar contenidos, mejorar presentaciones, contrastar información.

Figura 194. Utilización de la radio



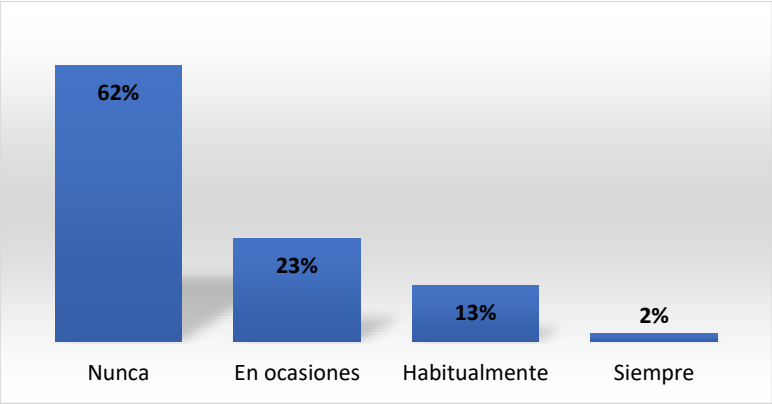
Respecto del uso de la prensa (figura 195), el 40% de los profesores dice hacerlo habitualmente, el 38% en ocasiones, el 9% siempre y el 14% dice que nunca emplea este medio para ampliar contenidos, mejorar presentaciones, contrastar información.

Figura 195. Utilización de la prensa



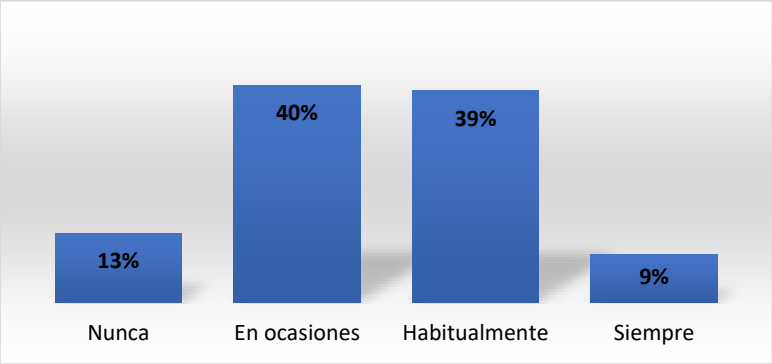
En cuanto al uso de programas de edición de imágenes para ampliar contenidos, mejorar presentaciones, contrastar información (figura 196), el 62% dice que nunca los utilizan, el 23% en ocasiones, el 13% habitualmente, el 2% siempre los usa.

Figura 196. Utilización de programas de educación de imágenes



En cuanto a la utilización de programas de edición de video para ampliar contenidos, mejorar presentaciones, contrastar información (figura 197), el 40% de los profesores dice hacerlo en ocasiones, el 39% habitualmente, el 9% siempre y el 13% dice que nunca los usa.

Figura 197. Utilización de programas de edición de video



Al analizar los datos entregados por los profesores acerca del uso que hacen de algunos medios para ampliar contenidos, mejorar presentaciones, contrastar información, se encuentra que la radio es lo más utilizado, luego los programas educativos comerciales, posteriormente la prensa, los programas de edición de imágenes, los foros y por último los programas de edición de video (tabla 84).

Tabla 84. Uso de medios y recursos para la educación

Medios y recursos	Nunca	En ocasiones	Habitualmente	Siempre
La radio	2%	8%	46%	45%
Programas educativos comerciales	10%	39%	41%	11%
La prensa	14%	38%	40%	9%
Programas de edición de video	13%	40%	39%	9%
Foros	23%	43%	26%	8%
Programas de edición de imágenes	62%	23%	13%	2%

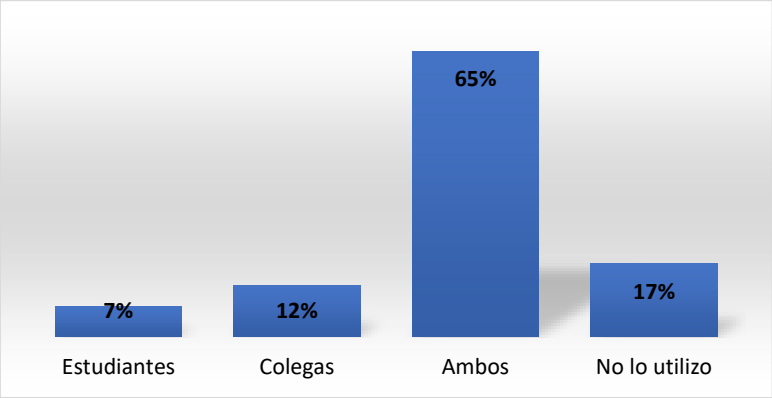
Uso de medios de comunicación interactivos

A la pregunta de si utilizan medios interactivos como redes sociales, correo electrónico, foros, blogs, WhatsApp, videoconferencias, para comunicarse con estudiantes y colegas, los profesores respondieron lo siguiente:

En cuanto a redes sociales (figura 198), el 65% de los profesores dicen que las usan para comunicarse tanto con estudiantes como con colegas, el 12% solo las usan

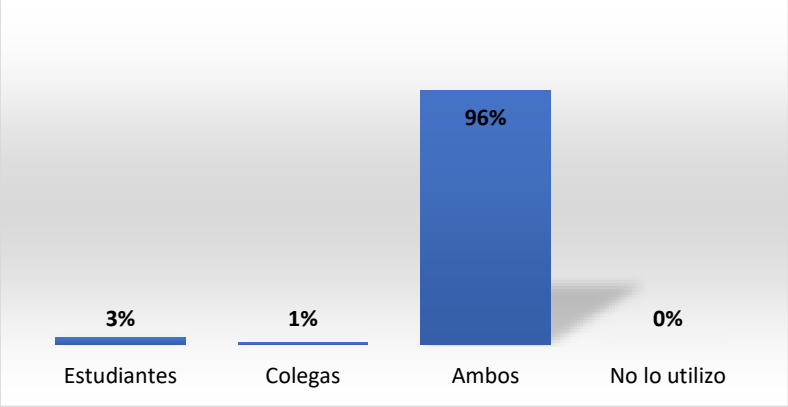
para comunicarse con colegas, el 7% con estudiantes y un 17% dice que no las usa ni con estudiantes ni con colegas.

Figura 198. Utilización de redes sociales



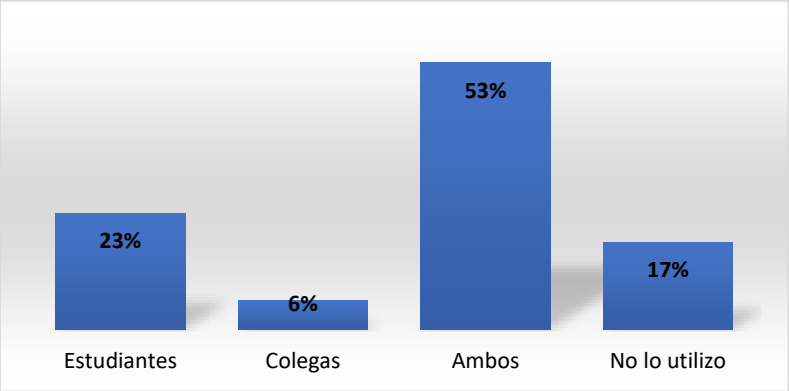
En cuanto al uso del correo electrónico (figura 199), el 95% de los profesores dice que lo emplea para comunicarse tanto con estudiantes como con colegas, el 3% dice que solo lo emplea con estudiantes y el 1% con sus colegas.

Figura 199. Utilización de correos electrónicos



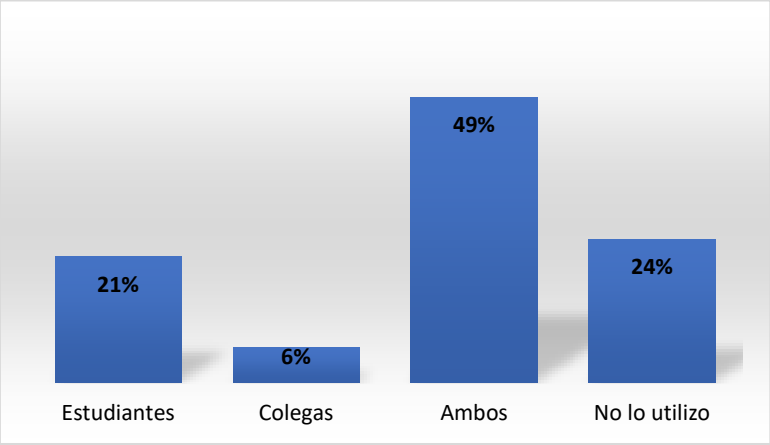
En cuanto al uso de foros (figura 200), el 53% de los profesores dice que los usa para comunicarse con estudiantes y colegas, el 23% solo con estudiantes, el 6% solo con colegas y un 17% dice que no usa este recurso con ninguno de los dos.

Figura 200. Utilización de foros



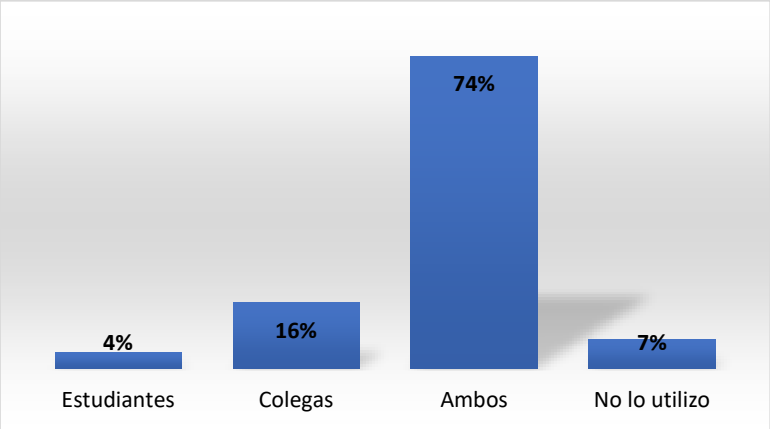
En cuanto al uso blogs y webs (figura 201), el 49% de los profesores dice que los usa para comunicarse con estudiantes y colegas, el 21% solo con estudiantes, el 6% solo con colegas y un 24% dice que no usa este recurso con ninguno de los dos.

Figura 201. Utilización de blogs y webs



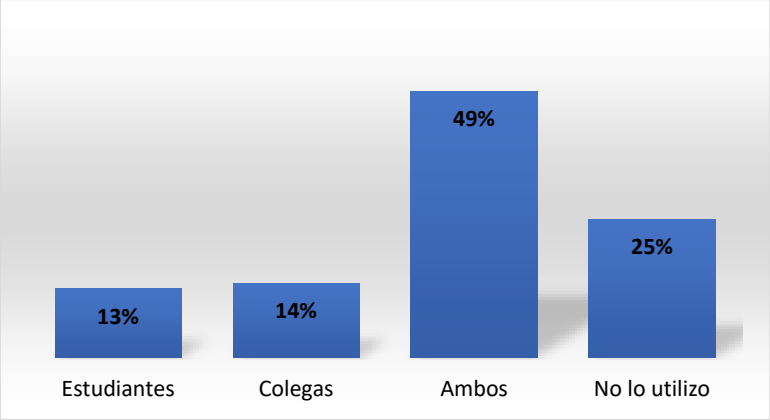
En cuanto al uso WhatsApp (figura 202), el 74% de los profesores dice que los usa para comunicarse con estudiantes y colegas, el 4% solo con estudiantes, el 16% solo con colegas y un 7% dice que no usa este recurso con ninguno de los dos.

Figura 202. Utilización de WhatsApp



En cuanto al uso de videoconferencias (figura 203), el 49% de los profesores dice que los usa para comunicarse con estudiantes y colegas, el 13% solo con estudiantes, el 14% solo con colegas y un 25% dice que no usa este recurso con ninguno de los dos.

Figura 203. Utilización de videoconferencias



Al consultar a los profesores acerca del tipo de medios interactivos que usa para comunicarse con estudiantes y colegas (tabla 85), se logra establecer que el medio más empleado es el correo electrónico, seguido de WhatsApp, las redes sociales, los foros, los blogs y webs propias y por último la videoconferencia.

Tabla 85. Medios interactivos usados para comunicarse con estudiantes y colegas

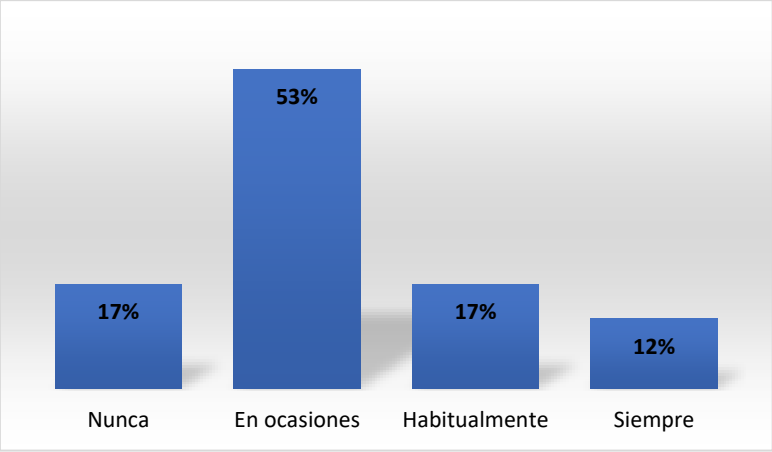
Medios	Estudiantes	Colegas	Ambos	No utiliza
Correos electrónicos	3%	1%	96%	
WhatsApp	4%	16%	74%	7%
Redes sociales	7%	12%	65%	17%
Foros	23%	6%	53%	17%
Blogs y webs propias	21%	6%	49%	24%
Videoconferencias	13%	14%	49%	25%

Selección de información mediática para actividad docente

Ante la pregunta de cuál de los siguientes medios de comunicación (televisión, radio, cine, webs y blogs, redes sociales, videos de YouTube, prensa) seleccionaban información para su actividad docente los encuestados respondieron:

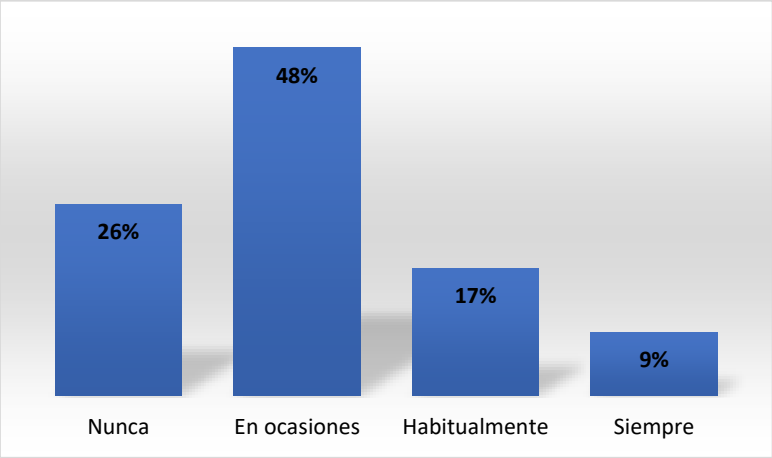
Respecto de la televisión (figura 204), el 53% de los profesores dice que en ocasiones seleccionan de allí información para su actividad docente, un 17% lo hace habitualmente, un 12% siempre lo hace y un 17% dice nunca tomar información de este medio.

Figura 204. Selección de información procedente de la televisión



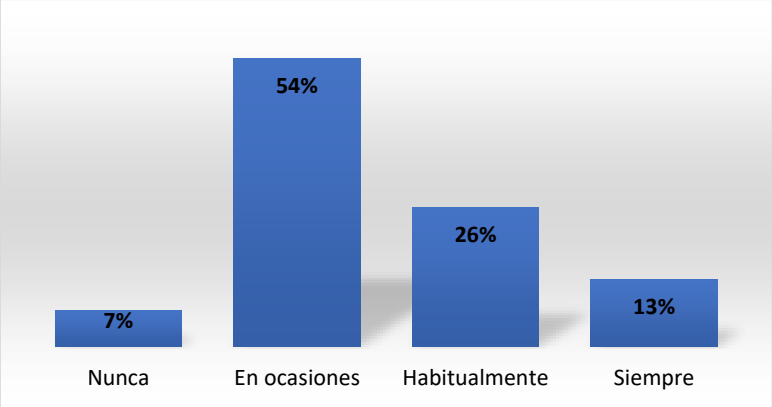
Respecto de la radio (figura 205), el 48% de los profesores dice que en ocasiones seleccionan de allí información para su actividad docente, un 17% lo hace habitualmente, un 9% siempre lo hace y un 26% dice nunca tomar información de este medio.

Figura 205. Selección de información procedente de la radio



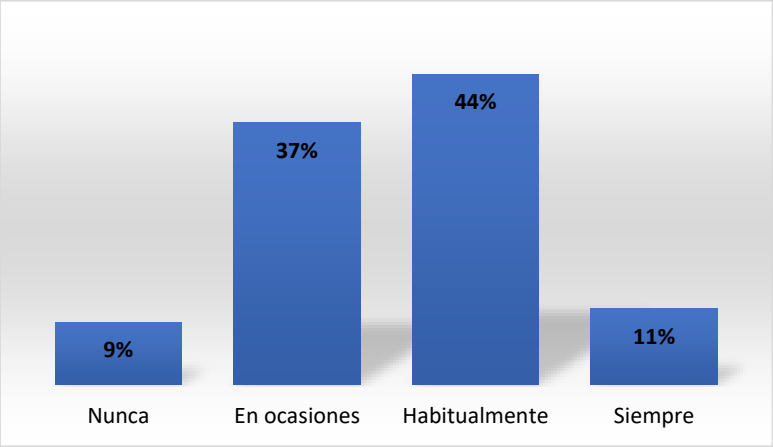
Respecto del cine (figura 206), el 54% de los profesores dice que en ocasiones seleccionan de allí información para su actividad docente, un 26% lo hace habitualmente, un 13% siempre lo hace y un 7% dice nunca tomar información de este medio.

Figura 206. Selección de información procedente del cine



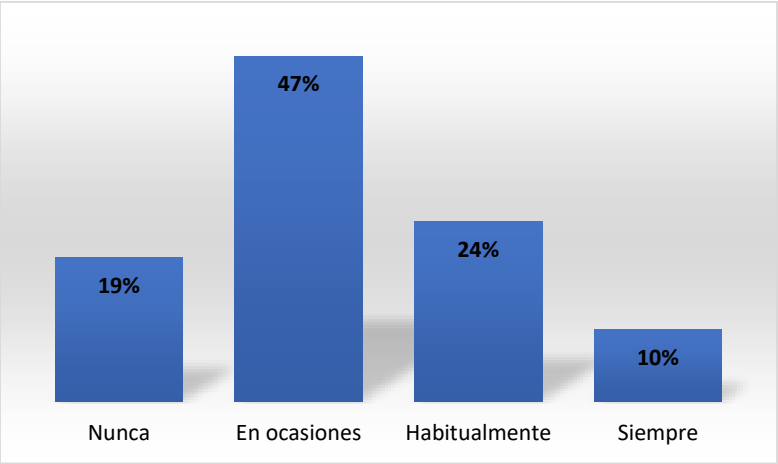
Respecto de webs y blogs (figura 207), el 44% de los profesores dice que habitualmente seleccionan de allí información para su actividad docente, un 37% lo hacen ocasiones, un 11% siempre lo hace y un 9% dice nunca tomar información de estos medios.

Figura 207. Selección de información procedente de webs y blogs



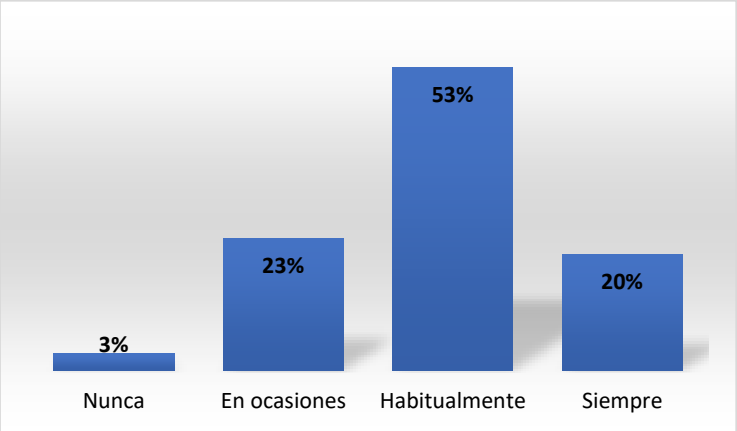
Respecto de las redes sociales (figura 208), el 47% de los profesores dice que en ocasiones seleccionan de allí información para su actividad docente, un 24% lo hace habitualmente, un 10% siempre lo hace y un 19% dice nunca tomar información de este medio.

Figura 208. Selección de información procedente de redes sociales



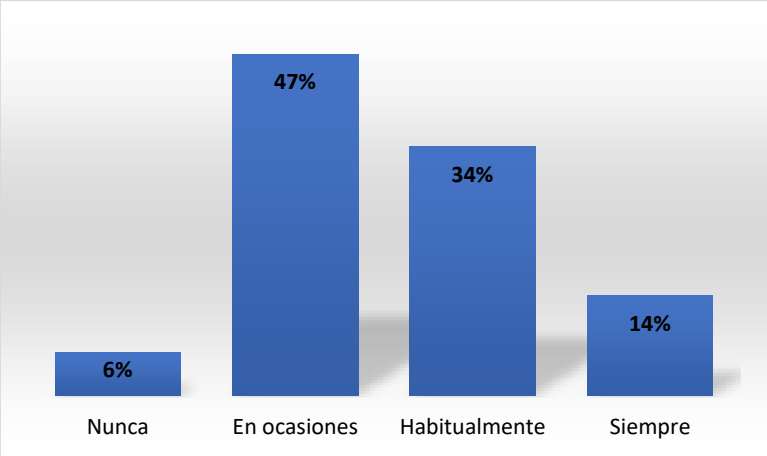
Respecto de YouTube (figura 209), el 53% de los profesores dice que habitualmente seleccionan de allí información para su actividad docente, un 23% lo hace ocasionalmente, un 20% siempre lo hace y un 3% dice nunca tomar información de este medio.

Figura 209. Selección de información procedente de YouTube



Respecto de la prensa (figura 210), el 47% de los profesores dice que en ocasiones seleccionan de allí información para su actividad docente, un 34% lo hace habitualmente, un 14% siempre lo hace y un 6% dice nunca tomar información de este medio.

Figura 210. Selección de información procedente de la prensa



Al analizar los datos entregados por los profesores acerca de cuáles medios suelen tomar información para sus actividades profesionales, el más alto porcentaje menciona hacer uso de videos de YouTube, seguido de la prensa, el cine, los webs y blogs, la televisión, las redes sociales y finalmente la radio (tabla 86).

Tabla 86. Medios de los que toman información para actividad docente

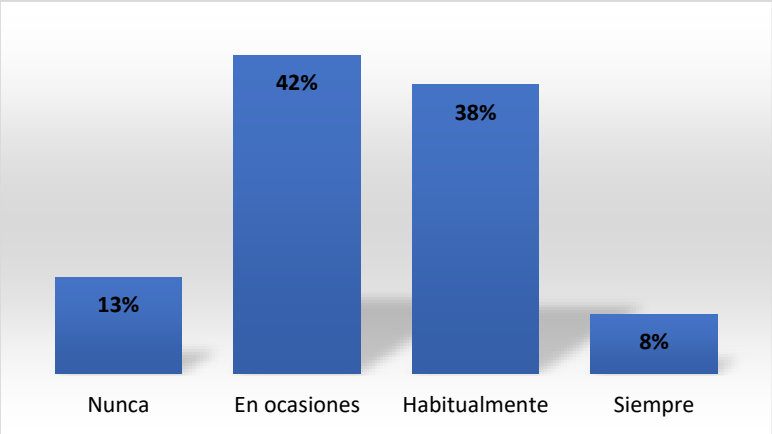
Medios	Nunca	En ocasiones	Habitualmente	Siempre
YouTube	3%	23%	53%	20%
Webs y blogs	9%	37%	44%	11%
La prensa	6%	47%	34%	14%
El cine	7%	54%	26%	13%
Redes sociales	19%	47%	24%	10%
La televisión	17%	53%	17%	12%
La radio	26%	48%	17%	9%

Criterios para seleccionar información mediática para actividad docente

Ante una serie de criterios para tener en cuenta en la selección de información de los medios de comunicación para la actividad docente, los encuestados respondieron:

Criterio tecnológico. Ante la afirmación "Selecciono información mediática para mi actividad docente teniendo en cuenta la tecnología con la que se ha creado" (figura 211), el 42% de los profesores respondió que ocasionalmente tiene en cuenta este criterio para seleccionar la información, un 38% dice que lo hace habitualmente, un 8% siempre lo hace y un 13% nunca usa este criterio.

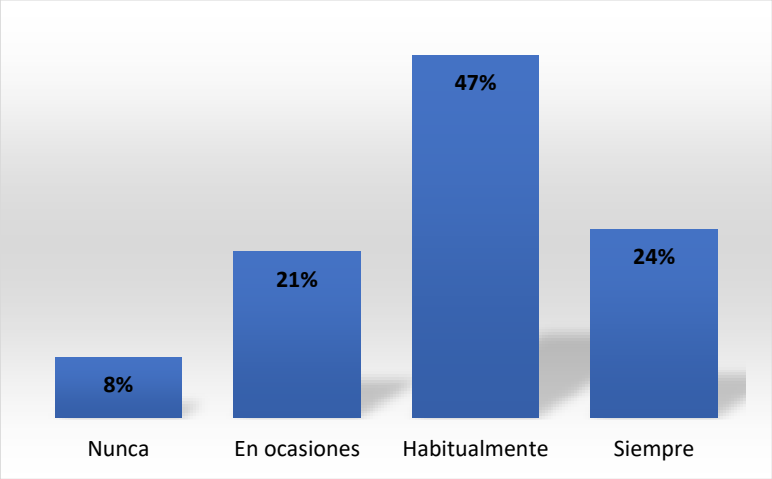
Figura 211. Selección de información mediática según tecnología de creación



Criterio, calidad estética. Ante la afirmación "Selecciono información mediática para mi actividad docente teniendo en cuenta su calidad estética o artística" (figura 212), el 47% de los profesores respondió que habitualmente tiene en cuenta este

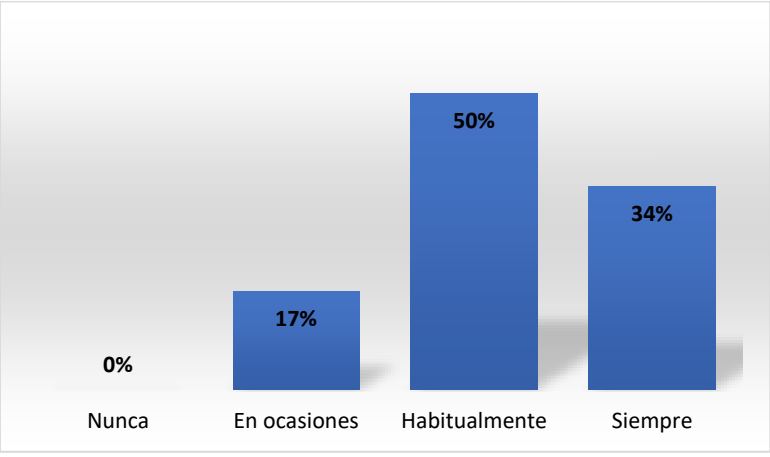
criterio para seleccionar la información, un 24% dice que siempre lo hace, un 21% lo hace en ocasiones y un 8% nunca usa este criterio.

Figura 212. Selección de información mediática según calidad estética



Criterio, destinatario de la información. Ante la afirmación "Selecciono información mediática para mi actividad docente teniendo en cuenta a quién va destinada esa información" (figura 213), el 50% de los profesores respondió que habitualmente tiene en cuenta este criterio para seleccionar la información, un 34% dice que siempre lo tiene en cuenta y un 17% lo tiene en cuenta en ocasiones.

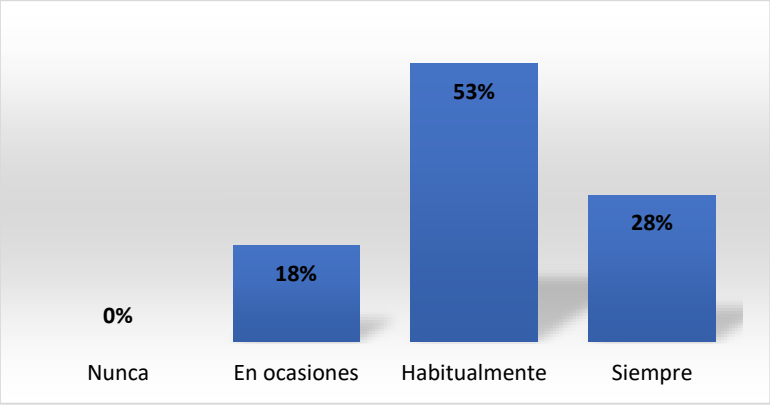
Figura 213. Selección de información mediática según destinatario



Criterio, ideología y valores. Ante la afirmación "Selecciono información mediática para mi actividad docente teniendo en cuenta los valores o ideología implícita en la información" (figura 214), el 53% de los profesores respondió que habitualmente

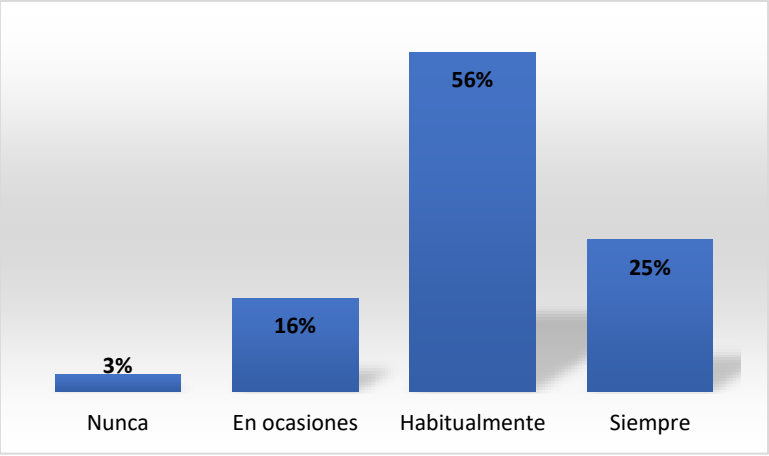
tiene en cuenta este criterio para seleccionar la información, un 28% dice que siempre lo tiene en cuenta y un 18% lo tiene en cuenta en ocasiones.

Figura 214. Selección de información mediática según ideología y valores



Criterio, lenguaje audiovisual. Ante la afirmación "Selecciono información mediática para mi actividad docente teniendo en cuenta el tratamiento del lenguaje audiovisual con el que se ha producido" (figura 215), el 56% de los profesores respondió que habitualmente tiene en cuenta este criterio para seleccionar la información, un 25% dice que siempre lo tiene en cuenta, un 16% lo tiene en cuenta en ocasiones y un 3% nunca lo tiene en cuenta.

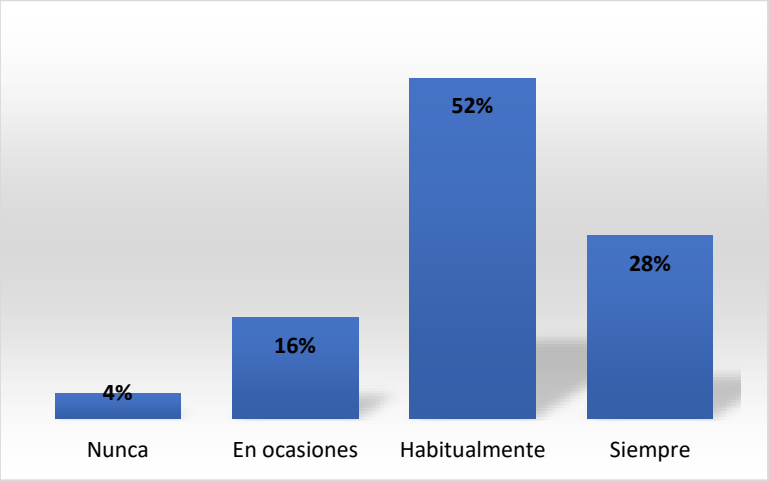
Figura 215. Selección de información mediática según tratamiento audiovisual



Criterio, calidad en la producción y difusión. Ante la afirmación "Selecciono información mediática para mi actividad docente teniendo en cuenta la calidad en la producción y difusión de la información" (figura 216), el 52% de los profesores respondió que habitualmente tiene en cuenta este criterio para seleccionar la información, un 28%

dice que siempre lo tiene en cuenta, un 16% lo tiene en cuenta en ocasiones y un 4% nunca lo tiene en cuenta.

Figura 216. Selección de información según calidad en producción y difusión



En cuanto a criterios que tienen en cuenta los profesores en la selección de información para sus actividades profesionales (tabla 87) la mayoría expresan que lo primero a tener en cuenta es el destinatario de la información, seguido muy de cerca por la ideología y valores implícitos en la información, el tratamiento audiovisual, la calidad en la producción y difusión, la calidad estética o artística y finalmente la tecnología empleada para producir el contenido.

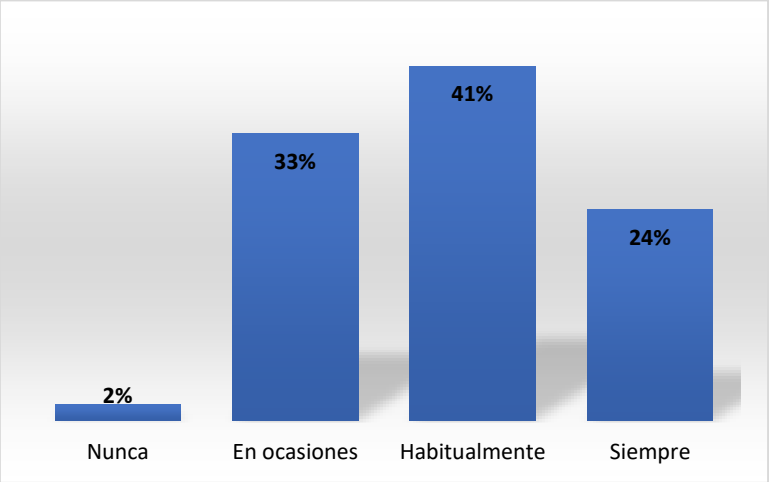
Tabla 87. Criterios para seleccionar información mediática

Criterio de selección	Nunca	Ocasiones	Habitualmente	Siempre
El destinatario de la información.	0%	17%	50%	34%
Los valores o ideología en la información.	0%	18%	53%	28%
El tratamiento audiovisual.	3%	16%	56%	25%
La calidad en producción y difusión.	4%	16%	52%	28%
La calidad estética o artística.	8%	21%	47%	24%
La tecnología con que se ha creado.	13%	42%	38%	8%

Fomento la producción mediática en el aula

Ante la pregunta de si en su rol de profesores fomentaban la producción mediática de sus estudiantes en el aula (figura 217), el 41% respondió que lo hacía habitualmente, un 33% manifiesta que lo hace ocasionalmente, el 24% siempre lo hace y un 2% dice nunca hacerlo.

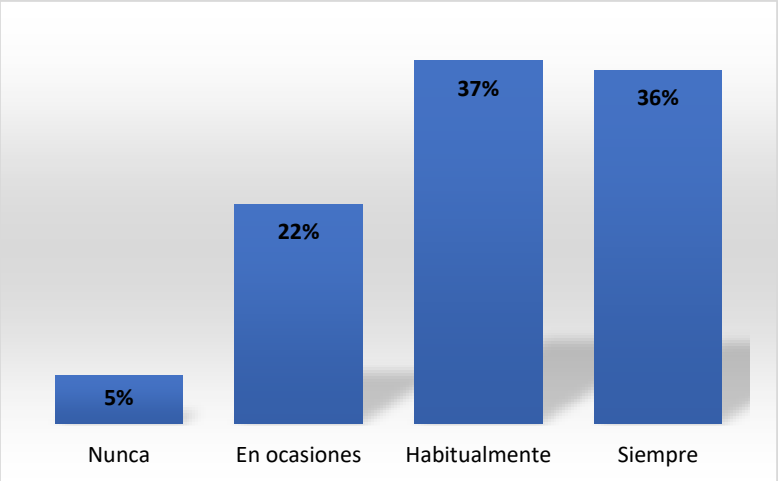
Figura 217. Fomento de producción mediática en el aula



Fomento de uso responsable de los medios

Ante la pregunta de si en su rol de profesores proponen actividades a los estudiantes para fomentar el uso responsable de los medios de comunicación (figura 218), el 37% dice que lo hace habitualmente, el 36% dice que siempre lo hace, un 22% dice que en ocasiones y un 5% nunca lo hace.

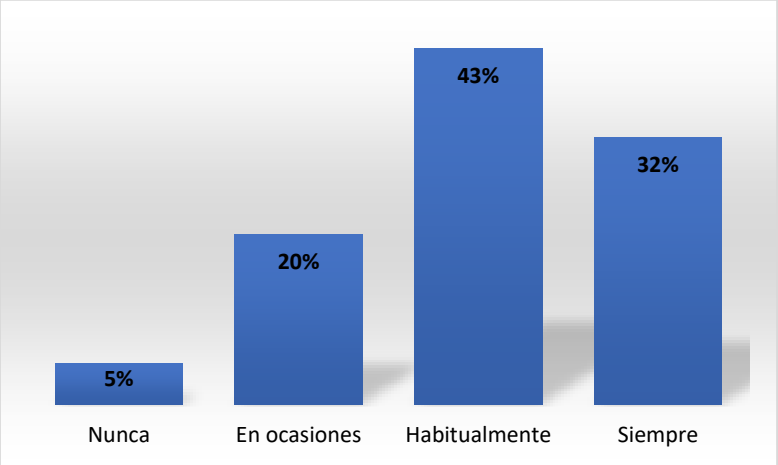
Figura 218. Fomento de uso responsable de los medios de comunicación



Evaluación del uso de recursos mediáticos entre estudiantes

Ante la pregunta de si en su rol de profesores evalúan el uso adecuado de los recursos mediáticos entre sus estudiantes (figura 219), el 43% dice que lo hace habitualmente, el 32% dice que siempre lo hace, un 20% dice que en ocasiones y un 5% nunca lo hace.

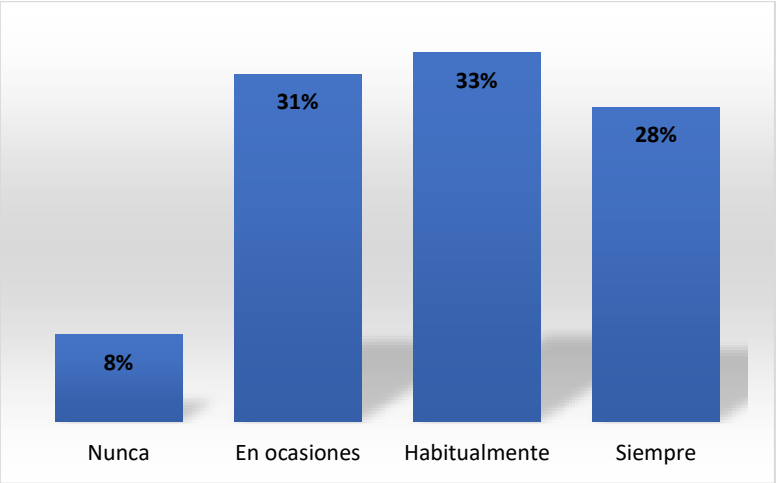
Figura 219. Evaluación uso adecuado de recursos mediáticos



Denuncia de malas prácticas en uso de medios

Ante la pregunta de si promueven entre sus estudiantes que estos denuncien malas prácticas o el uso inadecuado de los medios, redes e internet (figura 220), el 33% dice que lo hace habitualmente, el 31% dice que ocasionalmente lo hace, un 28% dice que siempre y un 8% nunca lo hace.

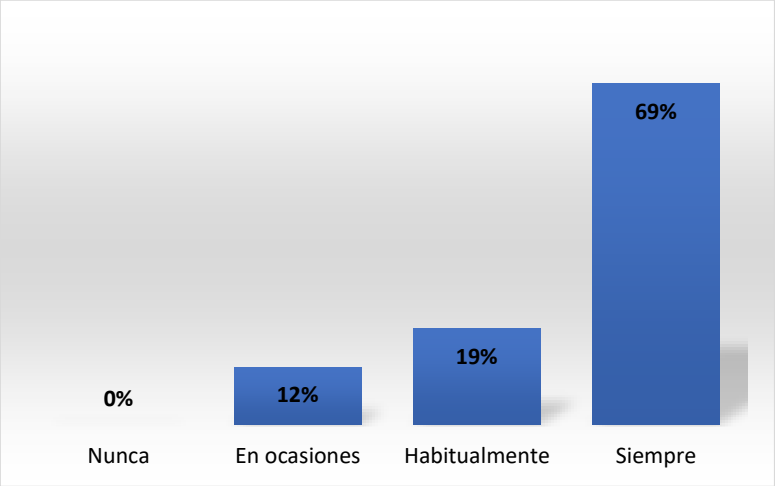
Figura 220. Estimula denuncia de malas prácticas y usos inadecuados



Importancia de la alfabetización mediática en la Universidad

Ante la pregunta de si consideraban importante que la alfabetización mediática se incorporara como parte de los estudios universitarios (figura 221), el 69% dice que siempre se debería incorporar,19% que debería ser habitual y 12% en ocasiones

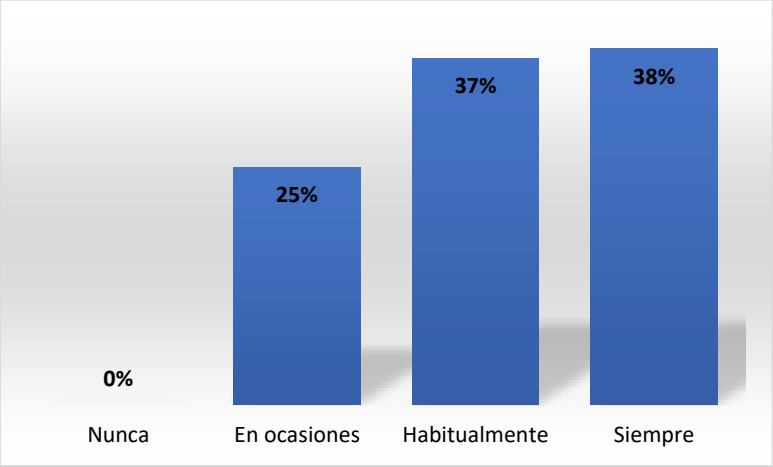
Figura 221. Incorporación de alfabetización mediática en estudios universitarios



Responsabilidad docente en alfabetización mediática

Ante la pregunta de si consideraban que los profesores universitarios eran responsables de la educación en medios de los estudiantes (figura 222), el 38% dice que siempre deben serlo, 37% que debería ser habitual y 25% en ocasiones

Figura 222. Responsabilidad del docente en la alfabetización mediática

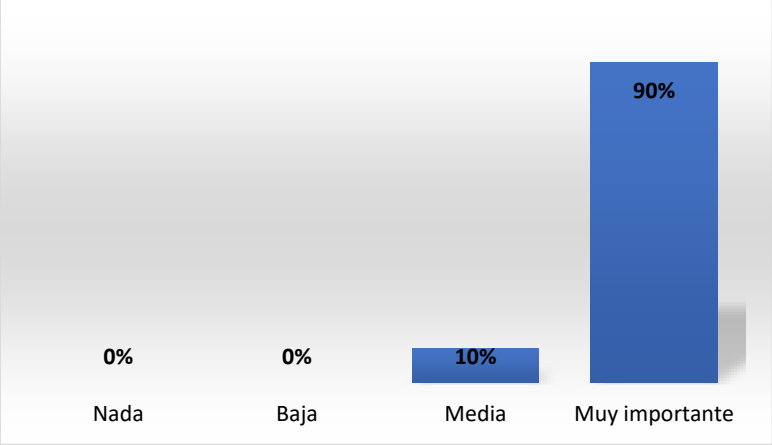


Importancia de competencias en educación mediática

Para conocer la opinión de los profesores acerca del grado de importancia que ellos le reconocen a ciertas competencias relacionadas con la educación mediática, se les presentan varios enunciados a los cuales responden de la siguiente forma:

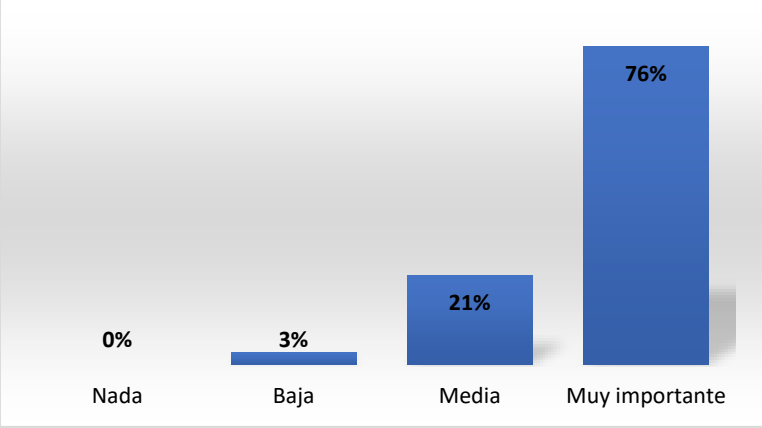
Acerca de "Asumir la importancia de los medios en la sociedad actual" (figura 223), el 90% de los profesores lo considera muy importante y un 10% le da un nivel medio de importancia.

Figura 223. Importancia de los medios en la sociedad actual



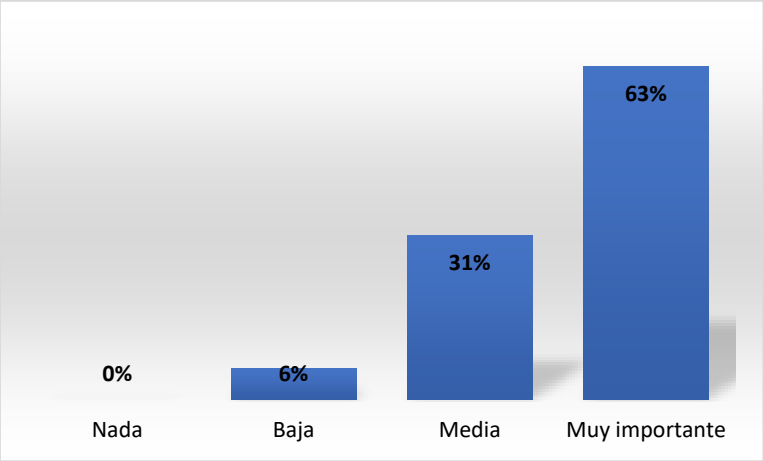
Acerca de "Reconocer la importancia de los medios en la vida, a nivel personal y social" (figura 224), el 76% de los profesores lo considera muy importante, un 21% le da un nivel medio de importancia y un 3% considera que es bajo el nivel de importancia.

Figura 224. Importancia de los medios en la vida personal y social



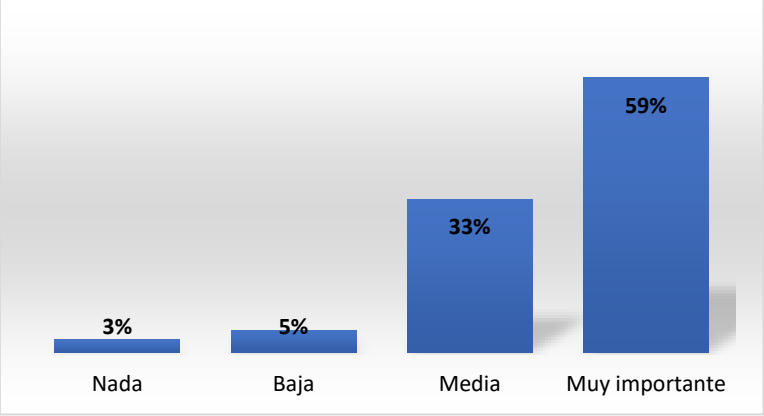
Acerca de “Comprender las estructuras y superestructuras de los medios” (figura 225), el 63% de los profesores lo considera muy importante, un 33% le da un nivel medio de importancia y un 6% considera que es bajo el nivel de importancia.

Figura 225. Comprensión de estructuras y superestructuras de los medios



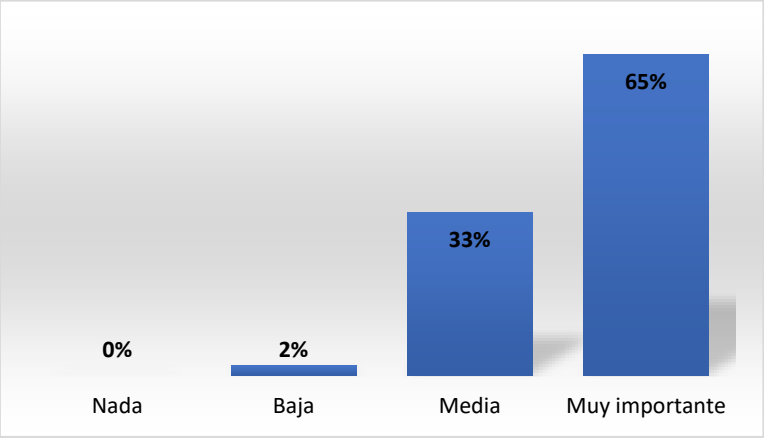
Acerca de “Buscar información trascendente para mi vida” (figura 226), el 59% de los profesores lo considera muy importante, un 33% le da un nivel medio de importancia, un 5% considera que es bajo el nivel de importancia y un 3% no le da importancia.

Figura 226. Búsqueda de información trascendente para la vida



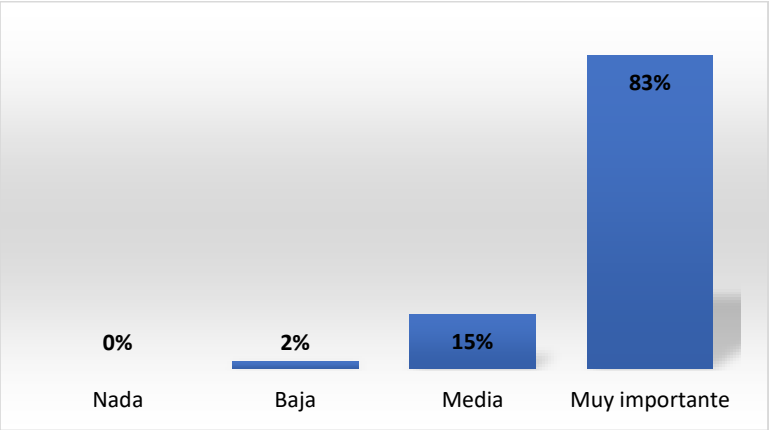
Acerca de “Reconocer las ventajas del uso de los medios en la vida” (figura 227), el 65% de los profesores lo considera muy importante, un 33% le da un nivel medio de importancia y un 2% considera que es bajo el nivel de importancia.

Figura 227. Ventajas del uso de los medios en la vida



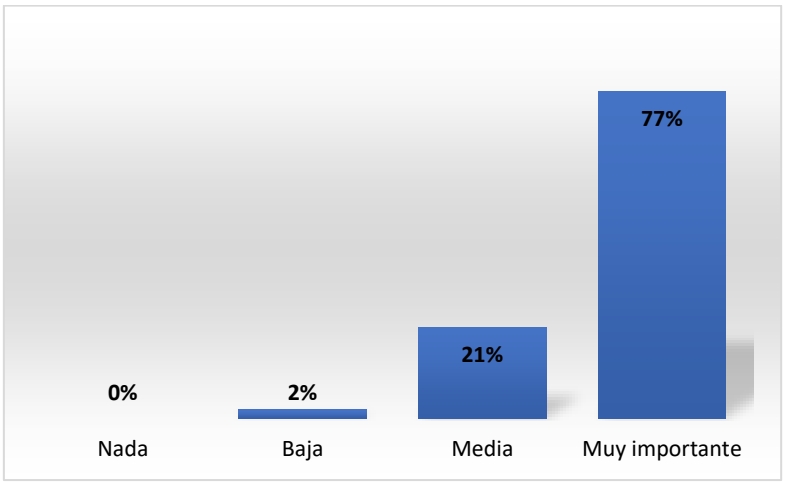
Acerca de "Reconocer los riesgos de internet y los medios en las relaciones" (figura 228), el 83% de los profesores lo considera muy importante, un 15% le da un nivel medio de importancia y un 2% considera que es bajo el nivel de importancia.

Figura 228. Reconocimiento de riesgos del uso de internet y los medios



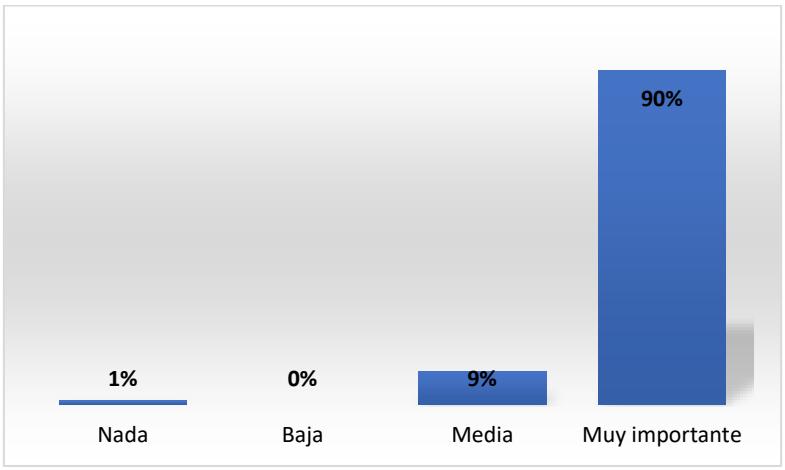
Acerca de "Sintetizar de forma organizada la información procedente de los medios" (figura 229), el 77% de los profesores lo considera muy importante, un 21% le da un nivel medio de importancia y un 2% considera que es bajo el nivel de importancia.

Figura 229. Sintetizar información de los medios



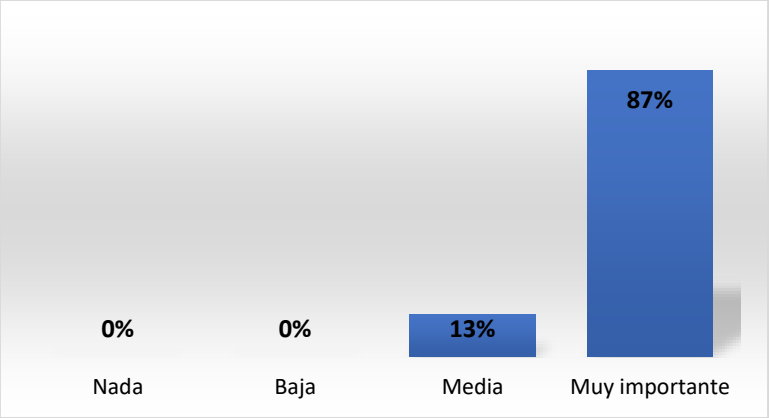
Acerca de "Consumir medios de manera ética y responsable" (figura 230), el 90% de los profesores lo considera muy importante y un 9% le da un nivel medio de importancia.

Figura 230. Consumo ético y responsable de medios



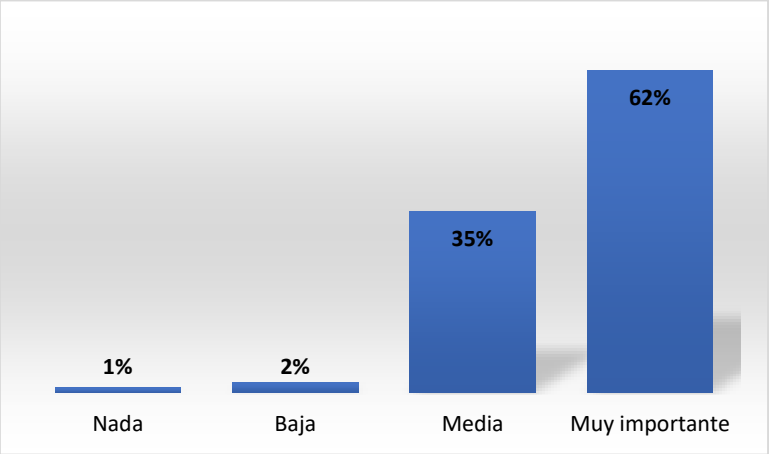
Acerca de "Ser capaz de usar las TIC con capacidad técnica y crítica" (figura 231), el 87% de los profesores lo considera muy importante y un 13% le da un nivel medio de importancia.

Figura 231. Capacidad técnica y crítica en el uso de las TIC



Acerca de "Ser prosumer: productor y consumidor, al mismo tiempo, de los medios de comunicación" (figura 232), el 62% de los profesores lo considera muy importante, el 35% le da un nivel medio de importancia, 2% lo considera bajo en importancia y un 1% no le reconoce importancia.

Figura 232. Capacidad para producir y consumir medios de comunicación



Al consultar a los profesores acerca de la importancia que tienen algunas competencias relacionadas con la educación mediática (tabla 88) estos seleccionan en primer lugar "asumir la importancia de los medios en la sociedad actual", seguido del consumo ético y responsable de medios, la capacidad técnica y crítica para usar las TIC, el reconocimiento de los riesgos de internet y los medios para las relaciones, entre otras competencias.

Tabla 88. Competencias en educación mediática

Competencias	Nada	Baja	Media	Muy importante
Asumir la importancia de los medios en la sociedad actual.	0%	0%	10%	90%
Consumir medios de manera ética y responsable.	1%	0%	9%	90%
Ser capaz de usar las TIC con capacidad técnica y crítica.	0%	0%	13%	87%
Reconocer los riesgos de internet y los medios en nuestras relaciones.	0%	2%	15%	83%
Sintetizar de forma organizada. la información procedente de los medios.	0%	2%	21%	77%
Reconocer la importancia de los medios en mi vida, a nivel personal y social.	0%	3%	21%	76%
Reconocer las ventajas del uso de los medios en mi vida.	0%	2%	33%	65%
Comprender las estructuras y superestructuras de los medios.	0%	6%	31%	63%
Ser prosumer: productor y consumidor, al mismo tiempo, de los medios de comunicación.	1%	2%	35%	62%
Buscar información trascendente para mi vida.	3%	5%	33%	59%

3.4.5. Nivel de competencia mediática en profesores universitarios

Para determinar el nivel de la competencia mediática se establecieron cuatro escalas, cada una de las cuales se corresponde con un rango de calificación y de porcentaje de logro; en este caso se trabajó con una escala de calificación que va de 0 a 3 y a cada rango de dicha calificación se le asignó igualmente un rango de porcentaje de logro que se corresponde con cada una los cuatro niveles definidos para la competencia mediática, como puede apreciarse en la tabla 89.

Tabla 89. Rangos de calificación y porcentaje de logro en profesores universitarios

Niveles de la competencia	Escala de calificación	Porcentaje de logro
Mínima	Entre 0 y 0,75	25% o menos
Básica	Entre 0,76 y 150	Entre 26% y 50%
Media	Entre 1,51 y 2,25	Entre 51% y 75%
Avanzada	Entre 2,26 y 3	Entre 76% y 100%

La competencia mediática de los profesores participantes en el presente estudio se ubicó en un nivel medio, con una calificación de 2,05 sobre 3 y un porcentaje de logro del 68% (tabla 90).

Tabla 90. Niveles y porcentaje de logro de la competencia mediática

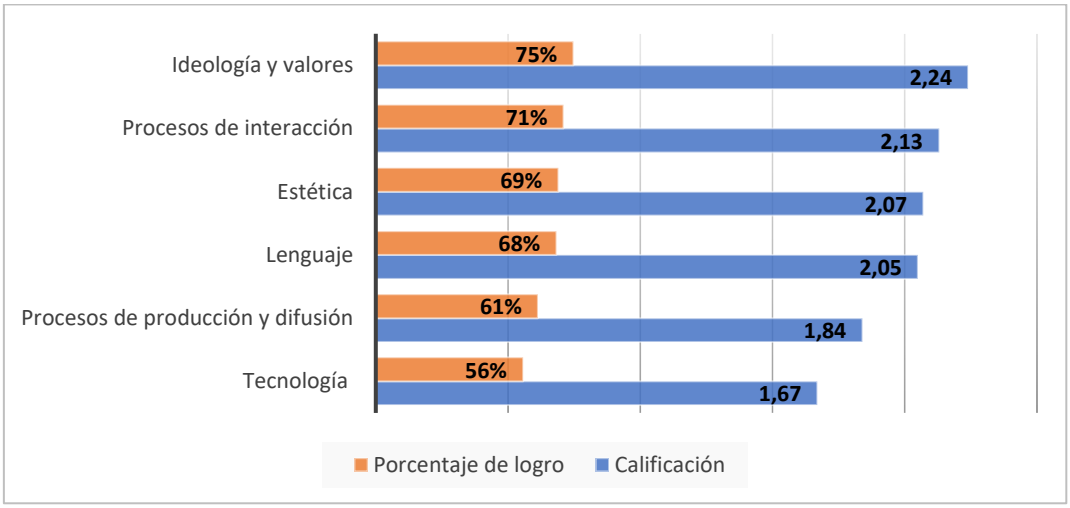
Dimensión de la competencia mediática	Valor ponderado de cada dimensión	Calificación obtenida en cada dimensión	Calificación ponderada por dimensión	Porcentaje de logro	Nivel de la competencia
Ideología y valores	0,22	2,24	0,493	75%	Medio
Procesos de interacción	0,22	2,13	0,469	71%	Medio
Estética	0,11	2,07	0,228	69%	Medio
Lenguaje	0,15	2,05	0,308	68%	Medio
Procesos de producción y difusión	0,2	1,84	0,368	61%	Medio
Tecnología	0,11	1,67	0,184	56%	Medio
Calificación y nivel de la competencia mediática			**2,05**	**68%**	**Medio**

3.4.6. Nivel por dimensión de la competencia mediática

Al revisar cada una de las seis dimensiones de la competencia, encontramos que todas se ubican en un nivel medio, aunque con diferencias en la escala de calificación y un nivel de logro que oscilan entre 56% y 75% (figura 233); la dimensión mejor calificada fue ideología y valores con 2,24 y un porcentaje de logro del 75%, le sigue procesos de

interacción con 2,13 y un porcentaje de logro del 71%, estética con 2,07 y un porcentaje de logro del 69%, lenguaje con 2,05 y un porcentaje de logro del 68%, procesos de producción y difusión con 1,84 y un porcentaje de logro del 61% y tecnología con 1,67 y un porcentaje de logro del 56%.

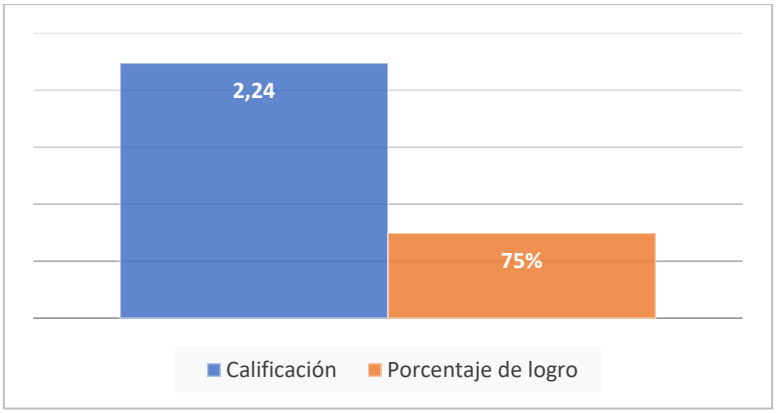
Figura 233. Calificación y porcentaje de logro por dimensión



3.4.6.1. Nivel en la dimensión de Ideología y valores

Esta dimensión se relaciona con la capacidad de lectura comprensiva y análisis crítico de los mensajes, como representaciones de la realidad y expresión de intereses, contradicciones y valores de la sociedad. Esta dimensión tiene 12 indicadores, de los cuales 9 son del ámbito de análisis y 3 del ámbito de expresión. Esta fue la dimensión donde los profesores obtuvieron la más alta calificación con 2,24, mostrando un porcentaje de logro del 75%, como puede apreciarse en la figura 234.

Figura 234. Calificación y porcentaje de logro dimensión ideología y valores



En relación con esta dimensión de la competencia mediática, las respuestas obtenidas en la encuesta nos indican asuntos como:

Un 66% de los profesores considera que pueden identificar la ideología que trasmite una creación o producto mediático, en tanto un 32% cree poder hacerlo ocasionalmente y un 2% no se cree en condiciones de hacerlo. Un 88% dice que tiene en cuenta los valores que quiere transmitir en sus mensajes y un 12% expresa que lo hace ocasionalmente. El 83% considera muy importante reconocer los riesgos de internet y los medios en las relaciones, y el 90% considera muy importante un consumo mediático ético y responsable.

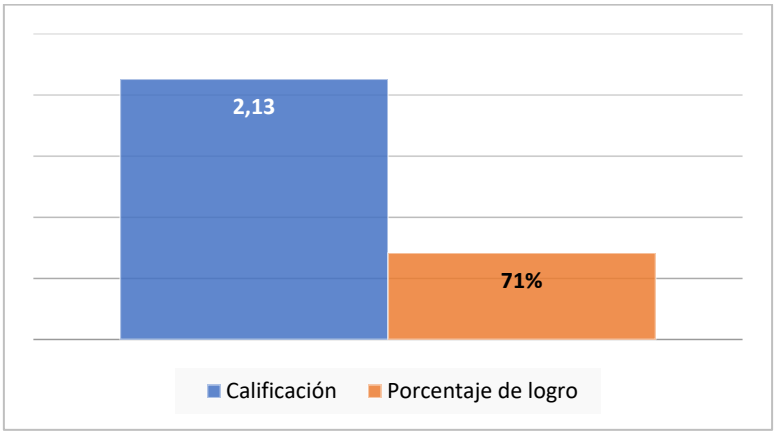
En relación con acciones desarrolladas por ellos para favorecer la adquisición de competencias mediáticas en sus estudiantes, el 75% manifiesta que evalúan el uso que hacen de los medios, el 73% dice promover el uso responsable, un 61% dice que estimula la denuncia de malas prácticas o uso inadecuado de los medios y un 65% estimulan la producción de contenidos en el aula.

Un 88% de los profesores consideran necesario incorporar la alfabetización mediática en los estudios universitarios y el 75% expresa que ellos tienen una importante responsabilidad en esta labor.

3.4.6.2. Nivel en la dimensión de procesos de interacción

Esta dimensión se refiere a la capacidad de reconocerse y asumirse como audiencia activa, pudiendo demostrar uso de los medios y tecnologías, así como valorando críticamente los elementos que intervienen en la recepción y valoración de los mensajes. Esta dimensión tiene 12 indicadores, de los cuales 8 son del ámbito de análisis y 4 del ámbito de expresión. Esta fue la dimensión donde los profesores obtuvieron la segunda calificación más alta con 2,13 y un porcentaje de logro de 71% (figura 235).

Figura 235. Calificación y porcentaje de logro dimensión procesos de interacción



En relación con esta dimensión de la competencia mediática, las respuestas obtenidas en la encuesta nos indican asuntos como:

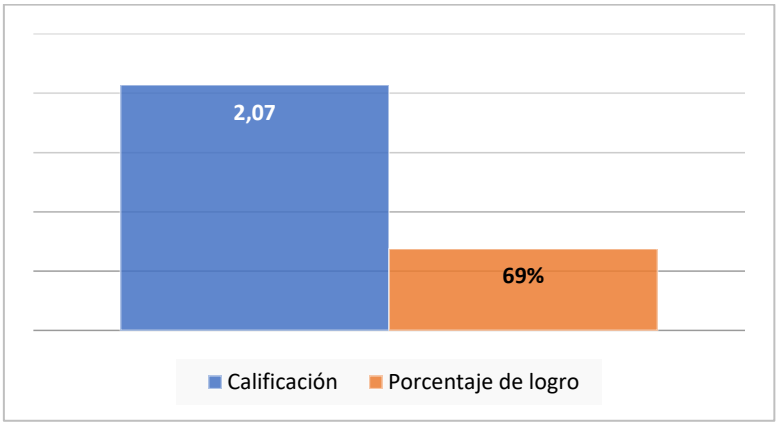
En cuanto a los medios que suele emplear para comunicarse con estudiantes y colegas el 96% expresa que el correo electrónico, un 74% WhatsApp, un 65% otras redes sociales, un 53% los foros, y los recursos de menor uso son los blogs, webs y videoconferencias con un 49%.

Al momento de seleccionar información mediática para su actividad docente, el 83% de los profesores expresa que el criterio más habitual es el destinatario de la información.

3.4.6.3. Nivel en la dimensión Estética

Esta dimensión se refiere a la capacidad de analizar y valorar los mensajes desde el punto de vista estético, así como de relacionar dichos mensajes con otras formas de expresión. Esta dimensión tiene 6 indicadores, de los cuales 4 son del ámbito de análisis y 2 del ámbito de expresión. Los profesores en esta dimensión obtuvieron una calificación de 2,07, siendo esta la tercera de mejor porcentaje de logro con 69% (figura 236).

Figura 236. Calificación y porcentaje de logro dimensión estética

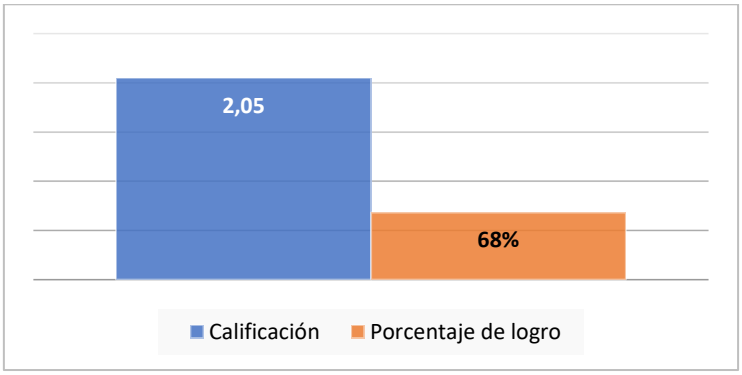


En relación con esta dimensión de la competencia mediática, las respuestas obtenidas en la encuesta nos indican asuntos como que un 71% de ellos dice reconocer cuándo una creación o producto mediático no cumple unas mínimas exigencias de gusto estético o artístico y un 84% expresa que tiene en cuenta el sentido estético cuando elabora un mensaje o contenido mediático (video, fotografía, mensaje en las redes o correo).

3.4.6.4. Nivel en la dimensión de Lenguaje

Esta dimensión se refiere al conocimiento de códigos que hacen posible la comunicación y a la capacidad de utilizarlos, así como también de analizar los mensajes y estructuras narrativas en su sentido y significación. Esta dimensión tiene 7 indicadores, de los cuales 4 son del ámbito de análisis y 3 del ámbito de expresión. Los profesores en esta dimensión obtuvieron una calificación de 2,05, siendo esta la cuarta de menor porcentaje de logro con 68% (figura 237).

Figura 237. Calificación y porcentaje de logro dimensión lenguaje



En relación con esta dimensión de la competencia mediática, las respuestas obtenidas en la encuesta nos indican asuntos como:

El 63% de los profesores expresa que habitualmente pueden identificar códigos como el enfoque, uso del color, orden de las imágenes en las producciones audiovisuales y mediáticas.

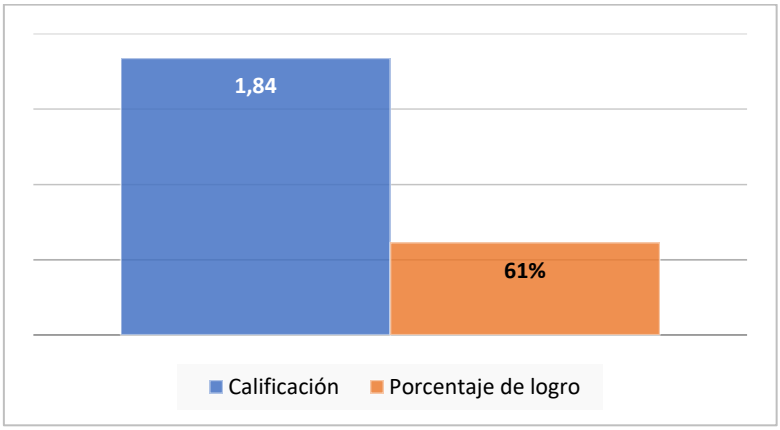
También un 63% considera que habitualmente hace un uso correcto de códigos propios del lenguaje audiovisual y mediático cuando crea y difunde productos de este tipo.

El 81% expresa que, cuando selecciona información mediática para su actividad docente, tienen en cuenta el tratamiento del lenguaje con el cual se ha producido tal pieza.

3.4.6.5. Nivel en la dimensión Procesos de producción y difusión

Esta dimensión se refiere al conocimiento de funciones y tareas asignadas a los agentes de producción, de las fases implicadas en tales procesos, como también a la capacidad de elaborar contenidos y entender las implicaciones de estos en el entorno comunicativo. Esta dimensión tiene 11 indicadores, de los cuales 4 son del ámbito de análisis y 7 del ámbito de expresión. Los profesores en esta dimensión obtuvieron una calificación de 1,84, siendo esta la quinta de menor porcentaje de logro con 61% como puede apreciarse en la figura 238.

Figura 238. Calificación y porcentaje de logro dimensión procesos de producción y difusión



En relación con esta dimensión de la competencia mediática, las respuestas obtenidas en la encuesta nos indican asuntos como:

Los profesores evidencian un conocimiento regular de los recursos tecnológicos y comunicativos, menos del 45% tiene claro que es una webquest o una licencia creative commons, un 45% no conoce programas de edición de imágenes, el 56% no tiene claro el uso de datos personales por parte de redes sociales.

Un 48% no sabe sobre la existencia de códigos deontológicos que regulan los contenidos que emiten los medios de comunicación.

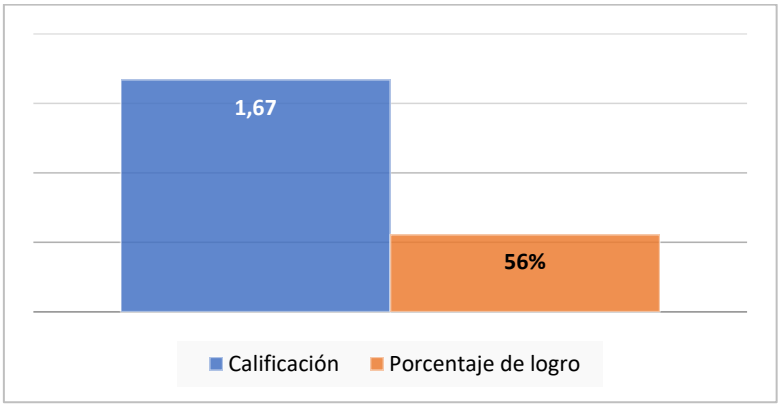
En cuanto al grado de importancia que le reconocen a los medios, el 90% reconoce que son muy importantes en la sociedad actual y un 76% dicen que también lo son para su vida personal y social; un 90% expresa que es necesario comprender las estructuras de tales medios, reconocer los riesgos en su funcionamiento y hacer un uso técnico, crítico, ético y responsable.

El 64% considera muy importante en la educación mediática que las personas puedan tener la condición no solo de consumidores sino también de productores de contenidos

3.4.6.6. Nivel en la dimensión de Tecnología

Esta dimensión alude tanto al conocimiento sobre el funcionamiento de herramientas comunicativas como a la capacidad de utilización de estas por parte de las personas y está constituida por siete indicadores, 4 del ámbito de análisis y 3 del ámbito de expresión. Los profesores en esta dimensión obtuvieron una calificación de 1,67, siendo esta la de menor porcentaje de logro con 56%, como puede apreciarse en la figura 239.

Figura 239. Calificación y porcentaje de logro dimensión estética



En relación con esta dimensión de la competencia mediática, las respuestas obtenidas en la encuesta nos indican asuntos como:

En cuanto al nivel de conocimiento de medios y recursos, los profesores referencian tener mayor conocimiento de internet, los smartphones y las redes sociales; en un nivel medio aparecen la televisión, radio, prensa y cine; en tanto dicen tener un bajo conocimiento de los videojuegos.

Respecto del uso de tales recursos, se presenta una alta correspondencia con lo anterior, pues expresan que el medio más habitual es YouTube con 73%, seguido de webs y blogs con 54%, posteriormente medios más tradicionales como la prensa con 48%, cine 39%, las redes sociales 34% y finalmente los dos medios de donde menos seleccionan material son la televisión 29% y la radio 26%

Al consultar sobre el uso de medios y recursos en sus actividades académicas e investigativas un 79% menciona Researchgate, un 39% Academia.edu, un 23% Facebook y un 22% la televisión.

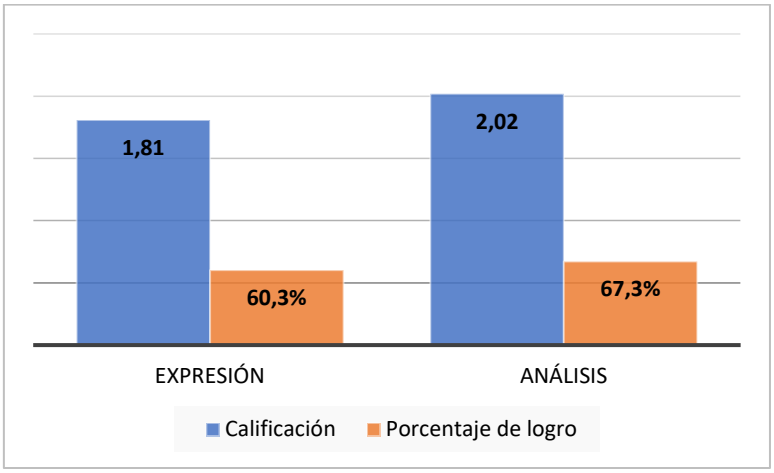
3.4.7. Nivel en ámbitos de la competencia mediática

En el modelo de dimensiones de la competencia mediática expuesto por Ferrés y Piscitelli (2012), estas se agrupan entorno a dos grandes ámbitos de actuación de los sujetos, uno denominado de análisis y otro de expresión, en el primer caso se alude a las capacidades para comprender e interpretar los elementos asociados a cada una de

las dimensiones y en el segundo caso a lo que el sujeto puede hacer con aquello que sabe y comprende.

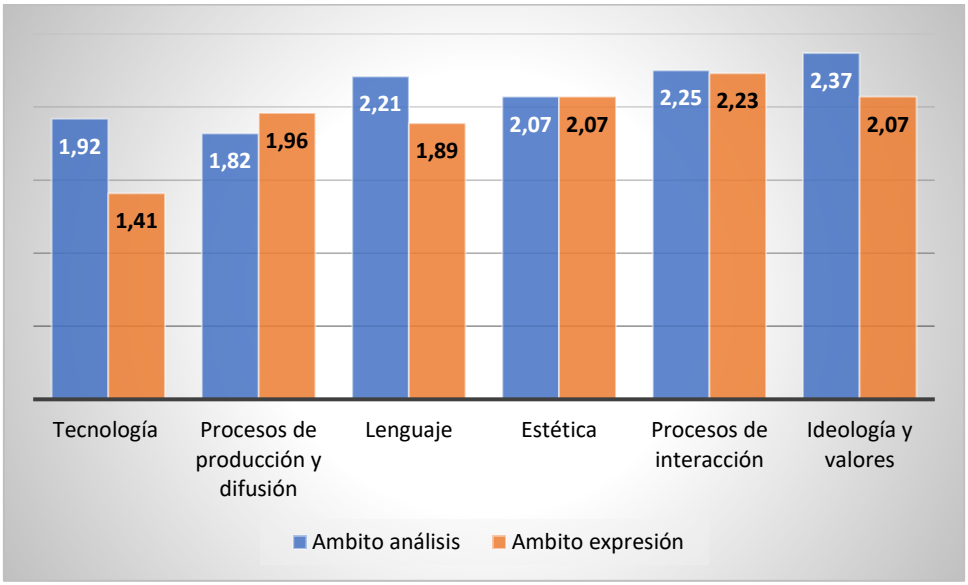
La investigación mostró que, entre los profesores, los dos ámbitos de la competencia mediática están en un nivel medio, aunque con diferencias entre uno y otro; mientras el ámbito de análisis alcanzó una calificación de 2,02, con un porcentaje de logro del 67,3%, el ámbito de expresión obtuvo 1,81, con un porcentaje de logro de 60,3%, como puede apreciarse en la figura 240.

Figura 240. Calificación y porcentaje de logro en ámbitos de la competencia mediática



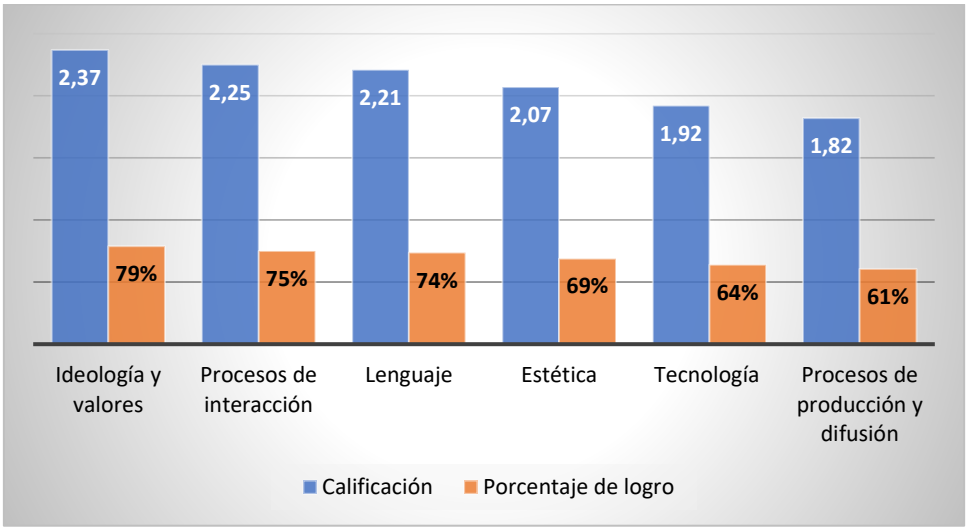
Sin embargo, la calificación y el porcentaje de logro en los dos ámbitos de la competencia es diferente de acuerdo con cada una de las seis dimensiones de la competencia mediática (figura 241); por ejemplo, las dimensiones que obtuvieron un mayor puntaje fueron, en el ámbito de análisis, la dimensión de ideología y valores con 2,37 puntos, mientras que en el ámbito de expresión fue procesos de interacción con 2,23; las dimensiones que obtuvieron un menor puntaje fueron, en el ámbito de análisis la dimensión de procesos de producción y difusión con 1,82, mientras que en el ámbito de expresión fue la dimensión de tecnología con 1,41 puntos.

Figura 241. Calificación y porcentaje de logro en ámbitos por dimensión



En el ámbito de análisis (figura 242), la dimensión con mejor calificación fue ideología y valores con 2,37 y un porcentaje de logro del 79%, luego está procesos de interacción con 2,25 de calificación y 75% de logro, lenguaje con 2,21 y 74% de logro, estética con 2,07 y 69% de logro, tecnología con 1,92 y 64% de logro, finalmente procesos de producción y difusión con 1,82 y un porcentaje de logro del 61%.

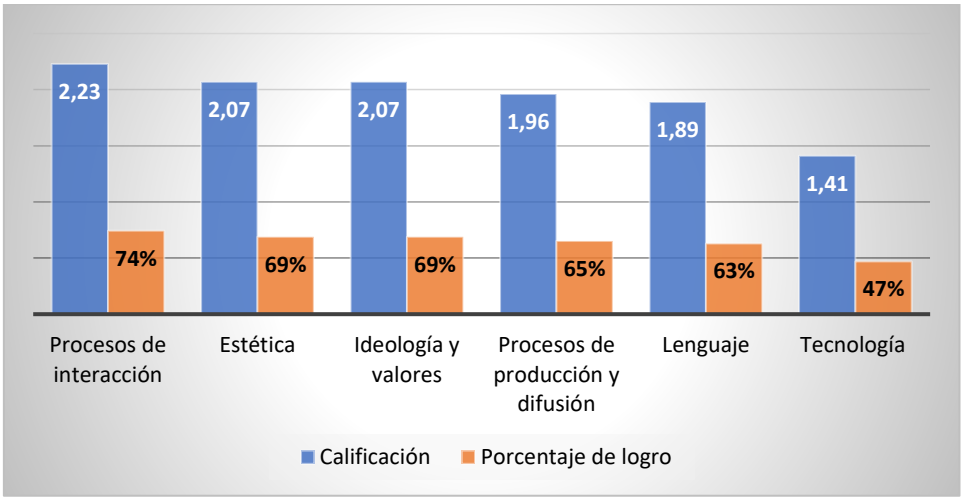
Figura 242. Ámbito de análisis, calificación y porcentaje de logro



En el ámbito de expresión (figura 243), la dimensión con mejor calificación fue procesos de interacción con 2,23 y un porcentaje de logro del 74%, luego están ideología y valores y estética con 2,07 y un porcentaje de logro del 69% cada una, después está

procesos de producción y difusión con 1,96 y un porcentaje de logro del 65%, lenguaje con 1,89 y 63% y tecnología con 1,41 y solo un 47% de logro.

Figura 243. Ámbito de expresión, calificación y porcentaje de logro

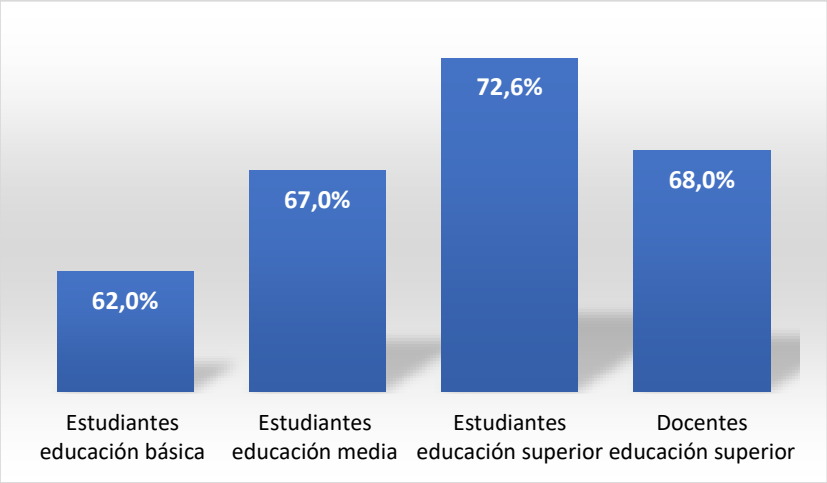


3.5. Comparación entre niveles de la competencia mediática de estudiantes y profesores

Aunque la investigación evidenció que todos los grupos encuestados tienen un nivel medio en su competencia mediática, al comparar el porcentaje de logro de cada uno encontramos que hay diferencias entre estos (figura 244); para el caso de los estudiantes pertenecientes a educación básica (cuyas edades están entre los 9 y 12 años) evidencian el menor porcentaje de logro con un 62%, los de educación media (cuyas edades están entre los 14 y 16 años) tienen un porcentaje de logro un poco más alto con 67% y los estudiantes de educación superior (cuyas edades están entre los 17 y 22 años) alcanzan el mayor porcentaje de logro con 72,6%.

En el caso de los profesores de educación superior su porcentaje de logro está en 68%, por debajo de los estudiantes del nivel educativo en que se desempeñan y ligeramente superior al de los estudiantes de educación básica y media.

Figura 244. Comparación de porcentajes de logro en competencia mediática

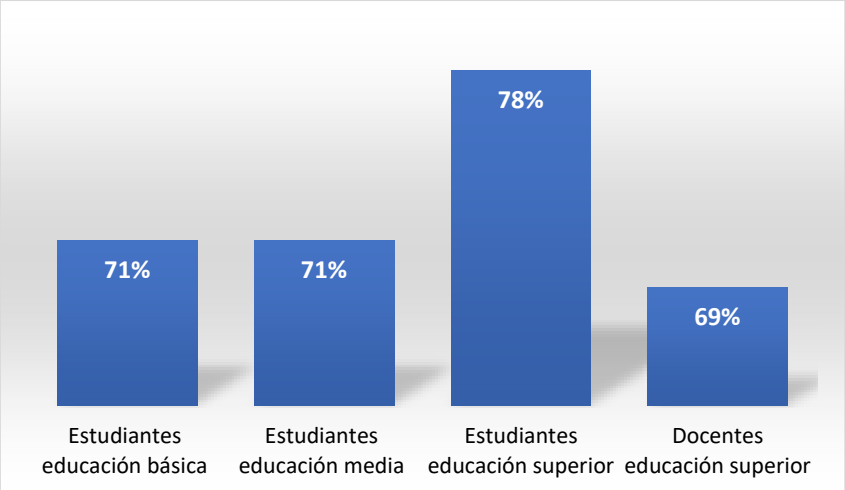


Al comparar para estos mismos grupos encuestados sus niveles y porcentajes de logro por cada una de las dimensiones de la competencia mediática, encontramos igualmente diferencias, pero no hay un patrón definido y se evidencia que en algunos casos a mayor nivel educativo hay mayor porcentaje de logro, pero en otros casos no es así.

En el caso de la dimensión estética (figura 245), todos los grupos presentan un nivel medio en esta, aunque sus porcentajes de logro no son iguales; los estudiantes tanto de educación básica como de la media presentan un porcentaje de logro del 71%, los estudiantes de educación superior alcanzan un logro del 78%.

Para esta dimensión los profesores de educación superior presentan un porcentaje de logro del 69%, que está por encima de los estudiantes de educación básica y media, pero por debajo de los estudiantes de educación superior.

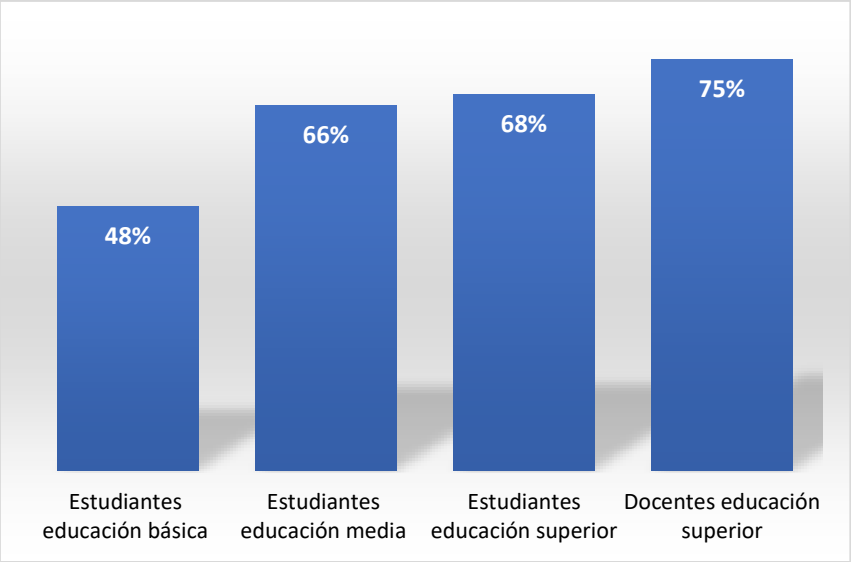
Figura 245. Comparación de porcentajes de logro dimensión estética



En el caso de la dimensión ideología y valores (figura 246), se presenta un nivel básico de competencia entre estudiantes de educación básica, con un porcentaje de logro de tan solo el 48%, los estudiantes de educación media presentan un nivel medio de competencia en esta dimensión y un porcentaje de logro del 66%, en tanto los estudiantes de educación superior, también media presentan un nivel medio de competencia, con un porcentaje de logro del 68%.

Para esta dimensión los profesores de educación superior presentan un nivel medio de competencia en esta dimensión y un porcentaje de logro del 75%, que está por encima de todos los grupos de estudiantes encuestados.

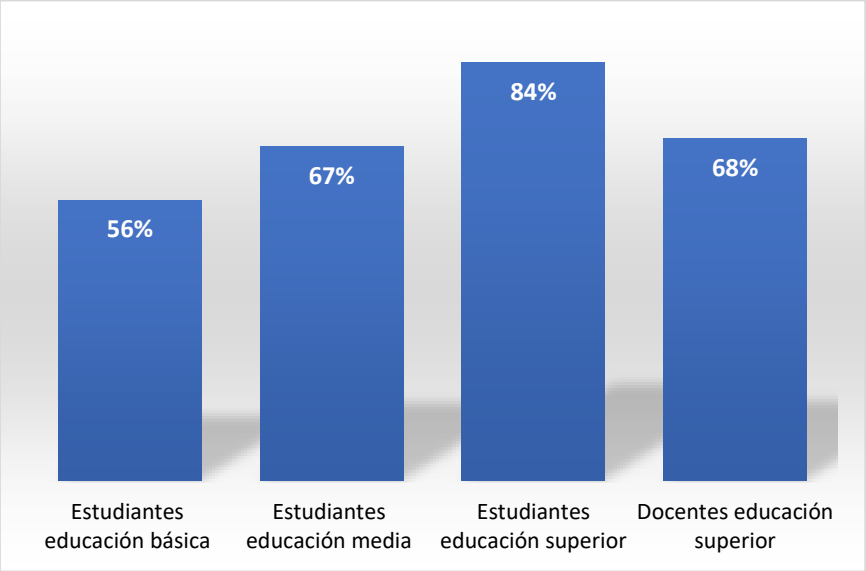
Figura 246. Comparación de porcentajes de logro dimensión ideología y valores



En el caso de la dimensión lenguaje (figura 247), se puede apreciar que, en el caso de todos los estudiantes encuestados, en la medida que su nivel educativo es superior, esta dimensión de la competencia presenta mayores porcentajes de logro. Los estudiantes de educación básica presentan un nivel medio de competencia en esta dimensión y un porcentaje de logro del 56%, los estudiantes de educación media presentan un nivel medio de competencia en esta dimensión y un porcentaje de logro del 67% y los estudiantes de educación superior alcanzan un nivel avanzado y un porcentaje de logro del 84%, siendo este el caso donde se da el mayor porcentaje de logro entre todas las dimensiones estudiadas

Para esta dimensión los profesores de educación superior presentan un nivel medio de competencia en esta dimensión y un porcentaje de logro del 68%, por encima de los porcentajes de logro de los estudiantes de educación básica y media, pero por debajo de los estudiantes de educación superior.

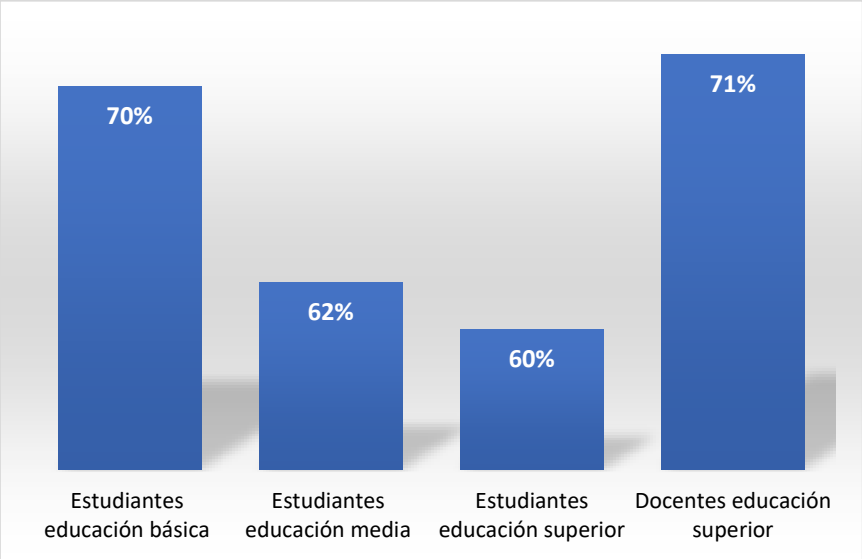
Figura 247. Comparación de porcentajes de logro dimensión lenguaje



En el caso de la dimensión procesos de interacción (figura 248), se presenta una situación diferente a la mayoría de las dimensiones estudiadas y es que en esta los porcentajes de logro entre estudiantes no se incrementa con el paso de nivel educativo, sino que por el contrario decrece. Los estudiantes de educación básica presentan un nivel medio de competencia en esta dimensión y un porcentaje de logro del 70%, los estudiantes de educación media presentan un nivel medio de competencia en esta dimensión y un porcentaje de logro del 62%, los estudiantes de educación superior presentan un nivel medio de competencia en esta dimensión y un porcentaje de logro del 60%

Para esta dimensión los profesores de educación superior presentan un nivel medio de competencia en esta dimensión y un porcentaje de logro del 71%, por encima de los porcentajes de logro de los estudiantes de educación básica, media y superior.

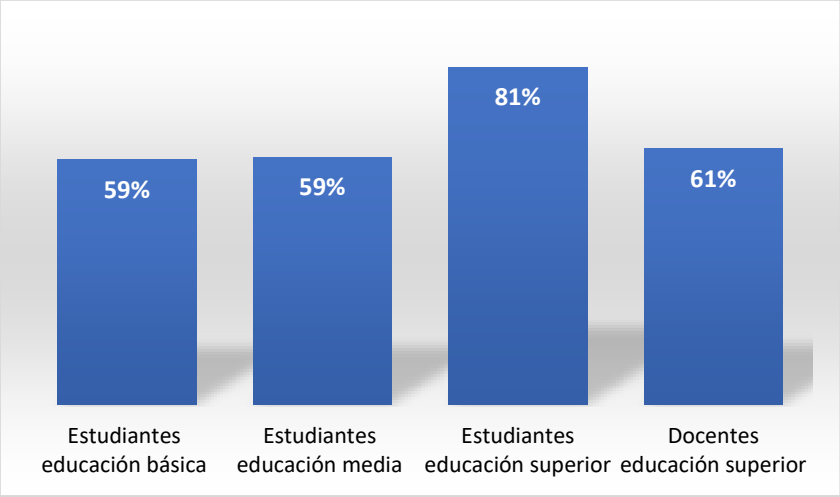
Figura 248. Comparación de porcentajes de logro dimensión procesos de interacción



En el caso de la dimensión procesos de producción y difusión (figura 249), los estudiantes de educación básica presentan un nivel medio de competencia en esta dimensión y un porcentaje de logro del 59%, los estudiantes de educación media presentan un nivel medio de competencia en esta dimensión y un porcentaje de logro igualmente del 59%, los estudiantes de educación superior presentan un nivel avanzado de competencia en esta dimensión y un porcentaje de logro del 81%.

Para esta dimensión los profesores de educación superior presentan un nivel medio de competencia en esta dimensión y un porcentaje de logro del 61%, ligeramente por encima de los porcentajes de logro de los estudiantes de educación básica y media, pero muy por debajo del nivel de los estudiantes de educación superior.

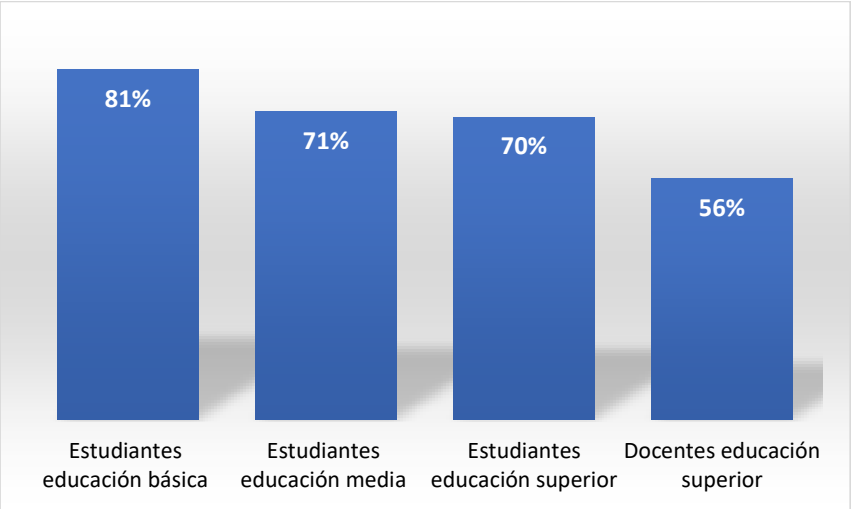
Figura 249. Comparación porcentajes de logro en procesos de producción y difusión



En el caso de la dimensión tecnología (figura 250), se presenta nuevamente el caso donde los porcentajes de logro entre estudiantes no se incrementa con el paso de nivel educativo, sino que por el contrario decrece. Los estudiantes de educación básica presentan un nivel avanzado de competencia en esta dimensión y un porcentaje de logro del 81%, los estudiantes de educación media presentan un nivel medio de competencia en esta dimensión y un porcentaje de logro del 71%, los estudiantes de educación superior presentan un nivel medio de competencia en esta dimensión y un porcentaje de logro del 70%

Para esta dimensión los profesores de educación superior presentan un nivel medio de competencia en esta dimensión y un porcentaje de logro del 56%, por debajo de los porcentajes de logro de los estudiantes de educación básica, media y superior y además convirtiéndose en el menor porcentaje de logro alcanzado por este grupo entre las seis dimensiones estudiadas.

Figura 250. Comparación de porcentajes de logro dimensión tecnología

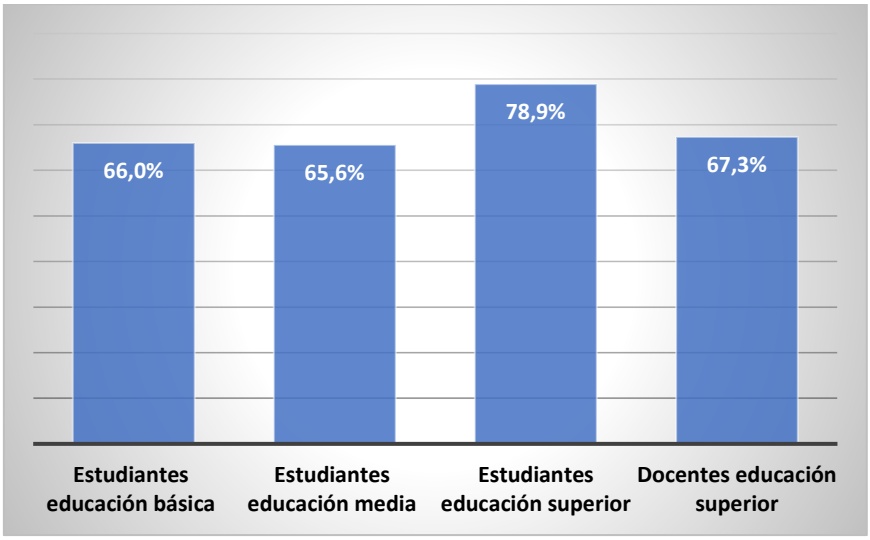


En relación con los dos ámbitos de la competencia mediática, análisis y expresión, encontramos que los porcentajes de logro que demuestra cada uno de los públicos encuestados es diferente en cada caso.

En el ámbito de análisis (figura 251) los estudiantes de educación básica alcanzaron un porcentaje de logro el 66%, los estudiantes de educación básica un 65,6% y los estudiantes de educación superior un 78,9%; en el caso de los profesores su

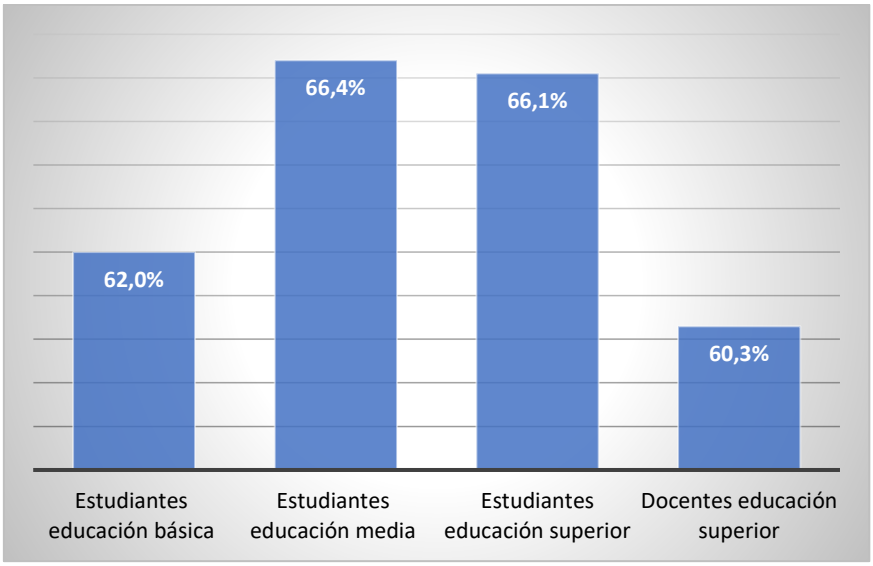
porcentaje de logro se ubicó en 67,3%, ligeramente por encima de los estudiantes de educación básica y media, pero por debajo de los estudiantes de educación superior.

Figura 251. Comparación de porcentajes ámbito de análisis



En el ámbito de expresión (figura #) los estudiantes de educación básica alcanzaron un porcentaje de logro el 62%, los estudiantes de educación básica un 66,4% y los estudiantes de educación superior un 66,1%; en el caso de los profesores su porcentaje de logro se ubicó en 60,3%, por debajo de los estudiantes de educación básica, media y superior.

Figura 252. Comparación de porcentajes ámbito de expresión



CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este último capítulo se presentan la discusión y conclusiones acerca del estudio realizado entorno al nivel de competencia mediática en estudiantes de educación básica, educación media y educación superior y profesores de educación superior de cinco regiones de Colombia.

En primer término, se presenta la discusión y conclusiones generales alrededor de aquellos aspectos que se identifican como comunes a los cuatro públicos estudiados y que se pueden contrastar entre ellos; posteriormente, se presenta la discusión y conclusiones a las que se pudo llegar para cada uno de los cuatro públicos sujetos del estudio.

4.1. Discusión y Conclusiones Generales

En este punto del informe de tesis doctoral se parte de los principales hallazgos de la investigación para proceder a discutir las implicaciones que estos pueden tener y con base en ello extraer algunas conclusiones que sirvan no tanto como cierre de la problemática estudiada sino también como punto de partida para nuevas investigaciones y reflexiones sobre este interesante y necesario trabajo de auscultar permanentemente el estado de las competencias mediáticas e informacionales de una ciudadanía que cada día está más integrada a un ecosistema mediático complejo y diverso, frente al cual es necesario que cuenten con las herramientas analíticas y expresivas para ejercer esta ciudadanía del siglo XXI con perspectiva crítica y emancipadora.

Al revisar el estado del arte de la investigación en este campo se encuentra que en la última década se han venido realizando estudios en diversas latitudes, pero sin embargo aún son escasos para la magnitud e importancia del tema y en el caso de Colombia son todavía más escasas este tipo de investigaciones, lo cual permite concluir que es necesario ampliar y profundizar en el estudio de la competencia mediática e informacional de niños, jóvenes y adultos, pero además hacerlo periódicamente en la medida que las poblaciones cambian y las dinámicas, recursos y dispositivos también se renuevan.

La presente investigación se propuso como objetivo principal establecer cuál era el nivel de la competencia mediática entre estudiantes de educación básica, media y superior y de los profesores de educación superior, lo cual dio como resultado que los cuatro grupos poblacionales presentan un nivel medio, aunque con porcentajes de logro diferentes en cada caso. Una conclusión y motivo de alerta a partir de este dato es que todos los grupos estudiados tengan un nivel medio de competencia porque indica que, si bien poseen algunos conocimientos y habilidades, carecen de otras que le dificultan tener una mejor interacción con el actual ecosistema mediático, lo que puede tener efectos negativos en su ejercicio pleno como ciudadanos del siglo XXI.

Lo anterior también ha sido identificado en otras investigaciones que muestran que la competencia mediática entre niños y jóvenes escolarizados se mueven entre un nivel medio y un nivel medio bajo (Bonilla del Río et al., 2018; García-Ruiz, et al., 2020; Lerma, et al., 2016; López-Gil y García, M. 2020; Marín et al., 2019; ; Romero-Rodríguez et al., 2019; Sandoval et al., 2016b).

Al analizar los datos obtenidos acerca de la competencia mediática en estos cuatro grupos poblacionales se concluye en todos los casos que, el porcentaje de logro para cada una de las seis dimensiones estudiadas es diferente, lo cual indica que estarían mejor preparados para comprender, analizar y expresarse respecto de ciertas dimensiones que en otras, con lo cual se presenta un desbalance en la competencia mediática y por tanto el efecto sería una actuación no integral y holística.

Entre los estudiantes, tanto de la educación básica, como de la media y superior, la dimensión de ideología y valores es la de menor porcentaje de logro respecto de las

otras dimensiones, lo cual permite concluir que lo más débil y problemático en estos grupos poblacionales es su nivel de lectura comprensiva y crítica de los mensajes y de entenderlos como expresión y soporte de intereses y contradicciones en la sociedad, con lo cual pueden estar más expuestos a manipulación. En contraste con lo anterior, en esta dimensión es en la que los profesores de educación superior evidencian un mayor porcentaje de logro, lo cual parece consistente con el nivel de formación y madurez intelectual que se espera tenga este grupo poblacional.

En relación con los dos ámbitos de la competencia mediática, tanto los estudiantes de educación básica, media y superior, como los profesores de educación superior, presentan mayor porcentaje de logro en el ámbito de expresión que en el de análisis, lo cual permite concluir que están mejor preparados para la producción, realización y difusión de mensajes que para el análisis, interpretación, evaluación y valoración crítica de dichos mensajes.

Otro de los datos obtenidos en la investigación es acerca del papel que las instituciones escolares han tenido en la adquisición de las competencias mediáticas de estos cuatro grupos poblacionales y lo que concluye el estudio es que el rol e impacto de escuelas, colegios y universidades es bajo pues tanto estudiantes de educación básica, media y superior, como los docentes de educación superior, mencionan en cerca de un 30% a la institución escolar como el lugar de aprendizaje de sus competencias y el más alto porcentaje lo asignan a acciones autodidactas u otros actores como amigos y familiares. Sin duda el escaso rol que están jugando las instituciones escolares en la adquisición de competencias mediáticas entre sus estudiantes y profesores, es no solo un problema sino un reto a superar porque sin este es un escenario privilegiado para promover este tipo de competencias (Aguaded et al., 2021).

En el caso de los estudiantes se pudo establecer que, en la medida que estos avanzan en su grado educativo, el porcentaje de logro en la competencia mediática se incrementa, lo cual permite concluir que, con el paso de los años y la adquisición de nuevas experiencias y aprendizajes, niños y jóvenes van mejorando su competencia, aunque esto no se produce necesariamente por la acción de las instituciones escolares sino principalmente por el autoaprendizaje y otros contextos de interacción de estos públicos, como lo evidencia el estudio.

En cuanto al modelo de dimensiones e indicadores desarrollado por Ferrés y Piscitelli (2012) empleado en esta investigación mostró su utilidad y pertinencia para abordar el estudio de un tema tan complejo como es la competencia mediática, pues permite no sólo identificar elementos propios del consumo sino también del uso y apropiación de los medios, más allá de los aspectos meramente instrumentales.

Si bien la investigación arroja resultados positivos en cuanto a identificar el nivel de competencia mediática, se puede mencionar algunas limitaciones y recomendaciones para futuras investigaciones. En primer lugar, al aplicar un cuestionario se corre el riesgo de que los encuestados respondan sobre su autopercepción más que sobre sus reales competencias, por lo cual se recomienda complementar el cuestionario con algunas actividades donde el encuestado tenga que poner en juego lo que dice que sabe.

Otra limitación en el modelo de dimensiones e indicadores acogido para este estudio es la diferencia existente en el número de indicadores para cada dimensión (en tanto tres dimensiones tienen entre 11 y 12 indicadores, hay otras tres dimensiones que tienen entre 6 y 8 indicadores), lo cual genera un desequilibrio que podría afectar el peso relativo de cada dimensión; se propone para futuros estudios ajustar tales indicadores, complementando el modelo para que haya un mayor equilibrio entre las seis dimensiones.

Tomando en cuenta que los indicadores de cada dimensión de la competencia son en algunos casos bastantes genéricos y se pueden prestar para diversas interpretaciones, se debe hacer ajustes al cuestionario para que las preguntas se formulen de forma más concreta.

Es importante ampliar y precisar el análisis de la competencia mediática entre los niños y jóvenes tomando en cuenta lo que expresa Livingstone (2014) de que primero son primordialmente receptores, luego participantes y finalmente actores de las redes sociales.

4.2. Discusión y conclusiones estudiantes educación básica

De acuerdo con los objetivos del estudio se pudo concluir que en el caso de los estudiantes de educación básica primaria encuestados estos evidencian un nivel medio de competencia mediática, con un porcentaje general de logro del 62%, pero con diferencias significativas en el porcentaje de cada una de las seis dimensiones que se estudiaron, que osciló entre un mínimo del 48% y un máximo del 81% de logro.

El desarrollo desigual en las seis dimensiones de la competencia mediática entre estos estudiantes muestra que solo en Tecnología presentan un nivel avanzado, en tanto en cuatro dimensiones a saber: Estética, Procesos de interacción, Producción y difusión, Lenguaje tienen nivel medio de competencia, mientras el menor nivel de competencia lo tienen en la dimensión de Ideología y valores el cual está en básico. Esta situación de desbalance en los niveles de cada dimensión de la competencia mediática ha sido evidenciada en otros estudios (Altamirano, 2021; López-Meneses, et al., 2020) que indican que niños y jóvenes muestran fortalezas en relación con unas dimensiones, pero hay debilidades en otras, situación que amerita ser profundizada en estudios futuros para reconocer qué circunstancias están generando este desarrollo desequilibrado.

Este nivel medio de competencia mediática encontrado entre los estudiantes de básica primaria, con diferencias significativas entre las seis dimensiones estudiadas, evidencia que están en riesgo potencial asociado tanto a contenidos, como a contactos y conducta (Livingstone, 2014) en su relacionamiento con los medios y recursos comunicativos.

En relación con su uso y consumo mediático se puede concluir que este grupo poblacional está familiarizado y tiene una alta exposición, consumo y uso del internet, las redes sociales y la diversidad de medios y dispositivos tecnológicos existentes, aunque con una gama limitada de actividades que se pueden agrupar en tres grandes categorías: socialización, ocio y aprendizaje, información y exploración y compromiso cívico y creatividad (Unicef, 2019), como también lo indican estudios de la Comisión de Regulación de Comunicaciones de Colombia -CRC- (2020a, 2020b).

Lo otro que se concluye es que la actividad principal es consumir y compartir producciones existentes, establecer contactos, en tanto es mucho menor la producción de contenidos, limitando su acción a roles como lectores y telespectadores.

En relación con los dos ámbitos de la competencia mediática estudiados, se pudo concluir que si bien las dos muestran un nivel medio sus porcentajes de logro indican que presentan mejor desempeño en el ámbito de análisis y un poco menor en el de expresión, lo cual indica que hay mayor capacidad para comprender e interpretar y es menor cuando se trata de hacer y producir a partir de lo que sabe y comprende.

En la dimensión de tecnología, donde este grupo mostró un nivel de competencia avanzado con 81% de logro, podemos concluir que tienen un buen conocimiento de herramientas comunicativas y demuestran saberlas emplear, aunque su uso está más asociado al rol de consumidores que de productores.

En relación con la dimensión estética de la competencia mediática, donde este grupo alcanzó un nivel medio de competencia con porcentaje de logro de 71%, se puede concluir que han aprendido a valorar elementos como texto, música e imágenes presentes en contenidos mediáticos.

En relación con la dimensión de procesos de interacción, donde obtuvieron un nivel medio de competencia con un porcentaje de logro del 69,7%, se concluye que tienen la capacidad para reconocerse y asumirse como audiencia, aunque su rol está principalmente en acciones de consumo y en menor escala asumen activamente roles de producción e interacción. Es notorio por ejemplo que al usar internet ellos no toman suficientes medidas de seguridad y protección al utilizar este recurso y menos del 41% dice haber realizado acciones de queja o denuncia ante contenidos inapropiados. Esta forma de interactuar con internet indica que estos niños y jóvenes están asumiendo riesgos en su experiencia comunicativa en línea y por tanto es necesario ahondar en las formas como ellos interpretan e interactúan con estos recursos para identificar que está sucediendo y a partir de ello generar dinámicas de alfabetización mediática en redes sociales (Livingstone, 2014)

En relación con la dimensión de procesos de producción y difusión, donde alcanzaron nivel medio de competencia con un porcentaje de logro del 58,7%, se evidencia que no identifican correctamente los roles y fases en las producciones

mediáticas que suelen consumir y compartir, lo cual limita su capacidad tanto de comprensión como de producción al no saber cómo proceder para elaborar sus propios contenidos.

En relación con la dimensión de lenguaje, donde mostraron un nivel medio de competencia con un porcentaje de logro del 56%, se concluye que si bien logran identificar el significado que pueden tener sonido, imágenes y texto en mensajes publicitarios, no alcanzan a establecer conexiones y secuencias entre estos elementos.

Es la dimensión de ideología y valores donde este grupo de estudiantes mostró el menor nivel de competencia con un porcentaje de logro del 48%, lo cual permite concluir que no tienen criterios suficientes y adecuados al momento de seleccionar, consumir y usar contenidos, medios y dispositivos mediáticos. Lo anterior es delicado si tenemos en cuenta que son jóvenes entre los 10 y 12 años, que pueden estar accediendo a contenidos inapropiados y compartiendo información personal y de su entorno que luego pueda ser usada por otros, haciéndolos altamente vulnerables a fenómenos como ciberacoso, ciber inducción, el sexting, el grooming y la sextorsión, entre otros.

Llama la atención que haya un 13% de estudiantes que manifiesta nunca haber recibido formación en comunicación audiovisual y que tan solo un 29% refiera que lo hizo en la escuela, mientras el 58% expresa que la obtuvo, pero por fuera de la escuela, lo cual indica que no existe una estrategia desde el sistema educativo colombiano que propicie la alfabetización mediática, como se ha podido evidenciar en otros estudios (Andrade, et al., 2019; López-Gil y García, 2020; Manrique, et al., 2017).

4.3. Discusión y conclusiones estudiantes educación media

El estudio realizado con estos jóvenes de educación media en Colombia indica que tienen un nivel medio de competencia mediática, lo cual pudimos constatar en la valoración objetiva que se hizo de las seis dimensiones de la competencia mediática estudiada. Estos resultados se corresponden con varios estudios en los que se revela que el nivel general de competencia mediática en esta población no supera el nivel medio o medio bajo.

Un nivel medio de competencia mediática es muestra de que los estudiantes poseen cietos conocimientos, capacidades y habilidades para afrontar su relación con

los medios de comunicación y las TIC, pero también tienen vacíos y carecen de algunas conocimientos y habilidades, con lo cual están expuestos a una tener una interacción inadecuada con estos medios y recursos (Aparicio et al., 2020) y por lo tanto asumen riesgos en la medida que no poseen los elementos necesarios para sostener una relación adecuada con un ecosistema mediático tan diverso y complejo como el actual.

Estos jóvenes, con edades entre los 14 y 16 años, son lo que algunos han denominado nativos digitales y su vida está constantemente mediada por medios, recursos y dispositivos de comunicación, lo cual exige que tengan unas competencias avanzadas que les permita relacionarse con responsabilidad y sentido crítico frente a este contexto tan mediatizado y tecnologizado.

Se puede concluir que si bien la competencia mediática se ubica en un nivel medio, se presenta un desarrollo desigual entre las seis dimensiones de dicha competencia, con lo cual se vislumbra la necesidad de atender diferencialmente los procesos de alfabetización mediática entre estos estudiantes, asunto que también ha sido referenciado en otros trabajos donde se encuentra que en unos aspectos demuestran fortalezas en tanto en otros hay debilidades (Altamirano, 2021; López-Meneses, et al., 2020).

Lo anterior indica que esas diferencias deben ser mejor estudiadas y profundizar en estudios futuros para reconocer qué circunstancias están generando este desarrollo desigual.

Llama la atención que más del 50% de los estudiantes indica que es muy poca la formación que ha recibido para entender y/o producir contenidos mediáticos, y de quienes reconocen haber tenido algún tipo de formación solo el 19% menciona el contexto escolar, en tanto el resto dice que ha sido autodidacta o a través de familiares o amigos, lo cual muestra el escaso papel que la institución escolar está teniendo en cuanto a la alfabetización mediática se refiere.

4.4. Discusión y conclusiones estudiantes universitarios

Los resultados de este estudio nos proporcionan evidencias de que los estudiantes universitarios en Colombia tienen un nivel medio en competencia mediática, lo cual pudimos constatar tanto en la autopercepción que ellos dicen tener sobre dicho nivel como en la valoración objetiva que se hizo de las seis dimensiones de la competencia mediática estudiada. Estos resultados se corresponden con varios estudios en los que se revela que el nivel general de competencia mediática en esta población no supera el nivel medio o medio bajo (Esteve-Mon, et al., 2020; García-Ruiz, et al. 2020; Lerma, et al. 2016; Romero-Rodriguez, et al. 2019).

Este nivel medio de competencia mediática indica que los estudiantes poseen algunos conocimientos, capacidades y habilidades, pero tambien carecen de otras, con lo cual están expuestos a una tener una interacción inadecuada con estos medios y recursos (Aparicio et al., 2020; Syam Y Nurrahmi, 2020), situación que debe preocupar en la medida que dista mucho de un nivel ideal que pueda decirse habilita a estos jóvenes para afrontar de manera adecuada su relación con un ecosistema mediático tan diverso y complejo como el actual.

Si se considera que estos jóvenes tienen edades entre los 17 y 22 años, entonces es claro que se está frente a lo que algunos han denominado nativos digitales, por lo tanto, se hace indispensable que tengan un mayor nivel de competencia mediática pues son una generación que les corresponde vivir en un contexto mediatizado y tecnologizado en alto grado y estarán en medio de contextos laborales y ciudadanos con un uso generalizado e intensivo de los medios digitales (Xu, et al., 2019).

El estudio permite también evidenciar que hay un desarrollo desigual en las seis dimensiones de la competencia mediática entre estos estudiantes tomando en cuenta que solo una (lenguaje) muestra un nivel avanzado, en tanto cuatro muestran un nivel medio (producción y difusión, estética, tecnología, ideología y valores) y la dimensión (interacción) quedó en un nivel básico, lo cual también ha sido detectado en otros trabajos donde se encuentra que en unos aspectos demuestran fortalezas en tanto en otros hay debilidades (Altamirano, 2021; López-Meneses, et al., 2020), situación que

amerita ser profundizada en estudios futuros para reconocer qué circunstancias están generando este desarrollo desequilibrado.

Se encuentra una señal de alerta en el hecho que la adquisición de estas competencias mediáticas por parte de los jóvenes la logran principalmente de forma autodidacta y por medios no formalizados como amistades, charlas o conferencias, en contraste es bajo el aporte de los procesos académicos-formativos desarrollados en los diferentes niveles del sistema educativo (Andrade, et al. 2019; López-Gil y García, 2020; Manrique et al. 2017), cuando desde hace varias décadas se insiste en que debe tener un rol protagónico para la consolidación de estas competencias a través de la inclusión en los currículos (Martin, 2018; Pérez-Rodríguez, et al., 2019; Sánchez-Caballé, et al., 2020; Grijalba y Lara, 2019).

Lo anterior hace necesario insistir en el papel que deben cumplir las instituciones educativas como espacios dinamizadores de la competencia mediática e informacional ya que como expresan Aguaded et al. permite a los actores socioeducativos un conjunto de habilidades y actitudes que le sirven para interactuar "con medios de comunicación y otros proveedores de información posibilitando el acceso, la expresión, difusión, creación y mediación de contenido" (2021, p.176).

El estudio permite concluir que los estudiantes logran un buen nivel de comprensión entorno a los diferentes recursos que están presentes en un producto comunicativo, pero tienen dificultad para entender la forma en que estos mismos elementos interactúan entre sí para construir el mensaje. Por tanto, el desarrollo de competencias de nivel superior es fundamental en la formación mediática de los estudiantes, como ha sido evidenciado en trabajos como los de (Scherer, et al., 2017) quienes encontraron que los jóvenes emplean las TIC especialmente a un nivel instrumental.

Se puede apreciar que los estudiantes están más familiarizados con recursos y navegadores donde su actividad principal es consumir contenidos, compartir producciones, especialmente imágenes y videos, establecer contactos, en tanto es mucho menor la interacción con medios donde predomina la producción de contenidos, lo cual indica que sus competencias se orientan principalmente a un rol de lectores,

oyentes, telespectadores y menos hacia un rol como productores y divulgadores de contenidos (Aguaded, 2016; De Abreu, 2016).

En la dimensión de lenguaje, donde mostraron un mayor nivel de competencia, los estudiantes reconocen elementos constitutivos del mensaje como imágenes, sonidos, palabras y música, pero tienen debilidad al establecer relaciones entre dichos elementos. Situación similar se presenta con la dimensión estética, donde demuestran que pueden identificar elementos artísticos para la producción, sin embargo, no valoran el grado de importancia y la forma como estos elementos aportan en la construcción del contenido mismo y la forma en que ellos construyen sentido.

En relación con la dimensión de ideología y valores los estudiantes reconocen la importancia de comportarse y comprometerse con el buen uso de los medios, sin embargo, la implicación en acciones específicas es baja y, por ejemplo, cuando se analiza lo que sucede con la dimensión de procesos de interacción, los estudiantes no identifican claramente mecanismos para presentar quejas o denuncias sobre contenidos divulgados en medios tradicionales y contemporáneos, además es baja la participación en foros y debates, tampoco suelen hacer sugerencias entorno a temas sociales y políticos y su mayor nivel de interacción está representado en dar “me gusta” y difundir información que consideran relevante. Lo anterior está mostrando que estos jóvenes tienen carencias para realizar lectura crítica de los medios y sus contenidos y se les hace difícil evidenciar la ideología y valores que dichos medios agencian. Es por tanto necesario reforzar este tipo de competencia de tal modo que los estudiantes, como expresan Ferres y Piscitelli (2012), asuman mayor compromiso social con su entorno.

Con respecto a los ámbitos de la competencia mediática desarrollada por los estudiantes universitarios, prima el de análisis sobre el de expresión, resultado que corrobora los obtenidos en cada una de las dimensiones analizadas donde se evidencia que los estudiantes tienen un nivel mayor de comprensión e interpretación que de aplicación y actuación. Lo que indica que hay mayor prevalencia de aquellos aspectos relacionados con los conocimientos sobre los medios y es menor a la hora de pasar al nivel de producción.

4.5. Discusión y conclusiones profesores universitarios

El estudio buscó evidenciar el nivel de competencia mediática de un grupo de profesores universitarios colombianos, el cual arrojó que se encontraban en un nivel medio, con un porcentaje de logro del 68%, lo cual indica que este grupo poblacional tiene debilidades en cuanto al uso y apropiación de los medios de comunicación y las TIC.

Este nivel medio de competencia mediática de los profesores indica no solo un vacío sino también un riesgo si tomamos en cuenta que tendrían limitaciones para ejercer a plenitud la ciudadanía y también limitaría el rol que deben cumplir como dinamizadores de la competencia mediática y propiciadores de una ciudadanía informada y racional en sus estudiantes (Wilson et al. 2011).

Llama también la atención que solo un 37% de los profesores expresaran haber atendido actividades de alfabetización mediática, mientras un 44% no ha recibido ningún tipo de formación y un 19% dice que ha aprendido de forma autodidacta, lo anterior indica la necesidad que las instituciones de educación superior en Colombia generen programas formales de alfabetización mediática para fortalecer las competencias mediáticas de los profesores y así puedan afrontar con éxito esta labor con sus estudiantes (Bernate y Vargas, 2020), ya que como dicen Simons et al. (2017), si pretenden adelantar acciones de alfabetización mediática con sus estudiantes primero los profesores deben estar suficientemente alfabetizados.

Al revisar el nivel de competencia que presentan los profesores en cada una de las dimensiones analizadas, se concluye que las cuatro mejor evaluadas como son ideología y valores, procesos de interacción, estética y lenguaje les proveen bases teóricas y conceptuales para analizar e interpretar el papel de los medios y las TIC en la sociedad y poder orientar el uso crítico de los mismos, pero las dos dimensiones peor evaluadas como son tecnología y procesos de producción y difusión indican que no tienen tan claro como hacerlo, lo cual hace necesario fortalecer su formación de forma integral de tal manera que pasen del saber al saber hacer.

Entre las seis dimensiones de la competencia mediática estudiada, la de tecnología es la más débil, lo que muestra que los profesores están rezagados frente al desarrollo de los medios y las TIC en un contexto cada día más inmerso en ellos y que

por lo tanto tendrán dificultades no solo para ejercer plenamente su ciudadanía sino también para su práctica docente.

Que procesos de producción y difusión sea la segunda dimensión de competencia más débil indica que los profesores tienen carencias en cuanto a saber usar los medios y las TIC, lo cual lleva a limitaciones tanto para producir contenidos como para darlos a conocer.

En relación con los dos ámbitos de la competencia mediática el estudio evidenció que los profesores muestran más fortaleza en el ámbito del análisis que en el de expresión, lo que refuerza la idea de que estarían mejor preparados para interpretar y analizar los medios y la información que para crear contenidos y difundirlos.

Si bien los profesores expresan que los medios de comunicación influyen en su actividad profesional, personal y social, llama la atención el débil conocimiento que muestran respecto de algunos medios y recursos como la narrativa transmedia, las webquest, los videojuegos, los creative commons, lo que indica vacíos por superar.De acuerdo con los datos obtenidos, los profesores están más orientados al uso de medios y recursos como YouTube, webs y blogs y han dejado de lado a otros más tradicionales como la prensa, el cine, la radio y la televisión.

Se destaca la intención que expresaron los profesores en cuanto a desarrollar acciones para favorecer la adquisición de competencias mediáticas en sus estudiantes, pero este valioso propósito puede verse afectado tomando en cuenta que sus propias competencias están en un nivel medio.

Aunque algunas variables independientes como sexo y área de conocimiento generaron diferencias en el nivel de competencia en ciertas dimensiones, su incidencia no alcanza a ser significativa en el resultado final de la competencia mediática.

REFERENCIAS

Aguaded, J.I. (1995). La educación para la comunicación. La enseñanza de los medios en el ámbito hispanoamericano. En: Aguaded, J.I. y Cabero, J. (Dir.) *Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano*. Huelva (España): Universidad Internacional de Andalucía

Aguaded, J.I. (1999). La educación en medios de comunicación en el ámbito europeo: un movimiento para el siglo XXI. *Revista Píxel-Bit, 12*. http://www.sav.us.es/pixelbit/artículos/n12art.

Aguaded, J.I. (2010). La Unión Europea dictamina una nueva recomendación sobre alfabetización mediática. *Revista Comunicar, 34*, p.7-8. https://doi.org/10.3916/C34-2010-01-01

Aguaded, J.I. (2016). Perspectivas para la Educación en Medios. *The Journal of Media Literacy.* *63*(1/2), 8-9. https://www.journalofmedialiteracy.org/_files/ugd/24687f_f414fdb816f94590a9e723d6ad99f2b7.pdf

Aguaded, J.I., & Guzman-Franco, M. D. (2014). Competencia mediática y educación: una alianza necesaria. *Comunicación y Pedagogía*, *273*(274), 38-42. http://eprints.rclis.org/33558/1/Competencia_mediatica_y_educacion_una_al.pdf

Aguaded, J.I., Jaramillo-Dent, D., y Delgado-Ponce, Á. (Coords.). (2021). *Currículo Alfamed de formación de profesores en educación mediática. MIL (Media and Information Literacy en la era pos-COVID-19*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, S.L

Aguaded, J.I.; Sandoval-Romero, Y. y Rodríguez-Rosell, María-M. (2016). Media literacy from international organizations in Europe and Latin America. *The Journal of Media Literacy. 63*(1/2), 10-17. https://www.journalofmedialiteracy.org/_files/ugd/24687f_f414fdb816f94590a9e723d6ad99f2b7.pdf

Alfaro Moreno, R. (1999). Comunicación y educación: Una alianza estratégica de los nuevos tiempos. *Signo Y Pensamiento, 18*(34), 9 - 18. https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2849

Alsina, M. R. (2001). *Teorías de la comunicación: ámbitos, métodos y perspectivas*. Barcelona, España: Universidad Servei de Publicacions de la Universitat Autónoma de Barcelona.

Altamirano Galván, S. (2021). Perfil de alfabetización mediática de estudiantes y docentes de educación superior. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa, (32)*, 88-110. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i32.2735

Andrada, P., Cabalin, C., & Condeza, R. (2019). Media education in Chile. A digital leap that abandoned the study of media 1. In *Media education in Latin America* (pp. 64-78). Routledge.

Andrade, L., Iriarte, M., Rivera, D. M., y Velásquez, A. (2019). Competencias mediáticas de estudiantes de bachillerato en Ecuador frente al currículo escolar. *Communication Translation and Interpreting, (5)*, 166-186. https://doi.org/10.6035/MonTI.2019.ne5.7

Aparicio González, D., Tucho, F., y Marfil-Carmona, R. (2020). Las dimensiones de la competencia mediática en estudiantes universitarios españoles. *ICONO14, 18* (2), 217-244. https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1492

Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales, 127*. San José de Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

http://www.efamiliarycomunitaria.fcm.unc.edu.ar/libros/Araya%20Uma%F1a%20Representaciones%20sociales.pdf

Area Moreira, Manuel. (2014). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. *Revista Integra Educativa, 7*(3), 21-33. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432014000300002&lng=es&tlng=es.

Arenas-Fernández, A. (2010). Comunicación y educación: un campo para pensar la recepción crítica. En: Y. Sandoval y A. Arenas-Fernández, (Ed.), *Mirando como miramos: una propuesta desde la comunicación y la educación para multiplicar miradas*. (pp.17-37). Cali, Colombia: Universidad Santiago de Cali.

Ashley, S., Maksl, A. y Craft, S. (2013). Developing a News Media Literacy Scale. *Journalism & Mass Communication Educator, 68*(1), 7–21. https://doi.org/10.1177%2F1077695812469802

Aviva, S. (2009). A european approach to media literacy: Moving toward an inclusive knowledge society. [Aproximación europea a la educación en medios: Avanzando hacia una sociedad del conocimiento inclusiva]. *Comunicar, 32*, 19-20 file:///C:/Users/ASUS/Downloads/10.3916_c32-2009-01-004-english.pdf

Bacarat, M. & Graziano, N. (2002) ¿Sabemos de qué hablamos cuando usamos el término competencia? En: *El concepto de competencia: una mirada interdisciplinar*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía y Alejandría libros

Beltrán, L. R. (2000). *Investigación sobre comunicación en América Latina, inicio, trascendencia y proyección*. La Paz: Universidad Católica Boliviana.

Beltrán, L. R. (2005). *La comunicación para el desarrollo en América Latina: Un recuento de medio siglo.* Ponencia presentada en el III Congreso Panamericano de la Comunicación. http://www.infoamerica.org/teoria_textos/lrb_com_desarrollo.pdf

Bernate, J. y Vargas, J. (2020). Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, *26*(2), 141-154. https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34119

Bettina, M. and Caissón S. (2019). Media education in Argentina. Balance and perspectives of a field under construction. In Latin America What should be

considered in the last 50 years. In: Mateus, J. C., Andrada, P., & Quiroz, M. T. (Eds.). *Media Education in Latin America*. Routledge.

Bogoya, D. (2001). Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto. En: *Competencias y proyecto pedagógico*. Daniel Bogoya y otros. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *La investigación en ciencias sociales: más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: editorial Norma.

Bonilla-del-Río, M., Diego-Mantecón, J. M., & Lena-Acebo, F. J. (2018). Estudiantes Universitarios: prosumidores de recursos digitales y mediáticos en la era de Internet. *Aula Abierta, 47*(3), 319-326. https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.319-326

Bonilla Vélez, J. I. (2011). Re-visitando los estudios de recepción/ audiencias en Colombia. *Comunicación y sociedad*, (16), 75-103. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2011000200004&lng=es&tlng=es.

Brezinka, W., & Cabanas, J. M. Q. (1990). *La educación en una sociedad en crisis*. Narcea.

Busso, M.; Cristia, J.; Hincapié, D.; Messina, J.; Ripani, L. (2017). *APRENDER MEJOR. Políticas públicas para el desarrollo de habilidades*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo. https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Aprender-mejor-Pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas-para-el-desarrollo-de-habilidades.pdf

Bustamante, G. (2002). La moda de las competencias. En: *El concepto de competencia: una mirada interdisciplinar*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía y Alejandría libros

Bustamante, B., Aranguren, F. y Arguello, R. (2005). *Modelo pedagógico de competencia televisiva*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Cabero, J. y Llorente, M.C. (2008). La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 42, 2, 7-28. (ISSN: 0870-418). http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca26.pdf

Castro, A., Renes, P. y Phillippi, A. (2016). Media literacy in the school curriculum. *The Journal of Media Literacy, 63*(1/2), 18-27.

https://www.journalofmedialiteracy.org/_files/ugd/24687f_f414fdb816f94590a9e723d6ad99f2b7.pdf

Comisión Europea. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente*. *Un marco de referencia europeo* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1

Comisión Europea (2020). *Conclusiones del Consejo sobre la alfabetización mediática en un mundo en constante transformación*. https://acortar.link/qWTspA

Comisión de Regulación de Comunicaciones -CRC- (2020 a). Monitoreo de tendencias tecnológicas y de consumidores- 2020. https://crcom.gov.co/es/biblioteca-virtual/monitoreo-tendencias-tecnologicas-y-consumidores-2020

Comisión de Regulación de Comunicaciones -CRC- (2020 b). *Manual de buenas Prácticas Vi-viendo Juntos. Mediación Parental, Televisión y Contenidos audiovisuales en múltiples dispositivos*. https://crcom.gov.co/es/biblioteca-virtual/manual-buenas-practicas-vi-viendo-juntos-mediacion-parental-television-y

Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning, *Pedagogies: An International Journal*,4:3,164 -195 https://doi.org/10.1080/15544800903076044

Cortés Montalvo, J. A., Marín Uribe, R. & Guzmán Ibarra, I. (2015). Competencias mediáticas en docentes, base para la construcciónde ciudadanía. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación,* (29), https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16841123002

De Abreu, B. (2016). Cultures, Connections and Collaborations. *The Journal of Media Literacy*. 63(1/2), 4-7. https://www.journalofmedialiteracy.org/_files/ugd/24687f_f414fdb816f94590a9e723d6ad99f2b7.pdf

De Oliveira Soarez, I. (2000) La comunicación como nuevo campo del conocimiento y el perfil de su profesional. En *Comunicación – Educación: coordenadas, abordajes y travesías* / Carlos Eduardo Valderrama. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Fundación Universidad Central, DIUC. 452 p

De Oliveira Soarez, I. (2019). Educommunication landmarks. In Latin America What should be considered in the last 50 years. In: Mateus, J. C., Andrada, P., & Quiroz, M. T. (Eds.). *Media Education in Latin America*. Routledge.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.

Dezuanni, M. (2016). National educational policy for media literacy education: Media Arts in the Australian Curriculum. *The Journal of Media Literacy. 63*(1/2), 28-33. https://eprints.qut.edu.au/222858/1/106022%28article%29.pdf

Díaz Barriga, Ángel. (1994). *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires: Aique grupo editor

Durkheim, E. (2020). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas: la evolución pedagógica en Francia*. Ediciones Morata.

European Audiovisual Observatory -EAO-. (2016). *Mapping of media literacy practices and actions in EU-28*. Strasbourg (France). https://rm.coe.int/media-literacy-mapping-report-en-final-pdf/1680783500

Esteve-Mon, F., Llopis, M., y Adell-Segura, J. (2020). Digital Competence and Computational Thinking of Student Teachers. *International Journal of Emerging Technologies In Learning (IJET), 15*(2), 29-41. https://doi.org/10.3991/ijet.v15i02.11588

Fantin, M. (2019). Media education in Brazil. Dilemmas, limits and possibilities. In Latin America What should be considered in the last 50 years. In: Mateus, J. C., Andrada, P., & Quiroz, M. T. (Eds.). *Media Education in Latin America*. Routledge.

Fedorov, A. V. (2011). Alfabetización mediática en el mundo: Breve repaso histórico. *Infoamérica: Iberoamerican Communication Review*, (5), 7-23. https://www.infoamerica.org/icr/n05/fedorov.pdf

Fernández, C. (2001). *La comunicación humana en el mundo contemporáneo*. México: editorial Mc Graw Hill.

Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, vol. XV, núm. 29, pp. 100-107. Huelva (España): Grupo Comunicar. https://doi.org/10.3916/C29-2007-14

Ferrés, J., García Matilla, A., Aguaded, I., Fernández, J., Figueras, M., Blanes, M. (2011). *Competencia Mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la*

ciudadanía en España. Instituto de Tecnologías Educativas, Consell del' Audiovisual de Catalunya, Comunicar. file:///C:/Users/ASUS/Downloads/competencia_mediatica.pdf

Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators. [La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores]. *Revista Comunicar* (38), 75-82. https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08

Fonseca J., Bettencourt H. (2020) Cyber-Citizenship: A Challenge of the Twenty-First Century Education. In: Kavoura A., Kefallonitis E., Theodoridis P. (eds) *Strategic Innovative Marketing and Tourism*. Springer Proceedings in Business and Economics. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-36126-6_52

Foronda, A., Martínez de Morentin, J.I. & Urbina, A. (2018). Grado de competencia mediática en alumnado adolescente de Esmeraldas (Ecuador). *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. Nº 52, enero 2018. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.11

Fox, E. (1981). *Estado y perspectiva de la investigación en comunicación en Colombia. Memorias de la semana internacional de la comunicación* (pp. 141-153). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana

Fuentes, R. (1994*). La investigación de la comunicación: ¿hacia una postdisplinariedad en las ciencias sociales?* México: Iteso.

Galindo-Cáceres, J. (2014). La Comunicología Histórica y la Comunicología Posible. Un apunte sobre las bases del Pensamiento Científico en Comunicación. *Revista De Estudios Para El Desarrollo Social De La Comunicación*, Núm. 10, 41. http://dx.doi.org/10.15213/redes.n10.p41

García Canclini, N. (2006). El consumo cultural: una propuesta teórica. En: Sunkel, (Coord). *El consumo cultural en América Latina*. (2 ed.). (72-96). Bogotá: Convenio Andrés Bello.

García Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: editorial Gedisa.

García, A., Luke, A. y Seglem, R. (2018). Looking at the next 20 years of multiliteracies: A discussion with Allan Luke. *Theory into Practice*, 57(1), 72-78. https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1390330

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

García-Valcárcel, A., Casillas Martín, S. y Basilotta Gómez-Pablos, V. (2020). Validation of an Indicator Model (INCODIES) for Assessing Student Digital Competence in Basic Education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, *9*(1), 110-125. https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.459

Garro-Rojas, L. (2020). Alfabetización mediática en América Latina. Revisión de literatura: temas y experiencias. *Revista Educación, 44*(1), 520-532. DOI http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37708.

Gimeno, J. (1996). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Ediciones Morata

Gómez, J. (2002). *Lineamientos pedagógicos para una educación por competencias. En: El concepto de competencia: una mirada interdisciplinar*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía y Alejandría libros

González, E. (2019). La alfabetización mediática e informacional como parte importante del Desarrollo Humano y Educativo. *Revista en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías, 8*(15), 33-40. https://chat.iztacala.unam.mx/cshat/index.php/cshat/article/view/134/380

Gozálvez, V., González, N. y Caldeiro, M. (2014). La competencia mediática del profesorado: un instrumento para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 16, Núm. 3. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000300009

Grabe, M, Bas, O. & Ingeborg van Driel, I. (2015). Defecting From the Gutenberg Legacy: Employing Images to Test Knowledge Gaps. *Journal of Communication 65* (2015) 300–319 © 2015 International Communication Association. https://doi.org/10.1111/jcom.12150

Grijalva, A., Moreno, D. (2016). Competencia mediática en jóvenes universitarios: análisis socioeducativo del currículum escolar. *Revista: Sociología y tecnociencia/Sociology and Technoscience*, 6/1: 14-25. https://revistas.uva.es/index.php/sociotecno/article/view/652

Grijalva Verdugo, A., y Lara Rivera, J. (2019). Competencias mediáticas en jóvenes universitarios. Análisis de saberes para producir contenido digital en una IES mexicana. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (67), 16-30. https://doi.org/10.21556/edutec.2019.67.1297

Grundy, S. (1987*). Currículum: producto or praxis*. Londres: The Falmer Press.

Gumucio, A., & Tufte, T. (2008). *Antología de comunicación para el cambio social: lecturas históricas y contemporáneas*. Bolivia: Consorcio de Comunicación para el cambio social.

Hallaq, T. (2016). Evaluating Online Media Literacy in Higher Education: Validity and Reliability of the Digital Online Media Literacy Assessment (DOMLA). *Journal of Media Literacy Education* *8*(1), 62–84. https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol8/iss1/5/

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México DF: Interamericana Editores.

Herrán, M. T. (1998). *Estado del arte en Comunicación-Educación en el Distrito Especial de Bogotá dentro del contexto latinoamericano*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – IDEP. https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/317

Hoyos, S.; Hoyos, P.; Cabas, H. (2004). *Currículo y planeación educativa. Fundamentos, modelos, diseño y administración del currículo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio

Huergo J.A. (2004). *Hacia una genealogía de comunicación/educación: rastreo de algunos anclajes político-culturales*. La Plata (Argentina): Universidad Nacional de la Plata. https://catedracomeduc.files.wordpress.com/2013/03/huergo-hacia-una-genealogc3ada-de-comunicacic3b3n-educacic3b3n1.pdf

Huergo J.A. (2005). *Comunicación, cultura y educación: una genealogía*. [Tesis de maestría]. https://amsafe.org.ar/wp-content/uploads/Huergo-Comunicacion_cultura_y_educacion.pdf

Huergo, J.A. y Fernández, M. (2000). *Cultura Escolar, Cultura Mediática, Intersecciones.* Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional- CACE.

Iriarte, M., Andrade, L., Carrión, G., y Celi, S. (2019). El currículo educativo y las competencias mediáticas. En C. Rodriguez-Hidalgo, L. Rivera-Rogel, *Libro Blanco: Competencias mediáticas en Ecuador* (págs. 85-110). México: Pearson.

Jurado, F. (2003). El doble sentido del concepto competencia. *Revista Magisterio* Núm. 1. Febrero-Marzo de 2003. Bogotá: Editorial Magisterio

Kalantzis, M., Cope, B., y Zapata, G. C. (2020). *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica.* Barcelona, España: Ediciones Octaedro.

Katz, V. y Gonzalez, C. (2016). Toward Meaningful Connectivity: Using Multilevel Communication Research to Reframe Digital Inequality. *Journal of Communication 66* 236–249. International Communication Association. https://doi.org/10.1111/jcom.12214

Kupiainen, R., Sintonen, S. & Suoranta, J. (2009). Décadas de educación en medios de comunicación en Finlandia. Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, ISSN 1138-414X, Vol. 13, Nº 2, 2009 (Ejemplar dedicado a: La experiencia del PISA en Alemania). 13. file:///D:/Downloads/42336-Texto%20del%20art%C3%ADculo-130282-1-10-20151210.pdf

Lee, Alice Y. (2016). Learning Media Literacy in Urban and Rural Schools in China. The *Journal of Media Literacy, 63*(1/ 2), 34-41. https://www.journalofmedialiteracy.org/_files/ugd/24687f_f414fdb816f94590a9e723d6ad99f2b7.pdf

Lerma García, L., Cortés Montalvo, J. A., & Barrera Valdivia, P. (2016). Diagnóstico de la competencia mediática en estudiantes universitarios. RECIE. *Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa, 3*(1), 739-750. https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/278

Livingstone, S. (2014). Developing social media literacy: How children learn to interpret risky opportunities on social network sites. *Communications, 39*(3), 283-303. https://doi.org/10.1515/commun-2014-0113

López-Gil, K. S., & García, M. L. S. (2020). Desarrollo de competencias digitales de estudiantes universitarios en contextos informales de aprendizaje. *Educatio siglo XXI, 38*(1 Marzo-Ju), 53-78. https://doi.org/10.6018/educatio.413141

López-Meneses, E., Sirignano, F. M., Vázquez-Cano, E., y Ramírez-Hurtado, J. M. (2020). University students' digital competence in three areas of the DigCom 2.1 model: A comparative study at three European universities. *Australasian Journal of Educational Technology, 36*(3), 69-88. https://doi.org/10.14742/ajet.5583

Lozano-Díaz, A., y Fernández-Prados, J. S. (2019). Hacia una educación para la ciudadanía digital crítica y activa en la universidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC, 18*(1), 175-187. https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.1.175

Luna Scott, C. (2015). *El futuro del aprendizaje 2 ¿qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa

Maldonado, M. (2002). *Las competencias, una opción de vida*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Manrique-Grisales, J., Sandoval, Y. y Arenas-Fernández, A. (2017). Competencia mediática en Colombia: marcos de referencia para un diagnóstico. *Revista Nexus Comunicación* (21), 3-33. https://doi.org/10.25100/nc.v0i21.4730

Marín, I., Rivera, D., Velásquez, A., y García, R. (2019). Competencias mediáticas en estudiantes universitarios de Iberoamérica. *Revista Prisma Social*, (26), 73-93. Recuperado de: http://hdl.handle.net/10902/18106

Marin Ossa, D. L. (2019). Media Education in Colombia. An Inheritance with Possibilities and Challenges for the 21st Century. In: Mateus, J. C., Andrada, P., & Quiroz, M. T. (Eds.). *Media Education in Latin America*. Routledge.

Marques de Melo, J. (1999). Paradigmas da escola latino-americana de comunicação. *Revista Latina de Comunicación Social, 19*. http://www.revistalatinacs.org/a1999fjl/73melop.htm

Marques de Melo, J. (2000). Prologo. En: Beltrán, L. *Investigación sobre comunicación en América Latina, inicio, trascendencia y proyección*. La Paz: Universidad Católica Boliviana.

Marques de Melo, J. (2001). Identidad del campo de la comunicación. *Revista Diálogos de la comunicación, 62*.

Marques de Melo, J. (2003). *Ciências da Comunicação na América Latina*. https://www.infoamerica.org/CritiCom/art_melo_01.htm

Marques de Melo, J. (2004). *Paradigmas de escuelas latinoamericanas de comunicación*. http://www.comminit.com/en/node/149966/37

Martín-Barbero, J. (1999). La educación en el ecosistema comunicativo. *Comunicar, 13*, 13-21. https://doi.org/10.3916/C13-1999-03

Martin-Barbero, J. (2002) *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: editorial Norma.

Martin-Barbero, J. (2006). Recepción de medios y consumo cultural. En Sunkel, G. (Coord). *El consumo cultural en América Latina* (2a edición). Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Martín-Barbero, J., y Rey, G. (1999). La formación del campo de estudios de Comunicación en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, (4), 54-70. https://doi.org/10.7440/res4.1999.04

Martín-Barbero, J. y Téllez, P. (2006). Los estudios de recepción y consumo en Colombia. *Diálogos de la Comunicación*, 73, 57-69

Martin, J. (2018). *Skills for the 21st century: Findings and policy lessons from the OECD survey of adult skills*. OECD Education Working Papers, No. 166. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/96e69229-en

Marzal, Miguel-Ángel (2020). "A taxonomic proposal for multiliteracies and their competences". *Profesional de la información*, v. 29, n. 4, e290435. https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.35

Mateus, J. C., Andrada, P., & Quiroz, M. T. (Eds.). (2019). *Media Education in Latin America*. Routledge.

Mattelart, A., & Mattelart, M. (1997). *Historia de las teorías de la comunicación*. Barcelona, España: Paidos.

McDougall, J., Brites, M. J., Couto, M. J. y Lucas, C. (2019). Digital literacy, fake news and education / alfabetización digital, fake news y educación. *Cultura y Educación, 31*(2), 203-212. https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603632

Medrano, C. (2014). *Alfabetización mediática: Un instrumento de evaluación (CMI).* Memorias del IV Congreso Internacional de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación AE-IC 2014 "Espacios de la Comunicación". Bilbao: Asociación Española de Investigación de la Comunicación (AE-IC). https://drive.google.com/file/d/1fsJ4ApS8vclvIGq7svvSNa1k2aef76Zn/view

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. (2006). *Los medios de comunicación en la escuela: un abordaje reflexivo, una actitud crítica*. Buenos Aires: Puerto de Palos, Casa de Ediciones. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001155.pdf

Ministerio de Educación Nacional -MEN-. (2003). *Serie lineamientos curriculares: Indicadores de logros curriculares*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-89869.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional -MEN-. (2006a). *Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y competencias ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional -MEN-. (2006 b). *Estándares Básicos de Competencias en lenguaje*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Montenegro, I. (2003). ¿Son las competencias el nuevo enfoque que la educación requiere? *Revista Magisterio #1*. Febrero-Marzo de 2003. https://issuu.com/revistamagisterio/docs/revista_1

Morales, S., Monje, D., Loyola, M. (2006). Apropiación crítica de NTIC's como camino de inclusión en la Sociedad de la Información: el caso de los jóvenes de una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba. *Revista Razón y Palabra*, 52. http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n52/30MoralesMonjeyLoyola.pdf

Morduchowicz, R. (2002). *La escuela y los medios "un binomio necesario".* Argentina. Editorial Aique.

Morduchowicz, R. (coord.) (2003). *Comunicación, medios y educación*. Barcelona: ediciones Octaedro. 147 p.

Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia: significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires: editorial Paidós

Morse, J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa.* Medellín: editorial Universidad de Antioquia.

Murcia, N. y Jaramillo, L. G. (2000). *Investigación cualitativa: la complementariedad etnográfica, una guía para abordar estudios sociales*. Armenia: Editorial Kinesis

Nos Aldás, E., Farné, A., y Al-Najjar Trujillo, 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. https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.003

OECD. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Paris: OECD Publishing. http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf

OECD. (2017). *Diagnóstico de la OCDE sobre la estrategia de competencias, destrezas y habilidades de México*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/mexico/Diagnostico-de-la-OCDE-sobre-la-Estrategia-de-Competencias-Destrezas-y-Habilidades-de-Mexico-Resumen-Ejecutivo.pdf

OECD (2018 a). *The future of education and skills. Education 2030*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf

OECD (2018 b). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world the oecd PISA global competence framework.* Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf

OECD/Asia Society. (2018). *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World* http://dx.doi.org/10.1787/9789264289024-en

Pant, H. A., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Lautenbach, C., Toepper, M. & Molerov, D. (Eds.) (2016). *Mo-deling and Measuring Competencies in Higher Education – Validation and Methodological Innovati-ons (KoKoHs) – Overview of the Research Projects* (KoKoHs Working Papers, 11). Berlin & Mainz: Humboldt University & Johannes Gutenberg University. http://www.kompetenzen-im-hochschulsektor.de

Peralta Espinosa, Maria Victoria. (1996). *Currículos educacionales en América Latina. Su experiencia cultural. Una aproximación desde la educaciòn infantil y superior*. Santiago de Chile: Editorial Andres Bello.

Pereira, J. (2005). La comunicación un campo de conocimiento en construcción. *Revista Investigación y Desarrollo, 2*. https://www.redalyc.org/pdf/268/26813209.pdf

Pérez, M. & Delgado, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Revista Comunicar* 39, V. XX. Pag 25-34. https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02

Pérez-Rodríguez, M., Ramírez, A., & García, R. (2015). La competencia mediática en educación infantil. Análisis del nivel de desarrollo en España. *Revista Universitas*

Psychologica, 14(2), 619-630. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.cmei

Pérez-Rodríguez, A., Delgado-Ponce, A., Marín-Mateos, P., y Romero-Rodríguez, L. M. (2019). Media Competence in Spanish Secondary School Students. Assessing Instrumental and Critical Thinking Skills in Digital Contexts. *Educational Sciences: Theory & Practice, 19*(3), 33-48. https://doi.org/10.12738/estp.2019.3.003

Pérez-Tornero, J.M. (2000). (Comp). *Comunicación y Educación en la sociedad de la información: nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona: Editorial Paidos.

Pérez-Tornero, J. y Martínez, J. (2011). Políticas de alfabetización en la Unión Europea. Hacia un sistema supranacional de indicadores mediáticos. *Infoamérica: Iberoamerican Communication Review*, Nº. 5. https://www.infoamerica.org/icr/n05/tornero_cerda.pdf

Pineda, M. (2000). Los paradigmas de la comunicación: nuevos enfoques teórico-metodológicos. *Revista Diálogos de la Comunicación,* 59/60. https://www.comminit.com/node/150509

Piñuel, J. (2009). La comunicación como objeto científico de estudio, como campo de análisis y como disciplina científica. *Revista Contratexto Digital*,*18. https://doi.org/10.26439/contratexto2010.n018.200*

Pirela, J.; Paredes, A.; Portillo, L. y Caldera, E. (2015). Desarrollo de competencias informativas en la formación general de la Universidad del Zulia. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)* XXI (2), 347-360. https://doi.org/10.31876/rcs.v21i2.25728

Piscitelli, A., Adaime, I. & Binder, I. (2010). *El proyecto facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje.* Madrid:Editorial Ariel. http://www.fundacion.telefonica.com/debateyconocimiento/publicaciones/index.htm

Ponte, C., & Contreras-Pulido, P. (2013). Presente y futuro de la alfabetización mediática en Europa: el caso español y portugués. *Chasqui, 124*: 19-26. https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i124.14

Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate: journal of online education*, *5*(3).

https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss3/1?utm_source=nsuworks.nova.edu%2Finnovate%2Fvol5%2Fiss3%2F1&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages

Ramírez, A., Marín, V., Sánchez, J. (2015). La competencia mediática de los estudiantes de cuarto de primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Revista Prisma social 13*. http://hdl.handle.net/10396/19799

Ramírez, A., Renés, P., Delgado, A. (2014). La competencia mediática y el área de lengua castellana y literatura de educación primaria. Análisis curricular en España. *Revista Calidoscópio* Vol. 12, n. 3, p. 345-355. http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2014.123.09

Ramírez, A., Renés, P., Aguaded, I. (2016). La competencia mediática en los criterios de evaluación del currículo de Educación Primaria. *Aula Abierta 44* (2016) 55–62. https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.08.002

Rasskazova, E. I., y Soldatova, G. V. (2014). Assessment of the digital competence in Russian adolescents and parents: Digital competence index. *Psychology in Russia*, 7(4), 65-74. http://psychologyinrussia.com/volumes/pdf/2014_4/2014_4_65-74.pdf

Rivera, A & Gonzalez, C (2002). ¿Qué pueden aportar las Ciencias de la Comunicación a la formación de periodistas? *Sala de Prensa 48*, año IV, Vol. 2. http://www.saladeprensa.org/art395.htm

Rizo García, M. (2009). La comunicación, ¿ciencia u objeto de estudio? Apuntes para el debate. *Question/Cuestión, 1*(23). https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/887

Rodríguez-Rosell, M., Berlanga, I., Sedeño, A. (2013). Análisis crítico de dimensiones de la competencia audiovisual en la etapa de Bachillerato. *Revista: Historia y Comunicación Social.* Vol. 18. Núm. Esp. http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44273

Romero-Rodríguez, L., Contreras-Pulido, P., y Pérez-Rodríguez, 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

Saldarriaga, O. & Saenz, J. (2002). *De los usos de Foucault para la práctica pedagógica. En Foucault, la pedagogía y la educación*. Bogotá: Editorial Magisterio

Sánchez-Caballé, A., Gisbert Cervera, M., y Esteve-Mon, F. M. (2020). The digital competence of university students: a systematic literature review. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport, 38*(1), 63-74. https://doi.org/10.51698/aloma.2020.38.1.63-74

Sánchez-Carrero, J., Cruz-Díaz, R. (2016). Construcción de una herramienta para la evaluación de competencia mediática en primaria. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación* • Volumen 10, Núm. 2, julio – diciembre 2016. http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/v10n2/art01.pdf

Sandoval, Y., Manrique, J., Arenas-Fernández, A., Martínez, M., Hernández, M., y Serna, A. (2016a). Competencia mediática en Colombia: marcos de referencia para el diagnóstico. En Sandoval, Y. et al (Ed.), *Los jóvenes y la competencia mediática* (pp. 9-57). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

Sandoval, Y., Manrique, J., Arenas-Fernández, A., Martínez, M., Hernández, M., y Serna, A. (2016 b). Una mirada integral del fenómeno: métodos mixtos para dar cuenta de la competencia mediática. En Sandoval, Y. et al (Ed.), *Los jóvenes y la competencia mediática* (pp. 99-73). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

Santibáñez, J. (2012). La Competencia mediática: dimensiones e indicadores en el currículo del segundo ciclo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia [en línia],* 22, p. 1-15. https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/252448

Scherer, R., Rohatgi, A., y Hatlevik, O. E. (2017). Students' profiles of ICT use: Identification, determinants, and relations to achievement in a computer and information literacy test. *Computers in Human Behavior, 70*, 486-499. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.034

Schirmer, j., Mauksch, L., Lang, f., Marvel, K., Zoppi, K., Epstein, R., Brock, D., Pryzbylski, M. (2005). Assessing Communication Competence: A Review of Current Tools. *Journal: Family Medicine, 37*(3):184-92. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15739134/

Schmidt-Hertha, B., Rott, K. (2014). Developing Media Competence and Work- Related Informational Behavior in Academic Studies. *EduRe Journal* Vol. 1 Nº 1 (2014): 90-108. https://www.researchgate.net/publication/303179179_Developing_media_competence_and_work-related_informational_behavior_in_academic_studies

Scolari, C. A. (2008). *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: editorial Gedisa.

Scolari, C. A. (2018). *Transmedia literacy in the new media ecology: white paper*. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/33910/Scolari_TL_whit_es.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Scolari, C. A., Winocur, R., Pereira, S. y Barreneche, C. (2018). Alfabetismo transmedia. Una introducción. *Comunicación y sociedad,* (33), 7-13. http://www.comunicacionysociedad.cucsh.udg.mx/index.php/comsoc/article/view/7227

Serrano, E. (2002). *Consideraciones semióticas sobre el concepto competencia. En: El concepto de competencia: una mirada interdisciplinar*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía y Alejandría libros.

Simons, Meeus y T'Sas. (2017). Measuring Media Literacy for Media Education: Development of a Questionnaire for Teachers' Competencies. *Journal of Media Literacy Education 9*(1), 99–115. https://pdfs.semanticscholar.org/61c5/6f9ff6cda2934f30f40d02fc8ed36d26a45b.pdf?_ga=2.256224267.1086666763.1643862680-102221500.1643862680

Sierra-Caballero, F., Maldonado, C., y del Valle, C. (2020). Nueva Comunicología Latinoamericana y Giro Decolonial. Continuidades y rupturas. *Cuadernos De Información y Comunicación 25*, 225-242. https://doi.org/10.5209/ciyc.68236

Soldatovaa, G., Rasskazovab, E. (2014). Assessment of the digital competence in Russian adolescents and parents: Digital Competence Index. *Psychology in Russia: State of the Art*. Volume 7, Issue 4, 2014. doi: 10.11621/pir.2014.0406

Stabback, P. (2016). *Qué hace a un currículo de calidad*. OIE-UNESCO

Stordy, P. (2015). Taxonomy of literacies. *Journal of documentation, 71*(3), 456-476. https://doi.org/10.1108/JD-10-2013-0128

Sunkel, G. (2006) (Coord). *El consumo cultural en América Latina.* Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Syam, H. M., & Nurrahmi, F. (2020). "I Don't Know If It Is Fake or Real News" How Little Indonesian University Students Understand Social Media Literacy. *Jurnal Komunikasi: Malaysian Journal of Communication, 36*(2). https://doi.org/10.17576/JKMJC-2020-3602-06

Taylor, S. J. & Bogdan. R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: editorial Paidós.

Tobón, S. (2006). *Competencias en la educación superior: políticas hacia la calidad*. Bogotá: Ecoe ediciones

Tomé, V. (2016). Media education in Portuguese curricula. *Media Literacy, 63*(1 & 2), 42-49. https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/9095/1/Media%20Education%20in%20Portuguese%20Curricula.pdf

Torrado, M. (2001). Educar para el desarrollo de competencias: una propuesta para reflexionar. En: *El concepto de competencia: una mirada interdisciplinar*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía y Alejandría libros

Torrico, E. (2004) *Abordajes y periodos de la teoría de la comunicación*. Bogotá: Grupo editorial Norma. 2004.

Trejo Quintana, Janneth. (2017). Apuntes sobre la incorporación del término alfabetización mediática y digital en América Latina. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, *51*, julio, 2017, pp. 227-241. Universidad de Sevilla. Sevilla, España. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i51.15

UNESCO (2001). *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century*. Editores Carolyn Medel-Añonuevo, Toshio Ohsako and Werner Mauch. Hamburg: UNESCO Institute for Education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127667_eng

UNESCO (2011). *Alfabetización Mediática e Informacional. Curriculum para profesores*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099

UNESCO (2019). *Estrategia de la UNESCO para la alfabetización de jóvenes y adultos (2020-2025)*. file:///C:/Users/ASUS/Downloads/371411spa.pdf

UNESCO (2020). *La Alfabetización mediática e informacional*. https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion-mediatica-e-informacional

Unicef. (2019). *Estado mundial de la infancia 2017*: Niños en un mundo digital. United Nations. https://www.unicef.org/media/48611/file

Urresti, M. (editor) (2008). Ciberculturas juveniles: los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet. Buenos Aires: La Crujía

Valderrama, C. E. et al. (2000). *Comunicación-Educación: coordenadas, abordajes, travesías*. Santafé de Bogotá: Siglo del hombre editores, Fundación Universidad Central, DIUC. 452p.

Valderrama, C. E. (2009). La investigación en medios de comunicación en Colombia (1980-2009). *Nómadas* (Col), (31), 262-276. https://www.redalyc.org/pdf/1051/105112061018.pdf

Vargas, F. (2000). *De las virtudes laborales a las competencias clave: un nuevo concepto para antiguas demandas*. En: Boletín Cinterfor/OIT #149, mayo agosto de 2000. http://www.oei.es/etp/virtudes_laborales_competencias_clave_vargas.pdf

Vasallo, I. (1999). La investigación de la comunicación: cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas. *Revista Diálogos de la Comunicación, 56*. http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2019/08/2-Unidad-1_VASALLO-DE-LOPES-EPISTEMOLOG%C3%8DA-TEOR%C3%8DA-METODOLOG%C3%8DA.pdf

Vasallo, I. & Fuentes, R. (2001). (Eds.). *Comunicación: campo y objeto de estudio*. México: Iteso / U. Autónoma de Aguas Calientes / U. de Colima / U. de Guadalajara.

Vorderer, P. (2016). Communication and the Good Life: Why and How Our Discipline Should Make a Difference. *Journal of Communication 66* (2016) 1–12. https://doi.org/10.1111/jcom.12194

Wallernstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI editores.

Westbrook, N. (2011). Media Literacy Pedagogy: critical and new/twenty-first-century literacies instruction. *E–Learning and Digital Media* Volume 8 Number 2. http://dx.doi.org/10.2304/elea.2011.8.2.154

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. y Cheung, C. K. (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. Paris, Francia: UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099

Xu, S., Yang, H.H., MacLeod, J., y Zhu, S. (2019). Social media competence and digital citizenship among college students. *Convergence, 25*(4), 735-752. https://doi.org/10.1177/1354856517751390

Zeballos, R. (2019). Media education in Bolivia. Some advances and the need for comprehensive proposals. In Latin America What should be considered in the last 50 years. In: Mateus, J. C., Andrada, P., & Quiroz, M. T. (Eds.). *Media Education in Latin America*. Routledge.

Zúñiga, F. V. (2004). *40 preguntas sobre competencia laboral* (Vol. 13). Cinterfor. https://acortar.link/EC0cUx

Anexos

Anexo 1. Cuestionario estudiantes educación básica

Numero	Preguntas
1	**Sexo**
	Masculino
	Femenino
2	**Edad**
	9
	10
	11
	12
3	**País / Departamento**
	Colombia /
4	**4 - Tipo de institución educativa**
a	Pública
b	Privada
5	**¿Has tenido formación en comunicación audiovisual o digital)**
a	Nunca he tenido formación
b	Aprendí solo

c	Aprendí en la escuela
d	Aprendí con mi familia
e	Aprendí con mis amigos
f	Aprendí en actividades extraescolares

6	**¿Qué es lo que más te ha gustado de este anuncio?**
a	La forma en como se mezclan las imágenes, la música y el texto
b	Que la Coca Cola sabe muy bien
c	El ritmo de la música es alegre
d	No lo sé

7	**¿De qué forma el anuncio intenta convencerte de beber más Coca Cola?**
a	A través de la música y de mostrar personas alegres
b	Parece que la Coca Cola te trae felicidad
c	Muestra la imagen de Coca cola al final del video
d	No lo sé

8	**¿Qué significado transmiten los diferentes lenguajes (sonido, imágenes y texto) del anuncio de Coca Cola?** (escoge tres opciones que consideres más correctas)
a	La música tiene la función de transmitir emociones como la alegría
b	El jardín donde están los niños transmite la belleza del lugar
c	El movimiento y el ritmo tienen la función de envolvernos y llamar nuestra atención
d	El movimiento de los niños del video transmite la alegría que sienten
e	La combinación de la música, las imágenes y el texto sirven para creer que el mundo va a ser mejor
f	No lo sé

9	**Observa la imagen y responde ¿Qué te gusta más de la imagen?** Escoge solo una respuesta
a	Me gustan las Oreo porque saben muy bien

b	Me gusta mucho la imagen porque están muy presentados sus objetos
c	Me gustan los colores pasteles y el efecto de la escalera
d	No lo sé

10	**Observa la imagen y responde ¿Qué te gusta más de la imagen?** Escoge solo una respuesta
a	Me gusta McDonald's porque sus productos saben bien
b	Me gusta el efecto visual que resulta de utilizar las patatas (papas) para referir que hay acceso a internet
c	Me gusta el contraste de sus colores porque son bonitos y alegres
d	No lo sé

11	**Esta fotografía representa la idea: "El niño está triste" ¿Cómo crees que el fotógrafo logra transmitirla?** (Escoge una sola respuesta)
a	Utiliza un plano que muestra la cara
b	El niño aparece solo en la foto
c	A través del tono azul de la foto
d	No lo sé

12	**A continuación, encontrarás 7 imágenes que si se ordenan bien cuentan una historia. Elige el orden que te parece correcto**
a	1-6-4-5-3-7-2
b	1-6-4-3-5-7-2
c	1-4-3-5-7-2-6-
d	1-5-4-2-6-7-3

13	**¿A qué se llama audiencia de un programa de televisión?** (Escoge una sola respuesta)
a	A las personas que están como público en el estudio
b	A las personas que ven el programa a través de la televisión
c	No lo sé

14	**Selecciona a qué dispositivo, recurso, … corresponde cada definición (selecciona una opción)**
a	Mensajes no solicitados que llegan por correo electrónico
b	Página web para ver, hacer, cargar o descargar videos
c	Dispositivo portátil, pequeño y delgado, con pantalla sensible al tacto que permite acceder a internet, ver fotos, videos, jugar…
d	Aplicación para conversar en tiempo real
e	Disco para almacenar videos, música y datos
f	Un programa que se utiliza para acceder a sitios web
g	Mensaje de un teléfono móvil (celular)

15	**Acostumbro a usar internet para… (SI - No)**
a	Buscar información para las tareas
b	Usar el correo electrónico o email
c	Interactuar en redes sociales
d	Ver vídeos
e	Jugar
f	Publicar videos en YouTube u otras redes
g	Descargar música o videos
h	Compartir fotos (Facebook, Instagram, Flickr, Pinterest, etc.)
i	Buscar información sobre las cosas que me gusta saber
j	Escuchar música
k	Ver películas y series de televisión
l	Hacer llamadas por videoconferencia (Skype, Google hangout, etc)
m	Leer noticias

16	**Cuando buscas información en internet para un trabajo de la escuela ¿cómo decides qué sitios utilizar? (escoge los dos criterios que te parezcan más adecuados)**
a	No acudo a internet

b	Consulto los primeros enlaces (links) que aparecen en los buscadores (Google, Bing…)
c	Compruebo si tienen fecha de creación o actualización
d	Escojo los sitios en que es más fácil navegar
e	Reviso que aparezcan los nombres de los autores y si son especialistas en el tema
f	Escojo los sitios que tienen un aspecto (colores, imágenes, letras) agradable
g	Verifico si parecen las fuentes de donde viene la información
h	Consulto los sitios web recomendados por otros (profesores, familiares, amigos)

17	**Cuando realizas los trabajos de la escuela con tus compañeros utilizas internet para:**
a	Para intercambiar información sobre el tema de trabajo a través del correo electrónico
b	Para conversar sobre el trabajo en un chat
c	Para conversar sobre el trabajo por videoconferencia (Skype, Google hangout, etc)
d	Para compartir documentos, por ejemplo, a través de Google drive o Dropbox
e	Para compartir información a través de grupos de amigos creados para ello (Facebook, WhatsApp, etc)
f	Otras tareas

18	**¿Has participado en alguna iniciativa para ayudar a alguna causa o a alguien a través de los medios de comunicación, por ejemplo: radio, televisión, internet, correo electrónico, redes sociales, etc),** puedes escoger más de una opción
a	No he participado
b	Si, le di clic a me gusta en páginas de ayuda (ej. Ayudar a alguien, animales, naturaleza, etc.)
c	Sí, envié correos electrónicos o compartí información en las redes sociales para divulgar acciones de este tipo
d	Sí, he organizado o he ayudado a organizar una acción de solidaridad a través de los medios de comunicación o internet

e	Divulgué a través de los medios de comunicación (radio, televisión, prensa, internet) acciones de este tipo

19	**Tomo las siguientes medidas de seguridad y protección cuando uso internet**
a	Uso diferentes contraseñas para diferentes cuentas (correo electrónico, redes sociales, etc.)
b	Borro y/o marco como spam/correo no deseado correos electrónicos de quien no conozco antes de abrirlos
c	Evito abrir enlaces (links) o ficheros enviados por desconocidos
d	Bloqueo y/o mrco como spam correo no deseado la publicidad no deseada
e	Defino mis opciones de privacidad en las páginas web y redes sociales
f	Actualizo manualmente el antivirus

20	**¿Te has quejado de aquellos que han expuesto imágenes, videos, información u otros contenidos ilegales, ofensivos o desagradables en internet?** (Selecciona una respuesta)
a	Si
b	No, nunca me he enfrentado a esa situación
c	No, porque creo que nada cambiaría
d	No porque no era conmigo
e	No porque no sabía qué hacer

	Si respondiste si en la pregunta anterior ¿Qué hiciste?
a	Bloquee al autor de la publicación en mis redes sociales
b	Bloquee la página web
c	Utilicé los botones de denunciar el sitio o la cuenta de red social
d	Me comuniqué con las autoridades (policía, teléfono de emergencia, etc)
e	Se lo conté a un adulto (padres, profesores u otros)
f	Otras medidas
g	He contestado no en la pregunta anterior

21	**Observa estas dos imágenes ¿Cómo crees que consiguió la imagen 2?**
a	Haciendo la foto con una cámara especial
b	Modificando la foto 1 con un programa de ordenador (computador)
c	Doblando el papel de la fotografía
d	No lo sé

22	**Identifica el profesional encargado de desarrollas las funciones que se detallan a continuación:**
a	Ordena y monta las imágenes para que tengan un sentido completo
b	Maquilla a los actores y presentadores
c	Prepara todo lo necesario para bien el programa de televisión de principio a fin
d	Escribe con detalle lo que interpretarán los actores o lo que dirán los presentadores
e	Prepara el ambiente y la decoración que tendrá el programa

23	**Si tuvieses que presentar una película a un concurso ¿cómo ordenarías los pasos para realizarla?**
a	Grabar las escenas
b	Contratar a los actores, escoger el vestuario, los accesorios y la decoración
c	Hacer el montaje y la edición
d	Escribir el guion

Anexo 2. Cuestionario estudiantes educación media

Numero	Preguntas
1	**Sexo**
a	Masculino
b	Femenino
2	**Edad**
a	14
b	15
c	16
3	**País / Departamento**
4	**Tipo de institución educativa**
a	Pública
b	Privada
5	**Señala los equipos o dispositivos que tienes a tu disposición o utilizas**
a	Televisión
b	Aparato DVD/Blu-ray
c	Computador

d	Tablet/Notebook con conexión a internet
e	Celular o smartphone
f	Mp3/Mp4
g	Cámara de video
h	Cámara fotográfica digital
i	Otros dispositivos

6	**¿Qué formación has recibido para entender y/o producir mensajes o productos audiovisuales, tales como películas, videos, etc.?**
a	Ninguna
b	Poca
c	Suficiente
d	Bastante

7	**¿Cómo adquirí esta formación?**
a	Ayuda de colegas o amigos
b	Ayuda de familiares
c	Ayuda de profesores
d	Workshop
e	No adquirí formación
f	Autodidacta (aprendí solo, mediante videos)

8	**¿Cuál es tu criterio para escoger un navegador?**
a	Apariencia
b	Rapidez
c	Recomendación de otra persona
d	Recursos de navegabilidad
e	Contenidos aplicativos adicionales (plugin)
f	El que está preinstalado en el computador

9	**¿Qué palabras escribirías en el navegador para buscar información sobre las etapas literarias de Gabriel García Márquez?**
a	"las etapas literarias de Gabriel García Márquez"
b	Etapas literarias Gabriel García Márquez
c	Obra Gabriel García Márquez
d	Gabriel García Márquez literatura
e	Etapas literarias + Gabriel García Márquez
f	Etapas AND/E "Gabriel García Márquez"
g	Otras

10	**¿Cuál de estas opciones del lenguaje audiovisual representa mejor el significado del fragmento de esta película? (Amelie) Escoge la opción más correcta**
a	El primer plano de Amelie destaca su estado emocional
b	Los colores reflejan la tristeza del personaje principal de la película
c	La música sirve para ambientar la época y/o el lugar en que sucede la acción

11	**¿Cuál es la principal intención de este anuncio comercial? Respuesta única**
a	Personas de cualquier edad pueden vivir juntas y felices
b	Serás feliz toda la vida si tomas coca Cola
c	Debemos vivir rodeados de amigos y parientes
d	Es bueno que nazcan más niños para alegrar el mundo
e	Todos deben tomar Coca Cola, los niños y los adultos
f	La crisis puede ser superada si tomas Coca Cola

	¿Crees que ese anuncio comercial puede influir en las personas para que consuman Coca Cola?
a	Si
b	Tal vez
c	No

	¿Si crees que sí, o tal vez, por qué les influye? Respuesta única

a	He contestado no en la pregunta anterior
b	Porque presenta muy bien las características del producto (1)
c	Porque expone las emociones que genera o desea tener el producto (3)
d	Porque el consumo se asocia a los afectivos (3)
e	Porque a música envuelve emocionalmente (2)
f	Porque muestra una familia unida (1)
g	Porque las imágenes son agradables (2)

12	**¿Cuál es el anuncio o comercial que presenta más elementos desde el punto de vista estético?**
a	Schweppes
b	Red Bull
c	Minute maid

	¿Por qué escogió este anuncio o comercial?
a	El efecto visual es agradable y me gusta
b	La gama de colores es uniforme, utilizando la forma o el tamaño para destacar las informaciones importantes
c	Las imágenes y gráficos se integran bien en el diseño dejándolo más atractivo
d	Porque me gusta el producto
e	El escenario presenta elementos de la naturaleza
f	El producto aparece en un plano general/abierto

13	**¿Qué elementos del videoclip hacen que pueda ser considerado artístico? Respuesta única (video Shakira)**
a	La letra de la canción es conocida
b	La historia es original y romántica
c	El vestuario es muy llamativo
d	Los escenarios son atrayentes
e	La edición de imágenes es innovadora
f	El uso de los colores trasmite sensaciones

14	**¿Has visto algún mensaje o publicación en una red social/internet que mereciese ser denunciado?**
a	Si y lo he denunciado
b	Si, pero no lo he denunciado
c	No, nunca lo vi
	¿Qué te llevaría a denunciar algún mensaje o publicación?
a	Que mis datos se utilizasen por otros sin mi permiso
b	Que fuese estéticamente feo
c	Que me ofendiese a mi u otras personas
	¿Cómo denunciarías?
a	Me pondría en contacto con el autor
b	Denunciaría o reclamaría al sitio responsable
c	Conversaría con amigos
15	*** Imagina que vas a participar en un concurso de videos donde debes contar una historia sobre algunos personajes ¿Cómo organizarías los siguientes pasos para realizar una producción? Seleccione la opción correcta.**
a	Captar/grabar imágenes y sonidos
b	Seleccionar los actores, buscar vestuario, accesorios, decoración…
c	Montar/editar
d	Escribir el guion
16	**Observa esta escena de la película Harry Potter y la Orden del Fénix, ¿qué elementos crees que contribuyen más a que sea emocionante?**
a	El escenario y la iluminación
b	El encuadre de Harry en el suelo
c	Las imágenes de los amigos de Harry Potter

17	**¿Edita imágenes con frecuencia utilizando aplicaciones u otros programas informáticos?**
a	si
b	No
c	A veces

18	**¿Realizas o produces videos?**
a	si
b	De vez en cuando
c	Nunca

19	**¿Acostumbras a compartir tus videos?**
a	Si
b	Si, cuando lo estimo conveniente
c	No, porque no sé

¿Qué te llevaría compartir un video?
El tema es importante
Que puede contribuir a mejorar una situación
Ser más popular entre mis amigos

Anexo 3. Cuestionario estudiantes educación superior

Numero	Preguntas
1	**Sexo**
a	Masculino
b	Femenino
2	**Edad**
a	17
b	18
c	19
d	20
e	21
f	22
3	**País / Departamento**
4	**Tipo de institución educativa**
a	Pública
b	Privada
5	**Programa /Nivel académico que cursas actualmente**

a	Año1
b	Año 2
c	Año 3
d	Año 4

6	**¿Cómo valoras tu nivel de conocimiento en el manejo de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación?**
a	Bajo
b	Medio
c	Alto

7	**Los conocimientos en medios de comunicación y tecnologías los he adquirido a través de (puedes elegir varias opciones):**
a	Autodidacta
b	Ayuda de compañeros o amigos
c	Conferencias
d	Talleres / Congresos
e	Cursos específicos
f	En mis estudios preuniversitarios
g	En mis estudios universitarios

8	**Indica el grado de conocimiento que tienes de los siguientes recursos (1=menor grado a 4= mayor grado)**
a	Facebook
b	Twitter
c	Instagram
d	YouTube
e	Google
f	Editores de Blogs (Blogger, WordPress, etc.)
g	Editores de páginas Web

9	**Indica tu grado de capacidad para actuar con diferentes contenidos audiovisuales (1=menor grado a 4= mayor grado)**
a	Crear vídeos
b	Crear blogs
c	Editar imágenes
d	Compartir vídeos
e	Editar páginas web
f	Compartir imágenes
g	Crear entradas en Wikipedia
h	Crear y compartir mi canal de YouTube

10	**La frecuencia con que uso mi navegador habitual es (1=menor grado a 4= mayor grado)**
a	Internet Explorer
b	Mozilla Firefox
c	Safari
d	Google Chrome
e	Opera

11	**Indica tu grado de acuerdo con el motivo por el que utilizas tu navegador (1=menor grado a 4= mayor grado)**
a	Venía preinstalado en mi computadora (ordenador)
b	Es el que conozco
c	Es el más adecuado por sus características
d	Es intuitivo y rápido
e	Es seguro
f	Su diseño es el que más me gusta
g	Es compatible con la mayoría de los programas

12	**¿Con qué frecuencia sigues estos pasos para realizar una búsqueda en Internet? (1=menor grado a 4= mayor grado)**

a	Escribo todas las palabras de la búsqueda en mi buscador, reviso los primeros resultados y selecciono la respuesta que considero adecuada
b	Planifico la búsqueda teniendo en cuenta mis objetivos; elijo una herramienta de búsqueda; escojo las palabras clave; comparo y evalúo la información para seleccionar la que considero adecuada
c	Decido dónde buscar utilizando varios navegadores realizando una búsqueda en profundidad (más allá de los primeros resultados); evalúo las respuestas desde diferentes criterios (autoría del sitio, fechas de actualización…); comparo resultados y, finalmente, selecciono la respuesta que considero adecuada

13	**Respecto a los mensajes de los medios, indica tu grado de acuerdo con estas afirmaciones (1=menor grado de acuerdo a 4= mayor grado de acuerdo)**
a	Comprendo la información que trasmiten las imágenes
b	Comprendo la información que trasmiten las palabras
c	Comprendo la información que trasmiten la música y los sonidos
d	Comprendo las relaciones que se establecen entre los diferentes lenguajes y códigos para producir significados

14	**Indica tu grado de acuerdo con el significado de los diferentes lenguajes (verbal, visual y musical) en este fragmento de la película https://youtu.be/j3xU0C8iysw (1=menor grado de acuerdo a 4= mayor grado de acuerdo)**
a	Los primeros planos de la protagonista muestran su estado emocional.
b	Los colores cálidos reflejan la tristeza del personaje principal.
c	La música potencia las emociones
d	El enfoque de la cámara subjetiva, cuando la protagonista dirige la mirada hacia las cortinas de la puerta, da mayor dramatismo a la escena
e	La música ambienta la época y el lugar de la acción

15	**Analiza esta imagen desde el punto de vista estético y valora el grado de importancia de los siguientes elementos (1=menor importancia a 4= mayor importancia)**
a	El efecto visual es agradable debido a la organización de los elementos
b	Los elementos son armónicos, y se destaca el objeto clave
c	Los colores son llamativos y dan sensación de movimiento
d	La gama de colores, el tamaño y la forma destacan contenidos importantes
e	La gama de colores, el tamaño y la forma destacan contenidos importantes
f	Es fácil de leer y el color es agradable

16	**Indica tu grado de acuerdo con la importancia de estos elementos artísticos en el significado de este videoclip https://youtu.be/tjPL7swI6CU (1=menor grado de acuerdo a 4= mayor grado de acuerdo)**
a	La letra de la canción es conocida
b	La historia es original/romántica
c	El traje es muy llamativo/envolvente
d	Los escenarios son atractivos
e	La edición de imágenes es innovadora
f	El uso de colores transmite sensaciones

17	**Valora tu grado de conocimiento sobre los mecanismos que pueden existir en los siguientes medios para presentar quejas o denuncias sobre contenidos audiovisuales (1=menor grado de conocimiento a 4= mayor grado de conocimiento)**
a	Facebook
b	Twitter
c	Instagram
d	YouTube
e	Google
f	Televisión
g	Radio

18	**¿En qué medida has utilizado los mecanismos para presentar quejas o denuncias de los siguientes medios? (1=menor grado de uso a 4= mayor grado de uso)**
a	Facebook
b	Twitter
c	Instagram
d	YouTube
e	Google
f	Televisión
g	Radio

19	**Indica tu grado de acuerdo respecto a la conveniencia de denunciar o quejarte de (1=menor grado de acuerdo a 4= mayor grado de acuerdo)**
a	Mal uso de la privacidad en las redes sociales
b	Suplantación de identidad en Internet
c	Falsedad de información en prensa, televisión o radio
d	Difusión de contenidos racistas, sexistas o xenófobos
e	Uso fraudulento de mis datos personales, bancarios o contraseñas
f	Uso fraudulento de los datos personales, bancarios o contraseñas de otras personas

20	**Valora tu grado de uso de los siguientes mecanismos que utilizas para formular quejas o denuncias (1=menor uso a 4= mayor uso)**
a	Participar activamente en foros organizados para la discusión de temas importantes para los ciudadanos
b	Difundir a través de las redes sociales información relevante sobre los derechos de las personas
c	Dar "me gusta" a los comentarios que hacen los usuarios en diferentes espacios en la Web

d	Hacer sugerencias a los responsables de determinados temas sociales/políticos a través de correos electrónicos o redes sociales

21	**21 - Valora tu participación en temas sociales y/o políticos (1=menor valor a 4=mayor valor)**
a	Colaboro con ONGs
b	Participo en debates sobre temas de interés político o social
c	Participo en concentraciones solidarias a través de las redes

22	**22 - Elabora una historia visualmente bien contada. Tienes que partir de la imagen de inicio y ordenar cinco de las siguientes (Selecciona la opción con la secuencia correcta)**
a	A, B, C, D, E
b	B, D, A, F, C
c	D, C, A, F, E
d	F, A, C, D, B

23	**Ordena los siguientes pasos para realizar un producto audiovisual (Selecciona la opción con la secuencia correcta)**
	(A) Rodaje o grabación - (B) Contratar actores, búsqueda de vestuario, decorados - (C)Montaje y edición - (D) Escribir guión
a	A, B, C, D
b	B, D, A, C
c	C, B, D, A
d	D, B, A, C

Anexo 4. Cuestionario profesores universitarios

Número	Preguntas
1	**Sexo**
a	Masculino
b	Femenino
2	**Edad**
a	21 a 29
b	30 a 45
c	46 a 55
d	Más de 56
3	**País / Departamento**
4	**Años de experiencia docente**
a	5 o menos
b	6 a 15 años
c	Más de 16 años
5	**Tipo de universidad**
a	Pública

b	Privada				
6	**Área de conocimiento**				
a	Ciencias sociales y jurídicas				
b	Arte y humanidades				
c	Ciencias de la salud				
d	Ciencias exactas				
e	Ingeniería y arquitectura				
7	**He recibido formación sobre alfabetización**				
a	Nunca recibí formación				
b	Autodidacta				
c	Durante mis estudios universitarios				
d	Cursos específicos				
8	**Mi nivel de conocimiento de los dispositivos y medios de comunicación clásicos y emergentes es**	Ninguno	Medio	Notable	Avanzado
a	Televisión				
b	Smartphone				
c	Videojuegos				
d	Cine				
e	Radio				
f	Prensa				
g	Redes sociales				
h	Internet				
9	**Mi nivel de uso de los dispositivos y medios de**				

	comunicación clásicos y emergentes es	Ninguno	Medio	Notable	Avanzado
a	Televisión				
b	Smartphone				
c	Videojuegos				
d	Cine				
e	Radio				
f	Prensa				
g	Redes sociales				
h	Internet				
10	**Los medios de comunicación influyen en mi actividad profesional**	Nunca	En ocasiones	Habitualmente	Siempre
a	Televisión				
b	Prensa				
c	Redes sociales				
11	**Utilizo los medios de comunicación y las redes para mis tareas de investigación**	Nunca	En ocasiones	Habitualmente	Siempre
a	Facebook				
b	Researchgate				
c	Academia.edu				
d	Televisión				
12	**Reconozco cuándo una creación o producto mediático no cumple unas mínimas exigencias de gusto estético o artístico: presentación y redacción cuidada, calidad de imágenes y sonidos, creatividad o elaboración original.**				
a	Nunca				
b	En ocasiones				
c	Habitualmente				

d	Siempre

13	**Cuando elaboro un mensaje o contenido mediático (video, fotografía, mensaje en las redes o correo) tengo en cuenta el sentido estético o artístico**
a	Nunca
b	En ocasiones
c	Habitualmente
d	Siempre

14	**Identifico en una creación o producto mediático el uso de códigos del lenguaje audiovisual: enfoque, color, tamaño, orden de las imágenes.**
a	Nunca
b	En ocasiones
c	Habitualmente
d	Siempre

15	**Cuando creo y difundo un mensaje audiovisual o mediático utilizo correctamente los códigos del lenguaje audiovisual: enfoque, color, tamaño, orden de las imágenes.**
a	Nunca
b	En ocasiones
c	Habitualmente
d	Siempre

16	**Reconozco los programas informáticos utilizados con los cuales se elaboró una creación audiovisual o producto mediático**
a	Nunca
b	En ocasiones
c	Habitualmente
d	Siempre

17	**Utilizo correctamente diferentes programas informáticos para diseñar y difundir mis propias creaciones o productos mediáticos**
a	Nunca
b	En ocasiones
c	Habitualmente
d	Siempre
18	**Mis conocimientos sobre los recursos tecnológicos y comunicativos indican que..**
	Movie maker es un programa informático para editar secuencias de imágenes y crear videos
a	Verdadero
b	Falso
c	No lo sé
	La narrativa transmedia es un relato que permite crear contenidos solo a periodistas de distintos medios de comunicación
a	Verdadero
b	Falso
c	No lo sé
	Una webquest es una actividad de presentación a los estudiantes de un problema, guiar el proceso de trabajo y disponer de recursos localizados y accesibles a través de inernet
a	Verdadero
b	Falso
c	No lo sé
	En mi país existen códigos deontológicos que regulan los contenidos que emiten los diferentes medios de comunicación
a	Verdadero
b	Falso
c	No lo sé
	Puedo actualizar los permisos sobre privacidad en redes sociales
a	Verdadero
b	Falso

c	No lo sé
	Creative commons es una licencia para protegerlos derechos de la audiencia en la red
a	Verdadero
b	Falso
c	No lo sé
	En los medios aparecen estereotipos o prejuicios de tipo racial, sexual, social, religioso o ideológico
a	Verdadero
b	Falso
c	No lo sé
	Facebook o Twitter no pueden usar datos personales y las fotos que subimos a estas redes sociales, a no ser que les cedamos los derechos de uso al abrir una cuenta en las mismas
a	Verdadero
b	Falso
c	No lo sé

19	**Identifico la ideología que quiere transmitirse a través de una creación o producto mediático**
a	Nunca
b	En ocasiones
c	Habitualmente
d	Siempre

20	**Tengo en cuenta los valores que quiero transmitir en mis mensajes**
a	Nunca
b	En ocasiones
c	Habitualmente
d	Siempre

21	**Utilizo los siguientes medios y recursos educativos para ampliar contenidos, mejorar presentaciones, contrastar información, etc.**	Nunca	En ocasiones	Habitualmente	Siempre
a	Foros				
b	Programas educativos comerciales				
c	radio				
d	Prensa				
e	Programas de edición de imágenes				
f	Programa de edición de video				

22	**Utilizo los medios de comunicación interactivos para comunicarme con**	Estudiantes	Colegas	Ambos	No utilizo
a	Redes sociales				
b	Correo electrónico				
c	Foros				
d	Blogs, webs propias				
e	Whatsapp				
f	Videoconferencia				

23	**Selecciono información para mi actividad docente procedente de distintos medios de comunicación**	Nunca	En ocasiones	Habitualmente	Siempre
a	Televisión				
b	Radio				
c	Cine				

d	Webs y blogs				
e	Redes sociales				
f	Videos (YouTube)				
g	Prensa				
24	**Selecciono información mediática para mi actividad docente teniendo en cuenta …**	Nunca	En ocasiones	Habitualmente	Siempre
a	La tecnología con la que se ha creado				
b	Su calidad estética o artística				
c	A quién va destinada esa información				
d	Los valores o ideología implícita en la información				
e	El tratamiento del lenguaje audiovisual con el que se ha producido				
f	La calidad en la producción y difusión de la información				
25	**Fomento la producción mediática de mis estudiantes en el aula: audiovisual y medios emergentes**				
a	Nunca				
b	En ocasiones				
c	Habitualmente				
d	Siempre				
26	**Propongo actividades a mis estudiantes que fomenten un uso responsable de los medios**				
a	Nunca				
b	En ocasiones				

c	Habitualmente
d	Siempre

27	**Evalúo el uso adecuado de los recursos mediáticos por parte de mis estudiantes**
a	Nunca
b	En ocasiones
c	Habitualmente
d	Siempre

28	**Animo a los estudiantes a denunciar malas prácticas o uso inadecuado de los medios, redes, internet, etc.**
a	Nunca
b	En ocasiones
c	Habitualmente
d	Siempre

29	**Considero importante incorporar la alfabetización mediática en los estudios universitarios**
a	Nunca
b	En ocasiones
c	Habitualmente
d	Siempre

30	**Los docentes universitarios somos responsables de la educación en medios de nuestros estudiantes**
a	Nunca
b	En ocasiones
c	Habitualmente
d	Siempre

31	**Según tu experiencia, valora el grado de importancia de las siguientes competencias relacionadas con la educación mediática**
	Asumir la importancia de los medios en la sociedad actual
a	Nada
b	Baja
c	Media
d	Muy importante
	Reconocer la importancia de los medios en mi vida, a nivel personal y social
a	Nada
b	Baja
c	Media
d	Muy importante
	Comprender las estructuras y superestructuras de los medios
a	Nada
b	Baja
c	Media
d	Muy importante
	Buscar información trascendente para mi vida
a	Nada
b	Baja
c	Media
d	Muy importante
	Reconocer las ventajas del uso de los medios en mi vida
a	Nada
b	Baja
c	Media
d	Muy importante
	Reconocer los riesgos de internet y los medios en nuestras relaciones
a	Nada
b	Baja
c	Media

d	Muy importante
	Sintetizar de forma organizada la información procedente de los medios
a	Nada
b	Baja
c	Media
d	Muy importante
	Consumir medios de manera ética y responsable
a	Nada
b	Baja
c	Media
d	Muy importante
	Ser capaz de usar las TIC con capacidad técnica y crítica
a	Nada
b	Baja
c	Media
d	Muy importante
	Ser prosumer: productor y consumidor, al mismo tiempo, de los medios de comunicación
a	Nada
b	Baja
c	Media
d	Muy importante

Doctorado Interuniversitario en Comunicación
Departamento de Educación
Universidad de Huelva
Huelva, 2022

Universidad de Huelva

UCA Universidad de Cádiz

Universidad de Málaga

Universidad de Sevilla