

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



EDUCOMUNICACIÓN.
LA COMPETENCIA MEDIÁTICA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

POR:

LILIA ROSA ÁVILA MELÉNDEZ

TESIS PRESENTADA COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN EDUCACIÓN

CHIHUAHUA, CHIH. MÉXICO

NOVIEMBRE DE 2018



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Educomunicación. La competencia mediática en la formación universitaria. Tesis presentada por Lilia Rosa Ávila Meléndez como requisito parcial para obtener el grado de Doctorado en Educación ha sido aprobado y aceptado por:

Dr. Armando Villanueva Ledezma
Director de la Facultad de Filosofía y Letras

M.S. Paola Margarita Chaparro Medina
Secretaría de Investigación y Posgrado

c. Dr. Gerónimo Mendoza Meraz
Coordinador Académico

Dr. Jorge Abelardo Cortés Montalvo
Presidente

Fecha

Comité:
Presidente: Dr. Jorge Abelardo Cortés Montalvo
Vocal 1: Dr. Jorge Alejandro Fernández Pérez
Vocal 2: Dr. Rigoberto Marín Uribe
Vocal 3: Dra. Isabel Guzmán Ibarra
Secretario: Dr. Javier Tarango Ortiz

© Derechos Reservados

Lilia Rosa Ávila Meléndez, Rúa
de las Humanidades s/n Campus
Universitario 1

Noviembre, 2018

Educomunicación.

La Competencia Mediática en la Formación Universitaria

Lilia Rosa Ávila Meléndez

Universidad Autónoma de Chihuahua



Notas de Autor:

Facultad de Filosofía y Letras, Secretaría de Investigación y Posgrado, División de Estudios de Posgrado.

Tesis dirigida por Dr. Jorge Abelardo Cortés Montalvo

Persona de Contacto: Lilia Rosa Ávila Meléndez. Correo electrónico: lavila@uach.mx
lic.liliavila@gmail.com

ORCID de Lilia Rosa Ávila Meléndez <http://orcid.org/0000-0001-9231-766X>

Citar en APA (3a edición en español): Ávila-Meléndez, L. R. (2018). *Educomunicación. La competencia mediática en la formación universitaria*. (Tesis de Doctorado en Educación Centrada en Investigación, Universidad Autónoma de Chihuahua, 2018).



Resumen

Se vive en la era digital, el uso de tecnología para comunicarse es omnipresente en todas las actividades y ámbitos donde nos desenvolvemos, incluyendo los espacios universitarios. Usualmente los universitarios permanecen continuamente conectados a través de diversos dispositivos móviles, suponen estar bien informados de lo que ocurre en nuestro entorno tanto cercano como distante, pero pocas veces se detienen a indagar sobre las características y confiabilidad de las fuentes, he aquí la importancia del desarrollo de la competencia mediática como parte de la formación universitaria. La tesis doctoral consiste en el diseño e implementación de una propuesta educativa, que inicia con la exploración sobre el nivel de desarrollo de la competencia mediática en profesores universitarios de la Región Norte de México. El propósito primordial es promover la competencia mediática partir de la reflexión sobre la propia práctica docente. El andamio formativo de la propuesta se construye con secuencias didácticas con el Modelo para el Desarrollo de Competencias Académicas (M-DECA). El proceso investigativo se documenta con base a la metodología sustentada en la Sistematización de Experiencias Educativas, ya que precisamente a través de este procedimiento se brinda el espacio para el diálogo colaborativo y la reflexión propia y con otros. Se emplea una combinación de métodos: cuantitativo y cualitativo. Los resultados ponen de manifiesto que los docentes reconocen una oportunidad para promover el desarrollo de la competencia mediática, que a su vez suscita el impulso de otros atributos en las competencias docentes. La Sistematización de Experiencias contribuye a la reconstrucción de los eventos para hacerlos conscientes, comprometiéndose a mejorar las propias acciones en el quehacer educativo. La postura Socio-crítica sustenta este trabajo, ya que en el diario devenir de nuestras actividades pocas veces tomamos espacios para pensar, repensar y reflexionar sobre la propia práctica docente, cómo podemos modificarla para cambiar nuestro propio actuar, y con ello, transformar el entorno donde nos contextualizamos.

Palabras clave: Educomunicación; competencia mediática; formación de profesores; sistematización de experiencias, reflexión dialógica.



Abstract

We live in a digital era, the use of communication technologies is widespread and ever-present in all human activities and contexts, including educational spaces. People in universities are continually connected through a diversity of mobile devices and assume to be well informed of events happening around them and in distant environments. However, they seldom question the credibility and characteristics of the sources of that information, thus the importance of developing competency with digital media as part of their university education. This doctoral dissertation consists of a design and an implementation of an education proposal. It begins with an exploration of the level of development of competence in digital media in university faculty of the Northern Region of Mexico. The main purpose of this work is to promote media literacy starting from faculty reflecting in their teaching practice. The scaffolding of this proposal was constructed through instructional sequences following the Model for the Development of Academic Competencies (M-DECA for its acronym in Spanish). The research process was documented using a methodology based on the systematization of educational experiences. This procedure offers the space for a collaborative dialogue and joint reflection. The study used a combination of qualitative and quantitative methods. The results show that faculty members recognize an opportunity to promote the development of this competence in digital media. Furthermore, this in turn sparks the development of other teaching competencies. The systematization of experiences contributed to the reconstruction of events by teachers so they could become aware of them. This led to their commitment to improve their actions and teaching practice. This work is founded in a socio-critic stance since we rarely take the time to think, rethink and reflect in our teaching practice and how this reflection can modify and transform our context.

Keywords: Media literacy; teacher training; systematization of experiences; dialogical reflection



Tabla de contenido

Introducción	8
Capítulo 1. Delimitación del Objeto de Estudio	11
Antecedentes	11
Planteamiento del problema.....	15
Objetivos.....	15
Objetivo General	17
Objetivos Específicos	17
Premisa.....	17
Justificación	17
Capítulo 2. Fundamentación Teórica.....	20
La competencia mediática: pilar para los procesos formativos académicos.....	20
Modelo para el Desarrollo de Competencias Académicas	35
Aprendizaje constructivista	37
Promoción del pensamiento crítico en los procesos formativos	39
Perspectiva sociológica, psicológica, filosófica y pedagógica de Educomunicación.....	42
Sistematización de Experiencias Educativas	50
Capítulo 3. Marco Investigativo Similar sobre Competencia Mediática.....	58
Capítulo 4. Metodología	76
Primer momento. Estudio exploratorio.....	76
De los participantes	76
Procedimiento.....	77
Segundo momento y tercer momento. Sistematización Experiencias Educativas.....	78
Etapa Co-situacional	79
Etapa Co-operacional	79
Etapa Co-producción.....	80
Recursos de Apoyo.....	80
Escenario de Intervención	80
Capítulo 5. Resultados	83
Primer Momento. Estudio Exploratorio.....	83



Competencia Mediática por Dimensiones en Estudiantes Universitarios	96
Segundo Momento. Diseño de la Propuesta Educativa	99
Tercer momento. Sistematización de la Experiencia Educativa	99
Análisis: Interpretación Crítica de la Experiencia.....	110
Discusión.....	116
Conclusiones	121
Aportaciones.....	122
Limitaciones	123
Implicaciones	124
Referencias.....	127
Anexos	140
Anexo 1	141
Dimensiones e indicadores de la competencia mediática	
Anexo 2	145
Invitación a los participantes y envío de liga	
Anexo 3 Cuestionario sobre Competencia Mediática	146
Profesores Universitarios	
Anexo 4 Cuestionario sobre Competencia Mediática	154
Estudiantes Universitarios	
Anexo 5	162
Diseño de la propuesta educativa: curso formativo con M-DECA	



Lista de tablas

<i>Tabla 1 Cinco Lleyes propuestas para la Alfabetización Mediática e Informatcional</i>	<i>27</i>
<i>Tabla 2 Dimensiones de la competencia Mediática</i>	<i>34</i>
<i>Tabla 3 Lista de cotejo para razonar</i>	<i>40</i>
<i>Tabla 4 Elementos compartidos entre educación y comunicación</i>	<i>45</i>
<i>Tabla 5 Perspectivas de la Educomunicación.....</i>	<i>48</i>
<i>Tabla 6 Antecedentes de la Sistematización de Experiencias</i>	<i>52</i>
<i>Tabla 7 Diseño de la Sistematización.</i>	<i>81</i>
<i>Tabla 8 Resultados del nivel de competencia mediática en profesores universitarios.....</i>	<i>83</i>
<i>Tabla 9 Grupos conglomerados en la dimensión de lenguaje</i>	<i>85</i>
<i>Tabla 10 Grupos de conglomerados en la dimensión tecnología</i>	<i>86</i>
<i>Tabla 11 Grupos de conglomerados en la dimensión de recepción e interacción</i>	<i>87</i>
<i>Tabla 12 Grupos de conglomerados en la dimensión de producción</i>	<i>88</i>
<i>Tabla 13 Conglomerados por grupos dimensión ideología</i>	<i>89</i>
<i>Tabla 14 Conglomerados por un grupo en la dimensión estética.....</i>	<i>90</i>
<i>Tabla 15 Conglomerados dimensión uso docente de los medios</i>	<i>91</i>
<i>Tabla 16 Conglomerados dimensión responsabilidad docente.....</i>	<i>93</i>
<i>Tabla 17 Concentrado general de resultados en estudiantes</i>	<i>97</i>
<i>Tabla 18 Expectativas de los docentes al inicio del curso formativo</i>	<i>100</i>
<i>Tabla 19 Aportaciones de los docentes sobre la noción de competencias.....</i>	<i>101</i>
<i>Tabla 20 Reflexión sobre su práctica docente</i>	<i>102</i>
<i>Tabla 21 Aportaciones reflexivas de los docentes para el cambio de sus prácticas</i>	<i>105</i>
<i>Tabla 22 Aportaciones reflexivas de los docentes</i>	<i>105</i>
<i>Tabla 23 Resultados de la reflexión de los docentes.....</i>	<i>106</i>
<i>Tabla 24 Reflexión en mesas de discusión</i>	<i>109</i>
<i>Tabla 25 Categorías emergentes de la experiencia sistematizada</i>	<i>113</i>
<i>Tabla 26 Convergencia del M- DECA, SEE y la Competencia Mediática</i>	<i>114</i>



Lista de figuras

<i>Figura 1. Pasos para la Sistematización de Experiencias</i>	<i>56</i>
<i>Figura 2. Proceso de Sistematización de Experiencias</i>	<i>83</i>
<i>Figura 3. Resultados de las ocho dimensiones de la competencia mediática.....</i>	<i>84</i>
<i>Figura 4. Resultados generales de la competencia mediática por dimensión</i>	<i>95</i>
<i>Figura 5. Percepción de los estudiantes en el desarrollo de la competencia mediática</i>	<i>97</i>
<i>Figura 6. Nivel de competencia mediática en estudiantes universitarios por dimensión.....</i>	<i>98</i>
<i>Figura 7. Análisis de contenido de las aportaciones reflexivas de los docentes</i>	<i>104</i>
<i>Figura 8. Análisis de contenido en las mesas de discusión</i>	<i>108</i>
<i>Figura 9. Integración de los elementos: M-DECA, SEE y Competencia Mediática</i>	<i>112</i>



Introducción

La responsabilidad es saber que cada uno de mis actos me va construyendo, me va definiendo, me va inventando. Al elegir lo que quiero voy transformándome poco a poco.

Fernando

Savater

Los principios de la educación en todos los niveles son proporcionar elementos formativos que fortalezcan el desarrollo integral del ser humano. Esta integralidad es vista bajo la óptica de distintas disciplinas que confluyen y comparten elementos para complementar la formación de la persona. El ser humano está en constante búsqueda de la felicidad, la armonía, el equilibrio, la paz propia y la de otros. Esta parte ontológica es abordada desde la educación, para dar respuesta a esa pesquisa fundamental que da sentido y valor a la vida de cada persona.

En la actualidad se vive en entornos mediatizados dentro de una era digital, a la vez que nos hermana nos separa, ya que existe un creciente uso de la tecnología para comunicarse en todos los aspectos de las actividades cotidianas: entretenimiento, ocio, comunicación personal y social, mercadotecnia, publicidad, geo-localización; en los entornos laborales, procesos de rehabilitación de la salud, procesos electorales y por supuesto los procesos educativos, entre otros. Con esta convivencia y contacto con los medios se construye la realidad, que depende en gran medida de los constructos que se empujan y el significado que se les otorga. Por ello es evidente la necesidad de empoderar a la ciudadanía en el ambiente mediático, ya que reactivar a la sociedad civil en la colaboración y participación social conduce al desarrollo humano. En este supuesto, la educación superior es una instancia ideal para dirigir esfuerzos encaminados a este propósito formativo. Los universitarios, tanto estudiantes como docentes, al compartir comunidades de aprendizaje es menester identificar el uso, compromiso y responsabilidad que se tiene ante la administración y el consumo mediático como componente formativo.

Las Instituciones de Educación Superior (IES), proponen cambios en sus modelos de formación, considerando la integración de todas las áreas de la persona, es decir un desarrollo integral que otorgue aspectos para la convivencia personal, la diversidad cultural, el cuidado y



preservación del medio ambiente, todo ello con miras de exaltar los mejores valores de las personas en formación. Los humanos tenemos la necesidad apremiante de convivir entre humanos. Las universidades cimentarán sus procesos de reformas educativas con pertinencia de las tareas académicas, en la producción y transferencia del valor social de los conocimientos.

Se observa que en los planes de estudio se advierte muy escasa presencia de contenidos que aborden las dimensiones de la competencia mediática, tanto para el estudiantado en formación como para la formación y actualización del profesorado. En algunas instituciones de educación superior se plasman contenidos orientados hacia el dominio de la tecnología, y de la información, así lo refieren también Tiede y Grafe (2016) al expresar que a ni a nivel mundial ni tampoco a nivel nacional, existe un consenso sobre la forma precisa de las competencias pedagógicas mediáticas, a pesar de reconocer que merece un espacio adecuado para su formación en la educación de profesores universitarios; se cuenta solo con la recomendación de la UNESCO en el Currículo de Alfabetización Mediática (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyem pong y Cheung, 2011).

Derivado de lo anterior, el trabajo de tesis se integra en tres ejes: i) el eje temático que corresponde al estudio de la competencia mediática en la formación universitaria; ii) el eje metodológico, que establece el abordaje del objeto de estudio, apoyado con métodos combinados, el cuantitativo y cualitativo bajo el esquema de Sistematización de Experiencias Educativas; iii) el eje didáctico que concierne al diseño e implementación de una propuesta educativa cimentado con el Modelo para el Desarrollo de Competencias Académicas (M-DECA). El documento está estructurado en cinco capítulos.

El primer capítulo describe la delimitación del objeto de estudio, sus antecedentes, el planteamiento de la problemática, las preguntas de investigación, los objetivos del estudio, la premisa que se plantea y la justificación para incursionar en la investigación.

El segundo capítulo corresponde al fundamento teórico que contiene apartados que describen la formación por competencias, la competencia mediática como elemento esencial en los procesos académicos. De igual forma se refiere al aprendizaje constructivista con enfoque sociocultural. Otro de las secciones reseña el Modelo para el Desarrollo de Competencias Académicas que se ocupa en el proceso formativo de intervención. Otro



apartado se relaciona con la Sistematización de Experiencias Educativas que relata el proceso investigativo, que da soporte epistemológico al estudio. Se describe la Educomunicación desde las perspectiva, sociológica, filosófica, psicológica y pedagógica dentro de la formación universitaria. En el tercer capítulo se narran algunas investigaciones recientes y otras que le anteceden dentro contexto latinoamericano y europeo. En dichos estudios se describen algunos resultados obtenidos, indicadores y dimensiones para la valoración de la competencia mediática, así como algunos instrumentos diseñados para la evaluación en distintos grupos etarios y algunos modelos propuestos y validados.

El cuarto capítulo da cuenta de la metodología de la investigación. El trabajo de tesis se fundamenta en el modelo cualitativo, con un enfoque Socio-crítico y con la perspectiva de Sistematización de Experiencias Educativas (SEE). Para el abordaje del objeto de estudio se ocupan métodos combinados que se refieren en tres momentos. El primer momento corresponde a una indagación diagnóstica sobre el desarrollo de la competencia mediática de los profesores universitarios, en ella se utiliza el método cuantitativo. El segundo y tercer momento describen el diseño e implementación de una propuesta educativa para promover el desarrollo de la competencia mediática en docentes universitarios, tomando como base los datos obtenidos en la exploración diagnóstica del primer momento. En estas dos últimas etapas se recurre al método cualitativo, sustentado con el proceso investigativo de Sistematización de Experiencias Educativas (SEE) para recuperar y documentar la experiencia vivida, además de establecer cambios en la propia práctica. Se investiga, se actúa y se participa.

En el quinto capítulo se presentan los resultados alcanzados en los tres momentos planteados de la metodología. Los datos obtenidos de la exploración diagnóstica acerca del nivel de desarrollo de la competencia mediática en profesores universitarios de la Región Norte de México. A partir del segundo y tercer momento, los resultados obtenidos se documentaron con la sistematización de la experiencia. Se inicia desde el diseño de la propuesta educativa y su validación por expertos, hasta el análisis de los resultados alcanzados con la intervención colaborativa de su implementación, que consistió en un curso-taller dirigido a docentes universitarios, sobre el uso crítico de los medios de comunicación.



En la parte final del documento se presenta la discusión de los resultados con los principales hallazgos de la investigación a la luz de los teóricos expuestos en la tesis y que dan soporte investigativo. Otro apartado son las conclusiones que se derivan de la investigación y los principales aportes de la tesis. Se incluye una sección de limitaciones del proceso investigativo así como las implicaciones y la prospectiva a futuro.

Contiene una sección de anexos relacionados con los documentos que se emplearon en el proceso investigativo, disponibles para realizar cualquier consulta.

Capítulo 1. Delimitación del Objeto de Estudio

En este capítulo se expone la descripción del objeto de estudio. Se refieren algunas condiciones que dan pauta para su construcción. A partir de ello, se puntualiza el planteamiento del problema para esta investigación. Se expresan las preguntas que se abordan en el estudio y que se pretenden responder. Con estos cuestionamientos se marca la directriz para formular los objetivos que se proyectan alcanzar.

Considerando que la educación es un proceso de comunicación, es a partir de la relación entre estos dos componentes donde se diseña la construcción del objeto de estudio y su delimitación. El eje temático que se aborda es la competencia mediática, conceptualizada como "la habilidad para entender las funciones de los medios, evaluar cómo se desempeñan aquellas funciones y comprometerse racionalmente con los medios para la auto-expresión" (UNESCO, 2011, p. 17). El interés es investigar cuál es la capacidad de acceso a los medios de comunicación que los profesores universitarios tienen para comprender y evaluar de manera crítica los contenidos, cómo se construyen para crear comunicaciones en distintos contextos y circuitos de difusión.

Antecedentes

En la actualidad la educación formal en sus distintos niveles se basa en el enfoque por competencias. Este modelo formativo, es una tendencia educativa que viene avalada por diversos organismos internacionales que apoyan esta orientación emanada desde 1999 con los acuerdos de Bolonia para la Unión Europea; entre ellos, la Organización de las Naciones



Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el modelo por competencias ha cobrado ya carta de residencia en múltiples países latinoamericanos, en donde México está incluido.

El enfoque por competencias propone transitar de la educación centrada en la enseñanza a la educación centrada en el aprendizaje, es decir, se focaliza en el estudiante y en su capacidad para aprender, al cual se le exige más protagonismo e implicación. El aprendizaje en esta perspectiva se encamina a potenciar las capacidades y habilidades de los estudiantes y empoderarlos para avanzar hacia la solución de problemas movilizando diversos recursos psicosociales. En este sentido la figura del profesor se convierte en facilitador y activador del aprendizaje del estudiante. Bajo esta visión, es de considerarse que la preparación, formación y actualización continua del profesor en estrategias pedagógicas y en modelos basados en el desarrollo de competencias es fundamental, ya que la educación enfrenta retos en la forma de interactuar, y acceder a un cúmulo de información, al conocimiento y al aprendizaje. Es así, que acordes a las políticas educativas de un modelo flexible, por competencias y centrado en el aprendizaje, como argumenta Fernández-Pérez (2013) al señalar que el docente habrá de actualizarse, adquirir competencias polivalentes para adquirir nuevos conocimientos, habilidades, creatividad que le permitan la aplicación de soluciones para retroalimentar el proceso de teórico-práctico; orientar o modificar su desempeño, encaminado a establecer un dinamismo constante en su quehacer educativo.

El desarrollo y avance de la tecnología en medios de comunicación ha tomado gran auge desde inicios del siglo XXI. Se comprueba que su utilización está presente en todos los ámbitos de la vida de los ciudadanos, el entorno educativo no es la excepción. Esta forma de relacionarse está influenciada en gran medida por la información que se recibe acerca de la diversidad de factores políticos, económicos, sociales y culturales; dicha información incide en especial en la manera de aprender, enseñar, transmitir y construir conocimiento. Ante el exponencial uso y consumo de contenidos mediáticos e informacionales, así como el incremento en el acceso a dispositivos, aplicaciones y enlaces en red que está al alcance de todos, el sistema educativo mexicano ha enfrentado varios retos. El primero ha sido dotar de equipamiento e infraestructura a los espacios educativos en todos sus niveles. El segundo es la alfabetización y capacitación de profesores para incluir en su práctica docente el empleo de



herramientas tecnológicas. El tercer reto a partir de esa fecha, es el surgimiento de generaciones de *nativos digitales*, según expresión de Prensky (2010), que incluyen estudiantes desde el nivel básico, hasta el superior. La convivencia con dispositivos, aparatos, herramientas como parte indispensable en la vida de los estudiantes no significa que desarrollen capacidades y habilidades para su óptima utilización en el desempeño de sus actividades tanto académicas como de ocio y recreación.

En ese contexto se invita a visualizar los procesos formativos desde distintas aristas, ya que al incorporar una integración por competencias en un entorno mediatizado, se marca la pauta para realizar innovaciones, propuestas y reformas en los procesos de formación académica tanto en estudiantes como en docentes. En esta perspectiva, se considera que la competencia comunicativa es necesaria para el desarrollo y desempeño de cualquier otra competencia académica. Es por ello indispensable que en los contextos educativos se contribuya a la formación de la competencia mediática; ya que esta es un eje central en los procesos comunicativos para la vida en general de cualquier persona. Como lo manifiesta Aguaded (2004) al referir que se hace indispensable la definición de un curriculum específico para el desarrollo de la competencia mediática, destaca la necesidad de que la educación para los medios se direcciona hacia el fomento de la creatividad, situando en primer lugar los mejores valores de las sociedades democráticas y promoviendo el ejercicio del pensamiento crítico. Por su parte la UNESCO (2011, 2017) ha planteado un curriculum para el desarrollo de la competencia mediática, así como una serie de leyes que fundamentan su operación.

La competencia mediática es un ámbito poco explorado desde los ámbitos educativos. Raramente se evalúan las competencias en comunicación audiovisual porque éstas escasamente se enseñan de forma planificada, se desconoce el nivel de competencia que poseen los estudiantes, los mecanismos de evaluación aplicados en los programas académicos no advierten acerca de las deficiencias que existen en este rubro. En países de Europa, llevan notables avances en estudios e investigaciones en la materia. En Latinoamérica, como es el caso, por ejemplo de Colombia, Brasil, Chile, Argentina y Venezuela, solo por citar algunos, han realizado lo propio para conocer el nivel de desarrollo de la competencia mediática en diferentes rangos de edades. En México es un tema escasamente indagado, por lo que se cuenta con pocos datos documentados tendientes a marcar pautas de investigación, para



realizar propuestas de formación de la competencia mediática y fomentar en la ciudadanía el desarrollo de estrategias críticas para el consumo de contenidos en medios. Entonces, desde la educación superior ¿para qué abonarle a la formación y desarrollo de la competencia mediática en los universitarios? Tres aspectos incentivan a responder este cuestionamiento.

El primero, es la motivación personal sobre esta temática tan actual que ha crecido exponencialmente, por lo que se ha colaborado en la Red Euroamericana de Alfabetización Mediática (ALFAMED) y en la cual recientemente se es miembro activo. El segundo aspecto es la propuesta de Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) de la UNESCO, que incorpora la formación de profesores de educación superior en este ámbito comunicativo para ser agentes de cambio, tanto para mejorar el acceso al conocimiento técnico y científico especializado, como para la formación de ciudadanía. Por último, el tercer aspecto que incentiva a investigar en la materia, corresponde a los datos que dan cuenta de una realidad de consumo en medios en nuestro país, ello encamina a actuar en consecuencia con propuestas claras y precisas dentro del espacio educativo. Los jóvenes ocupan ocho horas con doce minutos al día conectados en red (IAB-México, 2018), a decir de Aguaded (2014) es una exposición de sobredosis a los medios que genera 'infoxicación', ya que se ha convertido en una obsesión por la comunicación con contenidos muchas veces vacía de sentido.

El sector educativo en todos los niveles ha prestado atención en el equipamiento y uso de las tecnologías como un recurso, sin embargo la alfabetización y desarrollo de la competencia mediática e informacional va más allá de ello, incluye promover el pensamiento crítico para la toma de decisiones en el uso de medios y de la información como insumo en el aprendizaje para la vida. Lo audiovisual es el día a día de todos, se conoce e interpreta la realidad a través de sus imágenes y se establecen relaciones través de ellas, por eso se hace necesario incluir el dominio del lenguaje audiovisual dentro de las competencias educativas.

Al igual que en Iberoamérica, en Europa son aún incipientes los cursos y actividades académicas programadas para una formación de educación en medios para docentes, lo cual es visto como una debilidad para el desarrollo en este campo (Clarembaux, 2007). Tener estudios universitarios no garantiza contar con una competencia mediática (Dornaletche, Buitrago y Moreno, 2015); sin embargo "los profesores tienen un papel fundamental, ya que al transmitir sus conocimientos a los estudiantes y así, eventualmente a toda la sociedad,



estarían favoreciendo la creación de una ciudadanía informada y racional" (Prada, 2015, p. 86).

Visto de esta manera, la formación del profesor cobra vital importancia para alcanzar la transformación de nuevos enfoques de la enseñanza. Es fundamental que el docente reflexione sobre su actuar, que asuma un rol activo, dialéctico y colaborativo. Proponer espacios de formación docente a través de cursos o talleres encaminados a la formación y desarrollo de competencias docentes, que para este caso, está direccionada hacia la competencia comunicativa en especial la competencia mediática. La orientación de modelos donde se construya el aprendizaje y se documente la formación a través del ser-siendo, es decir a través de una práctica reflexiva asumida desde el compromiso de promover cambios y transformaciones en el propio actuar. Son estos referentes que motivan al proceso investigativo.

Planteamiento del problema

Por lo anteriormente expuesto, es de interés personal promover la competencia mediática en profesores universitarios con propuestas educativas centradas en el compromiso, la colaboración, el diálogo y la reflexión sobre la propia práctica docente. Se parte de la suposición de que es bajo el nivel de desarrollo de la competencia mediática en profesores universitarios mexicanos, respecto a parámetros internacionales, ya que por un lado, de manera formal en los sistemas educativos no se encuentran explicitados contenidos curriculares que contribuyan a su formación como parte de la competencia comunicativa. Además, informalmente, los entornos mediáticos tampoco contribuyen hacia el avance del análisis crítico para su desarrollo. De igual forma se detecta que son escasos los estudios relacionados en esta temática en general en nuestro país y en específico en nuestro contexto académico; en el entorno Latinoamericano algunos estudios han iniciado a desarrollarse en años muy recientes.

Este trabajo doctoral contribuye en la colaboración investigativa en redes, ya que el aval y respaldo de la Red de Alfabetización Mediática (ALFAMED) ha contribuido a sumar esfuerzos de varios expertos en distintos contextos geográficos internacionales. Realizar estudios e investigar sobre la competencia mediática favorece la sensibilización hacia el



conocimiento y promoción del uso adecuado de los medios de comunicación. En consecuencia aportaría para los universitarios, tanto docentes como estudiantes (futuros profesionistas) ubicándolos en un nivel de conciencia hacia el consumo y producción de contenidos mediáticos, mismos que impactarán tanto para la toma de decisiones, como para el fortalecimiento de sus relaciones personales, familiares, académicas y laborales. Esta manera de relacionarse será la tendencia en el futuro muy cercano. Se establece un compromiso de coadyuvar en la formación de ciudadanos con sentido crítico, participativos y empoderados en su propio desarrollo personal, compartido con otros.

Este planteamiento lleva a derivar las siguientes interrogantes:

- a) ¿Cuál es el desarrollo de la competencia mediática de profesores universitarios en la Región Norte de México, en función de los parámetros definidos para Iberoamérica?
- b) ¿Qué propuesta educativa impulsa la formación de competencias docentes en torno a la competencia mediática, partiendo de la reflexión sobre la propia práctica?
- c) ¿Cómo perciben los profesores universitarios el desarrollo de la competencia mediática en su práctica docente y que compromisos asumen para mejorarla?

El interés de responder a estos cuestionamientos, se encamina a estructurar el proceso investigativo basado en la convivencia y colaboración con otros, en espacios para pensar y repensar la propia práctica académica cotidiana. Esta labor se orienta hacia la construcción de andamiajes formativos para el desarrollo de competencias docentes, que a partir de los datos que se obtengan en la exploración sobre el nivel de competencia mediática en profesores universitarios de la Región Norte de México, se estructura una propuesta educativa. Esencialmente el punto de partida es crear estrategias y procedimientos conducentes para la planeación, implementación y validación de una propuesta educativa, con base metodológica de investigar y actuar.

Objetivos

Con el trabajo investigativo se pretenden alcanzar los siguientes objetivos:



Objetivo General

Diseñar, validar e implementar una propuesta educativa encaminada a fomentar el desarrollo de la competencia mediática, a partir de un estudio exploratorio acerca del nivel de competencia mediática de profesores universitarios en la Región Norte de México con base en parámetros definidos para el contexto Iberoamericano.

Objetivos Específicos

- a) Analizar el nivel de competencia mediática de profesores universitarios en la Región Norte de México con base en parámetros definidos para el contexto Iberoamericano.
- b) Diseñar y validar una propuesta educativa, cuya estructura se base en el Modelo para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas y que promueva el trabajo colaborativo, el diálogo reflexivo para el fomento en el desarrollo de la competencia mediática en docentes de educación superior.
- c) Recuperar el proceso de implementación de la propuesta educativa dirigida al fomento de la competencia mediática de profesores universitarios mediante el análisis de la propia práctica docente a partir de la reflexión dialógica y el trabajo colaborativo.

Premisa

A partir de una propuesta educativa construida con el andamio formativo con el Modelo de Desarrollo de Competencias Académicas (M-DECA) y donde se prioricen procesos reflexivos, colaborativos y dialécticos y se recupere la experiencia, el profesor universitario promueve la competencia mediática para mejorar su práctica docente.

Justificación

Se considera que la misión de las Instituciones de Educación Superior es formar personas con una integralidad para el desempeño profesional, pero también para desarrollar competencias para la vida; esto lleva consigo aspectos axiológicos que dan sentido a su



quehacer específico disciplinar. Desde la perspectiva ontológica, todo ser humano busca encontrar un sentido a las características que le distinguen como persona en su actuar diario. Durante el tránsito por los espacios académicos universitarios se pretende cumplir con esta misión que les fue conferida a las IES, con el propósito de contribuir a través de un proceso formativo a las demandas de educación en la sociedad; y una vez finalizado el proceso, ubicar a los universitarios en entornos de desarrollo profesional y personal.

Para el logro de esta misión es fundamental resaltar los factores y actores que se involucran en esta encomienda. La relación del binomio docente-estudiante, en contacto con contenidos o saberes por aprender; y que a través de una planeación didáctica, se conviertan en el vehículo para acortar el trayecto entre los saberes iniciales y los contenidos, que da como resultado el aprendizaje adquirido. En esta contextualización se ubica al docente como actor en el diseño de la docencia para facilitar el aprendizaje e impulsar el desarrollo de competencias en sus estudiantes. Por otro lado si se considera que la educación lleva consigo un proceso de comunicación, en la actualidad se prepondera el uso de la tecnología de medios de información y comunicación, el acceso a la red en tiempo real, este es el día a día en la vida de los estudiantes. Este recurso y estrategia la ocupan para acceder a la información, a los saberes, a los contenidos; por lo tanto es importante reflexionar si los profesores universitarios cuentan con las competencias para enfrentar este reto o quedan en desventaja en los dominios y habilidades para la utilización de estos recursos en su práctica docente.

Las tendencias de formación docente a nivel nacional están basadas en el enfoque por competencias; en ese sentido se han propuesto una serie de dominios que conforman el perfil de los profesores universitarios. Una de las competencias enmarcadas dentro del perfil del docente de educación superior es la relacionada con la comunicación, entendida como la integración de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento en los procesos educativos, es decir, mediante el manejo de la información que lleve a la generación de contenidos que marque la directriz de hacer uso crítico de los medios y que de manera responsable y crítica se utilice la comunicación e información en la construcción de conocimiento científico, técnico y humanístico. Por ello, es de interés personal conocer el nivel de desarrollo de la competencia mediática de profesores universitarios, y a partir de ello, estructurar propuestas educativas encaminadas a promover su desarrollo.



Es indispensable que los profesores identifiquen y reconozcan su práctica, en qué aspectos logran el desarrollo de las competencias con el perfil propuesto; además de explorar qué estrategias se pueden implementar para mediar las deficiencias o desventajas que identifican en el desempeño docente en el aula. En definitiva se trata de comprometerse hacia el despertar y reconocimiento del propio actuar docente; encaminarse hacia el cambio de otros y con otros para reivindicar el posicionamiento de la educación. Bajo esta convicción, los procesos académicos se direccionarán hacia la construcción de ciudadanos críticos, personas libres y conscientes en una convivencia social para la paz.

El proceso investigativo de este objeto de estudio, pretende comprender los sentidos y significados que los profesores universitarios brindan a su práctica docente específicamente en el uso crítico de los medios, como parte del perfil de competencias docentes, tan esencial para construir conocimiento, ya que a partir del acceso, análisis y evaluación de la información y contenidos mediáticos se construye la realidad circundante.

En suma se abordan tres ejes en esta labor investigativa: el eje temático referido hacia la competencia mediática en profesores universitarios. El eje didáctico conferido hacia la construcción de andamios formativos con el Modelo para el Desarrollo de Competencias Académicas (M-DECA); y el eje metodológico concerniente en la Sistematización de Experiencias Educativas, ya que a través de procesos dialógicos reflexivos individuales y colaborativos con pares será posible comprender y analizar la propia práctica docente. Por último asumir compromisos para la formación continua y permanente en temáticas necesarias que contribuyan al logro en el desarrollo de cualquier competencia universitaria profesional y académica.



Capítulo 2. Fundamentación Teórica

Este capítulo presenta los fundamentos que dan soporte a la investigación. Se hace una revisión de los planteamientos teóricos de algunos estudiosos y expertos con respecto a la construcción del aprendizaje basado en el desarrollo de competencias. Algunas definiciones de competencia son descritas para proceder al abordaje de la conceptualización de competencia mediática. Se relacionan los términos de educación y comunicación bajo las perspectivas psicológicas, sociológicas, pedagógicas y filosóficas que dan la base al concepto de Educomunicación. Se plantean algunos aspectos relacionados con el pensamiento crítico, esencial en el desarrollo de la competencia mediática. La teoría del aprendizaje constructivista con perspectiva sociocultural permite analizar el objeto de estudio dentro de su contextualización; además de que esta teoría se alinea al enfoque por competencias.

La competencia mediática: pilar para los procesos formativos académicos

El aprendizaje basado en competencias está planteado en los programas académicos de todos los niveles educativos de manera global en diversos países, se encamina a potenciar las capacidades y habilidades de los estudiantes y empoderarlos para avanzar hacia la solución de problemas activando recursos psicológicos, actitudinales, sociales, habilidades, destrezas; en definitiva este enfoque se centra en el estudiante y en su capacidad para aprender, al cual se exige mayor implicación. El profesor se convierte en facilitador del aprendizaje, por ello la preparación y actualización continua del profesor en estrategias pedagógicas y en modelos basados en competencias es fundamental. La forma de interactuar, relacionarse y acceder al cúmulo de información para crear conocimiento y aprendizaje es un reto para la educación tanto formal como informal. Solo aprendemos conocimiento a través del desarrollo de prácticas que cuestionan, que profundizan en los procesos cognitivos y emocionales. Estas experiencias no se pueden conceptualizar sin un examen cuidadoso de la variedad de modos simbólicos a través del cual llegamos a ser miembros de nuestra cultura (Hobbs y Jensen, 2009).



Se torna vigente el Informe Delors de la UNESCO (1998) que plantea que la educación debe fundarse sobre la base de cuatro pilares fundamentales de aprendizaje: aprender a aprender; aprender a hacer; aprender a convivir y aprender a ser. Es precisamente que estos cuatro pilares de la educación, dan cabida al enfoque por competencias. Ahora la pregunta versa sobre ¿qué se entiende por competencia? o ¿qué significa ser competente? Para responder este cuestionamiento se hará referencia a varios autores y organismos que describen este concepto orientado hacia la educación.

Según el proyecto DeSeCo considera a la competencia como la habilidad de una persona para cumplir exigencias complejas exitosamente, a través de la movilización de elementos psicosociales. De modo que se enfatizan los resultados que el individuo consigue a través de la acción, selección o forma de comportarse según las exigencias (Comisión Europea, 2002; OCDE, 2016). Otros autores como Perrenoud (2007) la explica como la aptitud para enfrentar una familia de situaciones análogas eficazmente, movilizandó la conciencia y múltiples recursos cognitivos como saberes, capacidades, micro competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento de manera rápida, pertinente y creativa. Para Zabala y Arnau, (2008) la competencia consiste en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales. La competencia implica "una capacidad estratégica para decidir cuáles son las mejores acciones para hacer en una determinada situación y también planificar en una secuencia de actos" (Rivoltella, 2005, p. 1).

Roegiers (2010) describe a una persona competente cuando tiene la posibilidad de dar respuesta a situaciones problema mediante la movilización interiorizada de un conjunto integrado de recursos psicosociales. La contextualización y la situación es un aspecto central para el desarrollo de competencias. "Es en situación que el alumno construye, modifica o refuta los conocimientos contextualizados y desarrolla competencias a la vez situadas" (Jonnaert et al. 2008, p. 3). Las características esenciales del concepto de competencia de acuerdo con Corominas et al. (2006) refieren: (i) la actualización en la acción; (ii) vinculada a un contexto; (iii) que implica la integración de saberes conceptuales, procedimentales y



actitudinales; y (iv) la facilitación del desempeño efectivo ante situaciones de desempeño fundamentalmente inéditas.

Para dar respuesta al cuestionamiento planteado, se resaltan las coincidencias de los autores antes referidos. Una persona competente es cuando tiene la posibilidad de movilizar interiormente una serie de recursos psicosociales, entendidos estos como habilidades, conocimientos, actitudes y valores para dar respuesta ante situaciones problema dentro de un contexto determinado. Se acentúa primordialmente el aspecto activo, dinámico y consciente dentro del proceso de desarrollo de la competencia, ya que como dice Bauman (2016) la educación no es un producto que se consigue y ahí queda como un añadido terminado y acabado, sino que es un proceso dinámico. Las competencias no pueden entenderse como algo que se tiene o no se tiene, no representan estados o logros terminados, sino estados en proceso de evolución. Formarse con el enfoque por competencias consiste en saber hacer, es decir tener la capacidad para operar y realizar algo. Sin embargo valdría la pena preguntarse también, si ser competentes nos hace más conscientes, responsables, críticos, expresivos, solidarios, colaboradores, sanos, humanistas, justos y comprometidos. De acuerdo con Tobón (2008) visionar la formación por competencias desde una orientación completa, se direcciona hacia el desarrollo de personas integrales, con sentido de vida, expresión artística, espiritualidad, conciencia de sí; es decir incluida su totalidad.

Las Instituciones de Educación Superior (IES), tanto a nivel nacional como internacional orientan la creación de estrategias que vinculan a la universidad, al estudiante y a la comunidad en este enfoque formativo. Contextualizar el aprendizaje con la identificación de problemáticas reales, es ahí donde los universitarios se convierten en agentes transformadores de la realidad social, con visión solidaria del proceso de formación. Esta interrelación direcciona hacia la transformación del aprendizaje en un proceso de reflexión permanente entre los diferentes actores. “El currículo universitario debe estar orientado principalmente a ser un proceso completo, integral, continuo, contextualizado, abierto y construido a través de procesos investigativos donde participen todos los sujetos sociales, estudiantes, profesores y personas de la comunidad” (Alves, 2008, p. 4).

Con la educación basada en competencias se potencian las capacidades y habilidades de los individuos, mismas que deberán aplicar ante situaciones problema. Es pues, que la labor



como formadores es impulsar y promover el pensamiento crítico en los estudiantes capaces de tomar decisiones y responsables de asumir los retos que la sociedad les presente. Desde la perspectiva del docente es indispensable asumir el compromiso de introducir cambios en la propia práctica, ya que de lo contrario, como mencionan Villa y Villa (2007) el aprendizaje basado en competencias será una moda pasajera, un sueño educativo, si no se provoca un cambio en la forma de pensar, planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es de considerar que en las IES, los docentes generalmente son formados como profesionistas, no como profesores, al enfrentarse a la práctica educativa deberán contar con la competencia y una preparación didáctica en el diseño de secuencias pedagógicas para su implementación en el proceso facilitador del aprendizaje. Se puede suponer que el docente es competente cuando adquiere conciencia de su práctica, se visualiza y asume como mediador del conocimiento. Por ello, una investigación ligada a programas de innovación es esencial para saber producir competencia en los disidentes. Esta posición se alinea con Gimeno (2008) al aseverar que el enfoque por competencias motiva infinidad de experiencias de formación en estudios dirigidos a profesores y puestos de trabajo concretos; y es también la referencia para desarrollar experiencias pedagógicas.

Las formas de enseñanza y aprendizaje han sido modificadas, consecuencia del acceso y uso de la tecnología para construir aprendizaje y conocimiento. Desde la perspectiva de innovación tanto tecnológica como pedagógica, no en todas las ocasiones, tanto estudiantes como docentes cuentan con las herramientas, habilidades y los dominios para transitar a través de procesos formativos de los contenidos hacia el saber para la construcción de conocimiento y aprendizaje. Las formas de relacionarse con el entorno han cambiado, las experiencias de recreación, comunicación, aprendizaje, de mercado y laborales son diferentes. La tecnología es tan cercana y a la mano en todos los ambientes, edades y contextos, que provoca nuevas formas de construcción, difusión y distribución de contenidos, de información y consumo de la cultura. Esto es, a lo que Bauman (2016) ha denominado transitar de la cultura sólida a la información líquida, refiriéndose a la cultura digital como un fluido de producción de conocimiento e información en constante cambio.



Desde la década de los ochenta, iniciaba la introducción de la tecnología en comunicación, la educación en medios se reducía solo al aprendizaje para la utilización de herramientas para operar aparatos y dispositivos desde un enfoque técnico. En ese sentido, los profesores y los estudiantes eran y siguen siendo campo de mercado para las industrias tecnológicas digitales, ya que promueven la adquisición y utilización de herramientas de comunicación, sin embargo estas empresas no asumen un compromiso crítico con los medios de comunicación hacia el cambio de formas, contenidos y su impacto en la cultura, tanto en sus normas, estilos de vida y valores (Hobbs y Jensen, 2009). Se orienta hacia la sociedad de consumo, la adquisición del mejor y más nuevo dispositivo o aparato que el mercado pone a disposición; sin embargo se requiere revalorar el sentido y uso consciente y crítico que se les da a dichos instrumentos y no solo obtenerlos, principalmente en las generaciones más jóvenes, no quedando excluidos de esta convicción los adultos. En este sentido se coincide con Cope y Kalantzis (2010) al sostener que la persona que puede manejarse bien en este mundo es alguien que ha adquirido la habilidad de navegar desde un dominio de actividad social a otro, que puede descubrir formas de aprender y dialogar en nuevos lenguajes sociales desconocidos. Los códigos inmersos en el lenguaje que se transmite y recibe por distintas fuentes, para ello es indispensable precisar qué es lo que se considera una persona mediáticamente competente. Si se ha definido la competencia como la habilidad para movilizar varios recursos para resolver o enfrentar una situación compleja, tendremos pues, que establecer para este caso en específico, cómo abordaremos la competencia mediática para promover su desarrollo.

La Comisión Europea ha guiado las habilidades que deben ser consideradas en educación formal dentro de las instituciones, las describe en ocho competencias clave definidas como: i) la comunicación en la lengua materna; ii) la comunicación en lenguas extranjeras; iii) competencia en las matemáticas, la ciencia y la tecnología; iv) la competencia digital; v) aprender a aprender; vi) competencias sociales y cívicas; vii) sentido de la iniciativa y espíritu de empresa; y viii) la conciencia y expresión cultural (Comisión Europea, 2002; OCDE, 2016). Estas ocho competencias propuestas por DeSeCo, incluyen de manera integral algunos distintivos de cada una de ellas que involucran el desarrollo de la competencia mediática. Es pues que, a partir de que la competencia comunicativa, está posicionada en un



eje transversal para el ejercicio y desempeño de cualquier otra competencia académica, nos lleva a suponer y proponer que es necesario que los entornos educativos contribuyan en el proceso de formación de la competencia mediática como parte esencial de la misma, indispensable en las actividades cotidianas tanto de los estudiantes como de los profesores, y encaminada básicamente hacia la formación de la ciudadanía responsable y crítica.

Se toma como base el Artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, relacionada con la libertad de expresión y describe que "todo individuo tiene derecho a no ser molestado a causa de sus opiniones, de investigar y recibir informaciones y opiniones, y de difundirlas sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión" (UNESCO, 2015, p. 40). Este Derecho es también consignado en los artículos 6° y 7° de la Constitución Mexicana. Asimismo la Declaración de Grunwald de 1982, reconoce la necesidad de sistemas políticos y educativos que promuevan el entendimiento crítico de los ciudadanos sobre el fenómeno de la comunicación. De igual forma la Declaración de Alejandría de 2005, pone a la Alfabetización Mediática e Informacional en el centro de un aprendizaje a lo largo de la vida y es, por cierto, una competencia para la vida. Por ello se reconoce necesario "empoderar a las personas en todos los ámbitos de la vida para buscar, evaluar, utilizar y crear información de una forma eficaz para alcanzar las metas personales, sociales, ocupacionales y educativas. Es un derecho básico en un mundo digital" (UNESCO, 2011, p. 16). La educación mediática se entiende como un proceso y la alfabetización como el resultado de ese proceso. "La alfabetización mediática enfatiza en la habilidad para entender las funciones de los medios, evaluar cómo se desempeñan aquellas funciones y comprometerse racionalmente con los medios para la auto-expresión" (UNESCO, 2011, p. 17).

El Reporte del Ministerio de Educación de Ontario, Canadá (como se citó Gutiérrez y Tyner, 2012) contempló la alfabetización mediática orientada a que los estudiantes comprendieran de forma razonada y crítica la naturaleza, función y técnicas de los medios de comunicación; cómo a través de contenidos se construye su propia realidad y el significado que para ellos representa. Media Literacy Education (MLE), sitúa tanto a la alfabetización mediática y a la teoría constructivista del aprendizaje en el papel de promoción de una ciudadanía democrática activa. La considera como una disciplina educativa, donde su



propósito es desarrollar participantes informados, reflexivos y comprometidos con la sociedad democrática, para que las personas construyan significados de los mensajes mediáticos a partir de sus propias creencias, habilidades y experiencias.

La competencia mediática se entiende como la capacidad de acceso a los medios de comunicación (incluidos la televisión, el cine, la radio, los medios impresos, internet y todas las demás tecnologías de comunicación digital), para comprender y valorar críticamente los diferentes aspectos de los contenidos mediáticos y estar en posibilidad de crear comunicaciones variados contextos (Silver, 2009; Aguaded y Delgado, 2014); se pueden resumir en cuatro áreas: acceso, análisis, evaluación y producción creativa (Pérez-Tornero, 2008).

Utilizar continuamente aparatos, aplicaciones y en general la tecnología como parte imprescindible de las actividades diarias de las personas, no significa el solo hecho de usarla, desarrollen las habilidades de manera óptima en el desempeño de sus acciones tanto académicas como de recreación. “El principal objetivo es aprender a entender cómo los medios representan la realidad, cómo decodificar y analizar críticamente textos mediáticos y cómo encontrar una vía para la información/corriente ideológica de la sociedad moderna” (Masterman, 1994, p 40). Al comprender cómo los medios construyen la realidad con diferentes retazos que son mostrados a la sociedad, se coincide en que la meta de la competencia mediática según Area y Pessoa (2012) es que las personas puedan participar en el ciberespacio de manera crítica, autónoma y culta. Desarrollar esa capacidad es el reto de los formadores educativos formales e informales. Una persona competente audiovisual es "capaz de llevar a cabo un análisis crítico de productos audiovisuales que consume, y al mismo tiempo la producción de mensajes audiovisuales sencillos que sean comprensibles y comunicativamente eficaces" (Ferrés, 2007, p. 103).

Silverblatt (2007) define siete principios clave de la educación mediática para la formación de ciudadanía: (i) comprender el proceso de comunicación; (ii) reconocer el propósito de la comunicación; (iii) ser auto-conscientes; (iv) entender el mensaje y saber lo que quieren decir; (v) comprender las características del canal utilizado para comunicarse; (vi) poder identificar a la audiencia objetivo; (vii) utilizar la información para garantizar que el público comprende el mensaje. Para el logro de educar ciudadanos mediáticamente



competentes la UNESCO ha publicado cinco leyes para la Alfabetización Mediática e Informacional, en sus siglas en español AMI; en inglés denominado Media Information Literacy, se identifica con el acrónimo de MIL; la tabla uno describe cada una de ellas. Esta iniciativa se encamina dotar de elementos a los educadores para la creación de propuestas y estrategias formativas en competencia mediática; tanto las leyes como la definición del curriculum para la formación mediática de profesores son algunas de las sugerencias de este organismo internacional, tendientes a apoyar esta tarea educativa en todo el mundo.

Tabla 1

Cinco leyes propuestas para la Alfabetización Mediática e Informacional

Ley 1.	La información, la comunicación, las bibliotecas, los medios de comunicación, la tecnología e internet, así como a otras formas de transmitir y comunicarse son usadas como formas de comunicación para el compromiso de la sociedad civil y el desarrollo sostenible. Son iguales en importancia y ninguna debe resaltar más que otra.
Ley 2.	Cada ciudadano es creador de contenido y transmisor de mensajes. Todos deber se alentados a comunicarse, transmitir sus mensajes y expresarse. Los MIL son un nexo con los derechos humanos y están dirigidos tanto a hombres como a mujeres.
Ley 3.	Las informaciones, conocimientos y mensajes, no siempre son neutrales o proceden de fuentes independientes y fiables. Cualquier conceptualización, uso o aplicación de los MIL debe hacerse de una manera fiable y comprensible para todos los ciudadanos.
Ley 4.	Cada ciudadano quiere saber y comprender las nuevas informaciones, conocimientos y mensajes, así como poder comunicarse, incluso si no es consciente de ello o admite hacerlo. Sus derechos nunca deben verse comprometidos.
Ley 5.	La alfabetización mediática e informacional no se adquiere de golpe. Es un proceso vivo y una experiencia dinámica, mucho más completa aun cuando incluye conocimientos, habilidades y aptitudes, así como el acceso, la cobertura, evaluación, asignación, uso, producción y comunicación del contenido de los medios de comunicación.

Nota: UNESCO, 2017

Ante este entorno mediático, donde lo privado y lo público se desvanecen cada vez más, la tecnología cambia constantemente se hace necesaria que la alfabetización en medios de comunicación incluya habilidades, conocimientos, marcos éticos para utilizar estas



herramientas para nuestros propios fines (Jenkins, 2006); ya que se han asumido patrones de comunicación diferentes, el espacio y el tiempo tienen una percepción distinta, similar a lo que sucede entre lo real y lo virtual (Carlsson, 2011). Respiramos comunicación audiovisual cada vez más convergente y donde se confluye en un mismo dispositivo tecnológico, los usuarios se transforman en receptores y productores de mensajes, convirtiéndolos en prosumidores (Gonzalvez, García-Ruiz y Aguaded, 2014); sin embargo, el dominio de su uso, ni es generalizado ni es homogéneo. Estas diferencias generan un desequilibrio ya que una parte de usuarios de internet conoce, entiende, utiliza y difunde contenidos e información, sin embargo otra parte, que corresponde a una mayoría se ubica en un analfabetismo funcional, ya que no sabe entender, interpretar y decodificar la información con la que dispone a su alcance (Ambrós y Breu, 2011).

Las instituciones educativas formales en todos los niveles son instancias que permiten impulsar la inclusión digital que garantice el acceso a la tecnología, la conectividad y la promoción de cursos de formación y educación mediática. En ese sentido algunas de las recomendaciones que recoge la Agenda de París se dirigen hacia el desarrollo de programas de educación mediática en todos los niveles, la formación de los profesores y la investigación (UNESCO, 2007). A partir de ello, el mismo organismo internacional ha propuesto la combinación de las áreas de la alfabetización mediática y la alfabetización informacional, descrito con el acrónimo de AMI. El propósito es superar la diversidad de términos existentes para denominar la educación mediática. En el documento de AMI se presenta el curriculum para la formación de profesores. Su diseño está pensado para las instituciones que capacitan docentes, dirigido a la educación mediática en el nivel secundaria, (UNESCO, 2011), pero aplicable a todos los niveles educativos.

Según Buckingham (2010) considera que la educación para los medios, sin la participación de los profesores, poco se puede hacer para cambiar y promover habilidades de comunicación entre los niños y jóvenes. Son las nuevas generaciones las que presentan exigencias hacia las prácticas educativas tradicionales, las consideran alejadas de sus necesidades para construir aprendizaje. En este sentido, la educación mediática surge como una alternativa relevante para la formación de ciudadanos participativos autónomos y



responsables, pero no se puede estar al margen de una formación crítica y creativa en el uso de los medios (Aguaded y Guerra, 2012).

En el sector educativo, todos sus actores sociales establecen contacto con el complejo ámbito tecno-mediático donde se encuentran inmersos. Es mediante la interacción con otros actores donde se esclarece su estructura, se comprenden sus significados, su impacto y su potencial; en esa medida nos hacemos competentes, lo cual nos lleva a participar activa y creativamente en la producción de medios, mensajes y productos culturales. Para el uso y acceso a los medios lo que aparece como gravemente deficitario es lo relacionado al aspecto cognitivo, que apunta hacia la posibilidad de representarse y de dimensionar el sentido e intensidad de los discursos que por ellos circulan (Morales y Loyola, 2010).

Se torna indispensable que dentro de los procesos formativos, para poder comunicarse de forma efectiva, y participar en la sociedad que nos ha tocado vivir, hay que tener competencias visuales, digitales, mediáticas, informáticas e informacionales (Warlick, 2017). Como bien sabemos, el desarrollo de la Sociedad Global de la Información, está impulsando la transformación de los modelos de formación hacia un entorno digital que avanza de forma progresiva y se implanta con carácter transversal en todos los sectores y actividades de las personas (Cortés, Bacher y Romero-Rodríguez 2016). Este desenfrenado uso de dispositivos, herramientas, programas y acceso a la red nos indican que estamos introducidos en nuevas maneras de contactarnos y comunicarnos en todas áreas y actividades. La educación se encuentra en esta dinámica, por ello, se realizan esfuerzos por cambiar formas y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Ya organismos internacionales sugieren incorporar la alfabetización mediática en el currículum escolar, desde las primeras edades (Comisión Europea, 2002; UNESCO, 2007, 2011); sin embargo el reto de integrar en los currículos académicos el desarrollo de la competencia mediática, se ve agravado porque las tecnologías digitales se transforman y cambian rápidamente a un ritmo que supera en general el desarrollo del currículum (González-Fernández, 2012).

La comprensión e interpretación del concepto de competencia mediática sugiere que los cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje vayan más allá del uso instrumental de la tecnología; involucra diálogo, negociación, pluralidad, apertura, creatividad, innovación, flexibilidad, crítica y colaboración en una perspectiva que cambia y que requiere el desarrollo



y construcción de ciertos dominios. Los aspectos realmente sustanciales, “no es tanto saber qué es capaz de producir o consumir, ni reflexionar sobre qué relaciones se establecen con los medios o con el entorno, sino saber a costa de qué lo hace, con qué valores y con qué principios éticos” (García-Ruiz, Ramírez y Rodríguez, 2014, p. 16). En ese sentido, los docentes pueden proponer alternativas del uso y comprensión de la tecnología comunicativa reconstruyendo los valores en el papel de los usuarios o espectadores impulsando así, la educación en medios en diversos escenarios de enseñanza-aprendizaje (Cuervo y Medrano 2013). Desde una perspectiva pedagógica el desarrollo de la competencia mediática es una preparación básica para la vida actual y por consiguiente obligatoria en el proceso académico, con tendencia crítica, responsable y liberadora; opuesta a la idea de solo enseñar a utilizar aparatos o educar a receptores como consumidores audiovisuales y tecnológicamente entrenados (Gutiérrez y Tyner 2012).

La competencia mediática comprende adicionalmente, en el caso de los profesores, la selección y utilización de medios diversos para la aplicabilidad de los productos de conocimiento generado, en alguno o varios de los contextos o escenarios: i) en sus asignaturas frente a grupo; ii) cursos en modalidad virtual; iii) solución de problemas en el entorno personal, productivo, económico o social; y iv) en el análisis crítico de las fuentes que le permiten la percepción de su realidad local, nacional y mundial. El nivel de competencia mediática en desarrollo por parte de los profesores, permite que, con la estructuración de secuencias didácticas en su actividad docente, inicien con el planteamiento de situaciones problema desplegadas de la realidad mediática, para generar aprendizajes significativos a fin de desarrollar competencias que puedan ser puestas en práctica en situaciones reales de integración. La competencia mediática en profesores consiste a partir de tres categorías: consciencia y sensibilidad de la realidad de los medios, utilización de recursos mediáticos como apoyo didáctico en el aula, y utilización de los medios para generar y difundir mensajes propios (Cortes, Marín y Guzmán, 2015).

Se plantea que para favorecer los procesos formativos hacia el impulso de la competencia mediática ha de dirigirse la educación para recibir mensajes y contenidos, así como para la producción de los mismos, elementos que han de ser creativos, dialógicos, conscientes y tomando en cuenta el aspecto emocional que subyace en la emisión y recepción



del mensaje. El desafío con el consumo de medios es situar a la audiencia como interlocutores con liderazgo, para que la creación propia detone en comunicaciones en espiral ascendente de creatividad y empoderamiento (Orozco, 2011). Hay que considerar que los procesos de comunicación se forjan tanto por los mismos medios como por las audiencias, además de que en la actualidad digital cada vez son más participativa (Scolari, 2009).

En ese tenor, desarrollar procesos formativos que impulsen el pensamiento crítico, reflexión de acciones educativas, competencias, uso y contacto con la tecnología en la diversidad de dispositivos y el consumo de una cultural digital mediática, lleva a cuestionar: ¿cuál es el ideal de ciudadano crítico para el consumo y producción de contenidos mediáticos? Algunos autores lo han denominado prosumidor. Un ciudadano productor y consumidor cuenta con una serie de competencias tanto para producir como para crear mensajes, contenidos y recursos audiovisuales de una manera crítica responsable y creativa (García-Ruiz, Ramírez y Rodríguez, 2014); produce y consume información asumiendo un papel protagónico en el nuevo paradigma de la cultura participativa propiciado por la interactividad tecnológica (Sandoval y Aguaded 2012).

El aspecto reflexivo en el consumo de contenidos es indispensable en la formación de individuos en todos los niveles educativos. Sin embargo, el tránsito posible y deseable de receptores a productores y emisores no se da de manera automática. Las interacciones con las pantallas se orientarían a explorar, mostrar y comprender cómo estas nuevas opciones de estar y ser audiencia repercuten y transforman también los modos de conocer, aprender y trascender en la sociedad red (Orozco, 2011). En concordancia con los autores se puede distinguir que no es lo mismo ser y estar como audiencia. Ser audiencia implica involucrarse crítica y participativamente con los medios, contenidos y colaboraciones con otros; estar como audiencia refiere a una actitud principalmente pasiva de receptor. En esta lógica Aguaded (2005) afirma que ante la comunicación a gran escala se ha producido una sociedad ensimismada, donde las personas se vuelven solitarias ante el consumo de contenidos más estéticos que éticos, donde el espectáculo hipnotiza las conciencias sin permitir la crítica de los disidentes.

La educación mediática a partir de la propuesta De Fontcuberta y Guerrero (2007) identifica cuatro tipos de aprendizaje: i) Los medios como recurso metodológico o didáctico, o



también denominado aprendizaje a través de los medios. ii) Los medios como tecnología educativa o medio educativo, o también denominado aprendizaje con los medios. iii) Medios como objeto de estudio o también denominado aprendizajes sobre los medios. iv) Medios como herramienta de comunicación y expresión o también denominado aprendizaje sobre los medios utilizándolos. Esta clasificación orienta hacia varias formas de relacionarse con los medios, unos con mayor profundidad y denotación de expertos. Por ello se plantea que para una verdadera educación mediática, se hace necesaria la unión de tres perspectivas "con", "en" y "ante" los medios de comunicación; ello encaminado a impulsar el desarrollo de una educación donde se alcancen las cinco competencias básicas que debe contemplar la alfabetización mediática: comprensión, pensamiento crítico, creatividad, conciencia intercultural y conciencia ciudadana; mismas que constituyen a la capacidad de pensamiento crítico, para recibir y elaborar productos mediáticos (UNESCO, 2011).

La educación en medios, consiste en aprender a analizar la manera en que los medios de comunicación construyen el mundo y se presentan como mediadores entre el contexto y nosotros (Morduchowicz, 2001), es decir tomar consciencia de cómo los medios de comunicación construyen la realidad, que a partir del acopio de retazos, los editan, muestran y distribuyen. El punto es desarrollar esa sensibilidad para detectar las fuentes a través de las cuales se construye su percepción de la realidad social. Para el caso específico de interés de este documento, de formadores educativos, nos transfiera hacia formas novedosas de entender y ejercer la práctica educativa. Para este caso el presente trabajo de investigación utiliza el concepto de competencia mediática para valorar el resultado de la educación mediática, ya que la competencia como se ha descrito en la conceptualización anteriormente, da cuenta de conocimientos, destrezas y actitudes, motivaciones y adicionando el aspecto emocional. Además en el campo educativo, la utilización de la palabra competencia está fundamentada en lo establecido por la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo en el acuerdo 304, en lo que respecta a las competencias clave en el aprendizaje permanente, adoptado por diversos países (Diario Oficial de la Unión Europea, 2006).

Durante el trayecto de esta exposición conceptual de diferentes autores y organismos que sustentan el estudio de la competencia mediática, se distinguen varios referentes que son indispensables y que a lo largo de este trabajo cobrarán relevancia, entre ellos: refieren el



sentido crítico, la consciencia, la participación, la emoción, la innovación, la interacción con otros, el análisis de los constructos del lenguaje con el que nos comunicamos. Es por ello que a mayor profundidad en este trabajo de tesis, se analiza el desarrollo de la competencia mediática, para ello se toma como base las seis dimensiones propuestas por Ferrés (2007); Ferrés y Piscitelli (2012). De acuerdo a estos autores, se tornan diversos estudios a nivel internacional por varios investigadores y expertos en la materia. En la tabla dos se describen las dimensiones, para mayor profundidad (ver anexo 1).



Tabla 2
Dimensiones de la competencia Mediática

Dimensión	Descripción
Lenguaje	Concerniente al conocimiento de los códigos del lenguaje mediático y la capacidad de análisis de significado y de la estructura narrativa de los mensajes.
Tecnología	Relacionada con el conocimiento de los sistemas informáticos y manejo de las herramientas necesarias para llevar a cabo la comunicación mediática.
Procesos de Interacción	Considera la participación y la interactividad como audiencia activa y la capacidad de valorar críticamente los distintos elementos que intervienen en la recepción.
Producción y difusión	Implica el conocimiento de las fases en las que se descomponen los procesos de producción y programación y la capacidad de elaborar mensajes audiovisuales.
Ideología y valores	Sitúa la objetividad y fiabilidad de las informaciones que proceden de los distintos medios y los intereses y valores que subyacen.
Estética	Estima la capacidad de analizar y valorar los mensajes desde el punto de vista de la creatividad, la innovación formal y temática y la educación en el sentido estético.

Nota: Ferrés y Piscitelli 2012

Al considerar que en la actualidad la información es primordialmente digital, donde hay una convergencia de texto, sonido, imagen, vídeo, animación en los contenidos y mensajes en los medios, se hace necesario e indispensable la educación mediática para el consumo y producción de información y contenidos. Se puede argumentar que una persona mediáticamente competente muestra la capacidad para seleccionar, codificar y construir mensajes propios, identifica los mecanismos de colocación en los diferentes sistemas de circulación; genera nueva información en productos de distintos formatos y los difunde en algún circuito a su alcance. Para desarrollar la competencia mediática en niveles aceptables



que contribuyan a la formación personal, académica y profesional es indispensable considerar aspectos como ser crítico, responsable, comprometido, consciente, participativo, ético, creativo e innovador. De esta manera se coincide con la postura de Barbero (2008) al expresar que lo que merece la pena investigarse es todo aquello que nos dé esperanzas de cambiar esta sociedad; no lo que nos provoque ganas de afrentar o bien ganas de quedarnos tranquilos. Las culturas se están apropiando de las tecnologías de comunicación, esto nos obliga a reflexionar en términos de apropiación y de empoderamiento, no solo de recepción y de consumo, sino del ejercicio de una ciudadanía activa y corresponsable.

Las referencias de los autores consultados concuerdan en fortalecer las habilidades de comunicación en múltiples medios, la reflexividad y el pensamiento crítico. En definitiva, la formación de ciudadanos productores y consumidores de contenidos mediáticos con un marcado carácter crítico y constructivo. Estos postulados marcan la directriz para reseñar algunos aspectos importantes de la pedagogía de Freire, como son la promoción de una educación hacia el despertar de consciencias, cambios y transformación, pero de igual forma situarnos ante modelos educativos con una postura hacia la formación por competencias, se derivaría en un planteamiento hacia el desarrollo de personas con sentido crítico en la toma de decisiones, solución de problemas y la participación ciudadana en múltiples variedades de ambientes donde los niños, jóvenes y adultos se desempeñan.

Modelo para el Desarrollo de Competencias Académicas

Este modelo es autoría de Guzmán, Marín e Inciarte, que surge de su compromiso por la formación de los docentes en un esquema por competencias. El modelo se cimienta en tres componentes: epistemológico, formativo y de evaluación. Incorpora una perspectiva crítica, ya que las competencias son consideradas como la realización de prácticas incluyentes y procesos de reflexión en los docentes. En el primer componente los autores realizan un compendio conceptual del término de competencia conjuntando concomitancias de varios estudiosos en la materia y argumentan la necesidad de transferir estos conceptos a la práctica y evaluación de las competencias docentes. Proponen establecer una congruencia entre usar el concepto y desarrollarlo y evaluarlo dentro de los entornos académicos reales. El segundo



componente es el formativo que consiste esbozar un perfil docente, es decir cuántas y cuáles competencias debe tener el profesor. Los autores proponen siete competencias docentes, i) desarrolla formación continua; ii) realiza procesos de transposición didáctica; iii) diseño de la docencia mediante dispositivos de formación por competencias; iv) gestiona la progresión de la adquisición de competencias; v) coordina la interacción pedagógica; vi) aplica formas de comunicación educativa; vii) valora el logro de competencias; todas ellas se desarrollan mediante la construcción de andamios formativos con el diseño de secuencias didácticas. En este componente se pone interés en la construcción de proyectos de formación docente. El tercer componente del modelo corresponde a la evaluación, considerada desde la valoración del logro de la competencia a través de evidencias de desempeños; equivale a evaluar lo que el docente hace, entender como ocurre su desempeño en una situación y contextualización determinada. El modelo enfatiza sobre trabajo colaborativo, la reflexión de la propia práctica, encaminada a visualizar la oportunidad de mejorarla (Guzmán, Marín e Inciarte 2014).

El enfoque por competencias conlleva una orientación pragmática, es decir, a la solución de problemas o al alcance de metas y objetivos. Para la construcción de un andamio formativo con el Modelo para el Desarrollo de Competencias Académicas, posteriormente denominado M-DECA, se toman en cuenta al menos tres elementos: una situación problema, una secuencia didáctica que describe las competencias que se pretenden alcanzar, las actividades de aprendizaje, los criterios de evidencia y una situación de integración donde se pone en práctica lo aprendido. El profesor se convierte en facilitador del aprendizaje anteponiendo la trasposición didáctica, considerada ésta como la transformación del saber erudito en objeto de enseñanza, material de aprendizaje o saber enseñado (Cortes, Marín y Guzmán, 2015). Continúan los autores refiriendo a la construcción de aprendizaje derivado del modelo que plantean, que todo contenido posee información que se convertirá en conocimiento, solo si resuelve una situación problema o si alcanza un propósito específico. Lo que llamamos conocimiento, corresponde a la identificación y ordenación provisional de secuencias de hechos asociados a determinados fenómenos, que con una vigencia variable son integradas en un cuerpo de representaciones complejas, finalmente conduzcan a un aprendizaje con significado tanto para el que aprende, como para el que enseña (Cortés, Marín y Guzmán, 2013). Dentro del apartado metodológico del segundo momento diseño de la



propuesta se describe a profundidad la aplicación de este modelo para la fase de intervención (ver anexo 4).

Bajo esta óptica y en esta contextualización mediatizada de acceso a contenidos e información de manera inmediata en tiempo real y rebasando los espacios y la distancia, es evidente que los procesos de relación humana se han replanteado, para realizarse de forma diferente. Desde esta lógica y para el estudio que nos interesa, es conveniente establecer cómo se construye el aprendizaje y los procesos formativos que le involucran. En ese sentido la investigación se fundamenta con el aprendizaje constructivista.

Aprendizaje constructivista

El enfoque por competencias, descrito anteriormente, se sustenta en el constructivismo, es así como este trabajo investigativo de tesis se apoya en el aprendizaje constructivista desde la concepción sociocultural. Este posicionamiento se concibe desde un trabajo dinámico, colaborativo, e interactivo de los individuos que participan en el proceso de aprendizaje: profesor-estudiante, contenidos, además del contexto y medio social cultural. Esta perspectiva de aprendizaje parte de que el sujeto construye el conocimiento a partir de la realidad, en ella se permiten cambios y transformaciones mediante mecanismos cognitivos. Se resalta que el aprendizaje se construye socialmente, con la interacción de otros y con otros; este contacto genera relaciones interpersonales que permitan acceder a aprendizajes con mayor significado. El profesor se concibe como un guía, un mediador, un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados; en esencia se respalda que el aprendizaje es un proceso interactivo. Con este esquema los procesos educativos representan foros culturales, es decir espacios en los que los profesores y los estudiantes negocian, discuten, comparten y reconstruyen códigos y contenidos en los que se incluye no solo conocimientos de tipo conceptual sino también habilidades, valores, actitudes, normas, etc. Con esta participación conjunta de ambos actores los aprendices tienen oportunidad una y varias veces de recrear el aprendizaje.

La teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky, según constructos recuperados por Hernández (2011) proponen la relación entre el pensamiento y el lenguaje; éste último lo explica como un ente mediador en la transmisión racional e intencional de la experiencia y el



pensamiento a los demás. Establece que a mayor interacción social, mayor construcción de conocimientos, es decir la adquisición de aprendizajes se explica cómo formas de socialización. Concibe al hombre como una construcción más social que biológica, en donde las funciones superiores son fruto del desarrollo cultural e implican el uso de mediadores. En la actualidad, además del profesor, otro tipo de mediadores pueden ser la familia, la tecnología, las computadoras, los dispositivos móviles, los videojuegos, el acceso a internet, en general los medios de comunicación, entre otros.

Es de considerar el sentido reflexivo que se da al abordaje del objeto de estudio de esta investigación, por ello, cobran especial importancia las funciones psicológicas superiores. De acuerdo a la teoría constructivista del aprendizaje sociocultural, se da un proceso de internalización progresivo, que en esencia es reconstructivo. Este proceso de transmisión va de lo interpsicológico (de las relaciones con otros) a lo intrapsicológico (de la propia introspección); es decir, la transición se da de afuera hacia adentro internándose para instalarse en la conciencia y producir cambios estructurales y funcionales. Hay una reconstrucción cualitativamente diferente. Con el proceso de internalización, los estudiantes se apropian de la experiencia, al grado de ser capaces de hacer uso activo de lo aprendido de manera consciente, voluntaria, autónoma y autorregulada. La episteme se genera mediante un planteamiento dialéctico interaccionista, en el que existe una relación de disociación, de interacción y de transformación recíproca iniciada por la actividad mediada de la persona que aprende.

Con esta descripción de la teoría sociocultural del aprendizaje, se alinea la concepción de que la educación es la travesía de relación social y toma de conciencia cultural, moral y conductual, que de acuerdo a la concepción de Freire, ocupa un papel central en el proceso de concientización: “la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación teoría/práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo” (Freire 2004, p. 11).

Congruentes con la formación por competencias que se ha descrito anteriormente, se estima conveniente el impulso de conformar estrategias que inciten a los estudiantes universitarios a pensar. Bajo el esquema del aprendizaje sociocultural solo es visible desarrollarlo si en colaboración con otros comparten esos mecanismos que les induzcan a



provocar la dinamización de estructuras mentales superiores, por ello se propone en esta investigación incorporar elementos del pensamiento crítico, dado que en distintos epígrafes de la investigación se hace mención a ello.

Promoción del pensamiento crítico en los procesos formativos

A partir de la globalización y el avance tecnológico se han adoptado nuevas formas de relacionarnos con el entorno. Algunas generaciones han pretendido adaptarse a los cambios que esto conlleva; no siendo así, por ejemplo para las generaciones más recientes (nativos digitales y millennials) la forma de enfrentar la exagerada cantidad de información por diversos medios es casi su forma habitual de convivir. Bajo esta lógica y en el contexto universitario surge cuestionarse si dentro de los procesos formativos se promueve e impulsa el pensamiento crítico, es decir la capacidad de analizar y seleccionar contenidos para hacer juicios, tomar decisiones y resolver problemas. Estas habilidades de pensamiento conducen desarrollar capacidades de razonamiento. “Promover una formación transversal que mezcle el pensamiento crítico y la responsabilidad social” (Didriksson, 2013, p. 47).

Dentro de los procesos formativos, se trata de preparar a la gente para la vida en la sociedad democrática, incrementando su conciencia de la vida social, cultural, política y económica de los medios de comunicación (Fedorov, 2008). El pensamiento crítico se promueve mediante una forma de pensar responsable, consciente, orientada a la búsqueda de la verdad, a la capacidad para emitir juicios y obtener conocimiento, dentro de los procesos formativos. “La posesión del pensamiento crítico no es propiamente una competencia porque no describe una respuesta global del individuo a una demanda. En todo caso es un valioso componente de la competencia puesta en acción” (Rychen y Salganik, 2003, p. 52).

Es indispensable reconocer que todo lo que hacemos, sentimos y queremos está influenciado por el pensamiento, en definitiva, somos lo que pensamos. Entonces: ¿cómo impulsar un aprendizaje a pensar mejor? Para promover esta forma de pensar es fundamental ligarlo directamente con el proceso educativo. Facione, (2007) propone que el pensamiento crítico tiene distintas habilidades cognitivas que conducen a promoverlo: i) interpretación que consiste en comprender y comunicar el significado de las situaciones que se presentan diariamente; ii) análisis es por medio del cual se buscan las relaciones entre dos o más



supuestos o situaciones con el objetivo de dar a conocer un punto de vista o información. iii) Evaluación es hacer una valoración de las relaciones establecidas entre dos propuestas para identificar su veracidad o factibilidad; iv) con la inferencia que implica emitir conclusiones lógicas, en base a evidencias y supuestos, como resultado de las ideas, situaciones, evidencias que ya han sido evaluadas; v) la explicación, involucra a dar a conocer los resultados de nuestros pensamientos con argumentos razonables, coherentes y justificándolos; vi) la autorregulación, hace una revisión de cómo se ha generado la nueva idea o razonamiento, para cuestionarlos o confirmarlo. Es un monitoreo auto consciente de las actividades cognitivas propias. Las sub habilidades requeridas son el auto examen y auto corrección. Algunos expertos lo denominan meta cognición.

Cuando una persona se entrena a pensar mejor, implica que de manera consciente analiza toda una serie de posibilidades, informaciones, que le permitan como resultado tomar las mejores decisiones, ello está directamente relacionada con el pensamiento crítico, que se entiende como un proceso de reflexión presente en la vida del ser humano. De las actitudes necesarias desarrollar para fomentar el pensamiento crítico están la curiosidad, el interés por la información, la confianza, la apertura a nuevas ideas, la flexibilidad, comprensión, imparcialidad, honestidad y prudencia (Díaz y Mateo, 2018).

La Fundación para el Pensamiento Crítico, propone algunas pautas para promover el pensamiento crítico, de acuerdo a la guía que se muestra en la tabla tres.

Tabla 3
Lista de cotejo para razonar

Todo razonamiento tiene:	Guía	Preguntas
Un propósito	Tómese el tiempo necesario para expresar su propósito con claridad. Distinga su propósito de otros. Verifique periódicamente que continúa enfocado. Escoja propósitos realistas y significativos.	¿Qué trato de lograr? ¿Cuál es mi meta? ¿Cuál es mi propósito?
Un intento de solucionar un problema o resolver	Expresa la pregunta en cuestión. Formule la pregunta de varias formas para clarificar. Seccione la pregunta en sub-	¿Qué pregunta estoy formulando? ¿Qué pregunta estoy



una pregunta.	preguntas. Identifique si la pregunta tiene solo una respuesta correcta, o si se trata de una opinión.	respondiendo?
Se fundamenta en supuestos	Identifique claramente los supuestos y determine si son justificables. Considere cómo sus supuestos dan forma o determinan su punto de vista.	¿Qué estoy dando por sentado? ¿Qué suposiciones me llevan a esta conclusión?
Perspectiva	Identifique su punto de vista o perspectiva. Busque otros puntos de vista, sus fortalezas y sus debilidades. Sea parcial al evaluar todos los puntos de vista.	¿Qué punto de vista estoy acercándome a este asunto? ¿Habrá otro que considerar?
Se fundamenta en datos, información y evidencia.	Limite sus afirmaciones apoyadas por los datos. Recopile información contraria a su posición y como la que le apoye. Asegúrese que toda la información usada es clara, precisa y relevante a la pregunta en cuestión. Suficiente información.	¿Qué información uso para llegar a esa conclusión? ¿Qué experiencias apoyan esta afirmación?
Se expresa mediante conceptos e ideas.	Identifique los conceptos claves y explíquelos con claridad. Considere definiciones alternas. Asegúrese que usa los conceptos con cuidado y precisión.	¿Cuál es la idea central? ¿Puedo explicarla?
Inferencias o interpretaciones	Infiera solo aquello que se dependa de la evidencia. Verifique que sean consistentes entre sí. Identifique las suposiciones que lo llevan a formular sus inferencias.	¿Cómo llegue a esta conclusión? ¿Habrá otra forma de interpretar?
Implicaciones y consecuencias	Esboce las implicaciones y consecuencias de su razonamiento. Las positivas y negativas. Las consecuencias posibles.	¿Cuáles serían las implicaciones? ¿Qué insinúo?

Nota: Reestructurado a partir de Fundación del Pensamiento Crítico

Algunas características de una persona que desarrolla el pensamiento crítico: es clara, exacta, precisa y relevante; cuestiona la información, las conclusiones y los puntos de vista; aplica destrezas cuando habla, escucha, lee, escribe y estudia. Es auto-disciplinado, auto-dirigido, autorregulado y auto-corregido (Paul y Elder, 2003). Una persona que piensa de manera crítica se distingue, no solo por sus habilidades cognitivas, sino también por su manera de enfocar y vivir la vida. La disposición para el pensamiento crítico es el espíritu crítico en sentido positivo, significa que la persona tiene curiosidad para explorar agudeza mental, dedicación apasionada a la razón, y deseos de información confiable.



Es evidente que buena parte del compromiso de los profesores sería estimular y enseñar a sus estudiantes a tomar decisiones acertadas para equiparlos a mejorar su propio futuro y convertirlos en miembros activos que contribuyan a la sociedad, en lugar de ser una carga para ella. Algunas declaraciones de expertos con relación al pensamiento crítico sostienen que: i) es fundamental como instrumento de investigación; ii) constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno; iii) es penetrante y permite rectificar, nutrir aquellas disposiciones que consistentemente producen introspecciones útiles que son la base de una sociedad racional y democrática (Facione, 2007).

Perspectiva sociológica, psicológica, filosófica y pedagógica de la Educomunicación

La educación estudia las formas de superación a lo largo de la vida del hombre; la promoción del aprendizaje, el desarrollo habilidades cognitivas, actitudes, creencias y valores. El aprendizaje se produce porque se logra captar la atención e interés de la persona hacia determinados estímulos, ya sean internos o externos; es a través de esa interacción cuando se adquiere un conocimiento significativo. Alcanzar la posibilidad de que el estudiante, en propia conciencia, se modifique a sí mismo y logre verdaderos procesos de formación o autoformación, son el propósito fundamental de la educación.

Actualmente los escenarios educativos demarcan una nueva reforma universitaria para enfrentar el reto de construirse para la sociedad del conocimiento en un entorno marcado por el acelerado avance tecnológico. Las transformaciones van encaminadas a introducir modelos pedagógicos innovadores, que se cimiente una mayor cooperación horizontal entre instituciones y sectores, dirigidos a la estructuración de redes y en espacios comunitarios para promover el trabajo colaborativo, sin perder la identidad institucional que a cada uno caracteriza y distingue. De acuerdo con Didriksson (2013) se busca impulsar un modelo alternativo de universidad, caracterizado por producción y transferencia del valor social de los conocimientos, así como de la pertinencia de las tareas académicas de la universidad. Una acción educativa en la construcción de nuevos objetos de conocimiento, en la unidad de lo diferente, en la reflexión sobre el otro y la totalidad, con el impulso del autoaprendizaje y en el reconocimiento de la diversidad.



La educación superior tiene como propósito inherente a su misión, generar, difundir, fomentar y transmitir conocimiento especializado, es por ello que los profesionales de la educación de este nivel tienen un compromiso de actualizar y mejorar su competencia técnica, metodológica y cognitiva de su especialidad, así como de competencias relacionadas a su práctica docente. En este intercambio de saberes, contenidos e informaciones es indispensable que los profesores universitarios asuman y reconozcan el compromiso de formarse en el desarrollo de la competencia comunicativa, en especial la mediática, como parte indispensable del perfil docente. En ese sentido se conviene con Gozávez, García, y Aguaded (2014) al referir que el entendimiento crítico y cívico de los contextos comunicativos y sociales se impulsa por los profesores de educación superior, quienes son los principales agentes de cambio, iniciado por el conocimiento técnico y científico complementada por la esencial e imprescindible formación humanística. Esta tarea comprometida hacia el desarrollo humano de los profesores universitarios, conlleva a la necesidad de renovarse constantemente, reinventarse es algo que la sociedad espera de los profesores universitarios, con el único propósito de acompañar, guiar el aprendizaje y desarrollo de cualidades humanas a quienes les ha tocado formar (Pérez-Gómez, 2010); y han de cumplir con una serie de principios para que su función pueda ser considerada como competente, ética y con una formación especializada y reconocida (García, Gozalvez, Vázquez y Escámez, 2010).

En coherencia con el sentido crítico se refiere a lo manifestado por Habermas (2008) que presenta una teoría crítica de la sociedad, a partir de las relaciones de comunicación de sus integrantes. El teórico es defensor de la democracia, la solidaridad y la integración social. Argumenta en sus postulados que no es posible dotar de sentido y significado a los conceptos, así como de comprensión, interpretación, explicación o validez, haciendo abstracción irreflexiva del universo cultural. Es decir, se requiere valorar racionalmente las pretensiones de validez que realizan los participantes en la vida humana. Se apertura un espacio de intersubjetividad otorgada por la racionalidad comunicativa mediante los criterios del diálogo y la deliberación racional donde los medios de comunicación son una expresión de la actividad social humana. El autor expresa una forma de interés cognoscitivo: el emancipatorio, ya que reivindica una ciencia social crítica que recupera la experiencia de la autorreflexión mediante el diálogo. Es con el lenguaje y el habla, cuya comprensión descansa



en la interacción mediada simbólicamente para adentrarse en la intersubjetividad, es decir el carácter intersubjetivo dialógico de la acción comunicativa. Labrador (2015) reafirma que por la vía del entendimiento y la comunicación con la argumentación racional se de-construye y reconstruye una determinada realidad social e intenta obtener conocimiento con una apropiación autoconsciente.

En este tejido fino de constructos derivados de la educación y la comunicación cabe resaltar los aspectos psicológicos que se involucran en una experiencia de aprendizaje y de comunicación. Por ejemplo en la construcción de sentido y de valor a las experiencias, se puede sostener que para dar sentido se activan procesos secundarios (asociación) ligado a la transferencia emotiva, donde siempre se dan con procesos conscientes. Para el valor se desencadenan procesos primarios (la razón), que se fundamentan en la reflexión y la argumentación, casi siempre estos procesos son inconscientes. En definitiva, la educación en medios se condiciona por la capacidad de los educadores para comprender a fondo lo que significa la experiencia de ser espectador, lo que implica tomar consciencia del peso de las emociones y del inconsciente en esta experiencia (Ferrés, 2003).

Es importante considerar que la Educomunicación radica en hacer consciente lo que se esconde en el inconsciente, es decir la carga emotiva y socializadora que la narrativa audiovisual produce y que sus efectos están fuera del control de la racionalidad y de la conciencia. Para ejemplificar, consideremos que un contenido narrativo representa un iceberg, la punta es solo una parte que se avista, el resto del bloque glaciario permanece escondido bajo el agua. Esta comparación corresponde a que una parte es la emoción y el resto que se oculta es la racionalidad, por lo que el trabajo educativo y de aprendizaje deriva en hacer visible y evidente los elementos reservados en el interior cognitivo a través de la reflexión, el análisis y el pensamiento crítico.

Es controversial pensar que se pretenda formar en la educación de medios, sin embargo todavía en espacios áulicos de educación formal de todos los niveles, donde algunos profesores no emplean en toda su proyección y capacidad recursos audiovisuales y tecnológicos, inclusive en nuestro país hasta inhiben su uso en clase. Kendall y McDougall (2012) recuperan la afirmación de Instrell con el supuesto de que el único momento en que los estudiantes no están conectados digitalmente es durante el tiempo de clases, de eso somos



conscientes. Se aprecia limitante esta concepción, revertir esta posición como una área de oportunidad para proponer, fomentar y promover el estrategias para aprender con, ante y para los medios de comunicación. Como se ha manifestado en el fundamento del aprendizaje constructivista requiere solo de apertura en la forma de concebir la aprendizaje, provocar la interrelación y la mediación del profesor con los estudiantes como punto de entrada y posteriormente crear los espacios para aprender a pensar mejor, recreando y reconstruyendo lo aprendido. La tabla cuatro representa un compendio de características que se comparten y se conjugan entre ambas disciplinas: educación y comunicación, que entrelazadas darán una nueva ruta de formación y aprendizaje.

Tabla 4
Elementos compartidos entre educación y comunicación

Educación y Comunicación	Son hechos sociales	Pertenecen al campo de las ciencias sociales. Estudian a las personas y sus relaciones con otros. Promueven habilidades para el aprendizaje, actitudes, valores.
	Poseen una intención.	Una interrelación educativa no es posible concebirla sin una relación comunicativa. La comunicación es una mediación de códigos. Son fenómenos socio-culturales de una relación de los medios para conseguir un fin; las interacciones entre personas tienen alguna finalidad. La intención en la educación a través de la historia es la superación, es el ideal más insigne y grande a que puede aspirar el ser humano.
	Son procesos.	Cada proceso educativo es único. En los procesos de aprendizaje se organizan sus elementos: docentes, estudiantes, contenidos, materiales entre otros. Con el concepto de proceso, se puede decir que la realidad física es creada, construida por nosotros cuando organizamos percepciones, damos nombre a los objetos, creamos lenguajes para describir y analizar el mundo que nos rodea. Construimos continua y socialmente al intercomunicarnos y explicar la realidad. Por su parte en el proceso de comunicación existen acciones de reminiscencia de significados comunes entre los individuos.
	Utilizan información	Es frecuente concebir que en la educación, la información o datos es el contenido objetivo que se transmiten entre personas, es el contenido objetivo del mensaje, sin embargo la información es la re significación que se hace de esos datos, es sólo una interpretación de la realidad. Es personal esa comprensión y se comparte: por ello, no podría



	construirse y transformarse la sociedad sin la comunicación y la información.
Requieren interacción	El aspecto esencial es la empatía, habilidad necesaria para la competencia comunicativa. La interacción mutua y recíproca; representa el ideal comunicativo de la comprensión humana. La interacción social es esencial para el desarrollo cognitivo y con un mediador se facilita la adquisición de pensamiento.

Nota: Adaptación a partir de Alonso-Del Corral (2004)

Con la postura y fundamentos de este proceso investigativo de tesis, la tarea de los educadores es conducirse hacia el despertar de consciencias adormecidas, la propia y las de los que nos ha tocado formar, este será un compromiso asumido desde los espacios académicos de nivel superior. Se concuerda con la afirmación de Didriksson (2013): “la educación universitaria es, esencialmente, un proceso cualitativo, comprendida como un proceso de transformación de los individuos y de la sociedad” (p. 52). Se coincide con los supuestos de la pedagogía crítica que visiona a la educación como un espacio de formación y aprendizaje ético y político porque constituye una acción responsable hacia el encuentro con otros, se trata de una práctica solidaria que pretende un despertar reflexivo de los actores, en este caso específico, profesores y estudiantes universitarios. Es de suponer que la educación implica un proceso comunicativo; y también un proceso comunicativo puede trascender hacia un ámbito educativo. En ese sentido los medios de comunicación representan un papel muy importante para el ámbito educativo.

Desde esta lógica el desarrollo de competencias en los universitarios, hace necesario promover e impulsar el pensamiento crítico mediante la incorporación de elementos como la reflexión, recreación, participación, en una palabra la reinención del aprendizaje que conduzca hacia el empoderamiento de los actores sobre su propia práctica educativa. Asumir de manera consciente cada una de las acciones, además de ser corresponsables de las relaciones con otros, conduce a experiencias solidarias y de crecimiento mutuo. ¿Cómo iniciar ese cambio? Con la manera de pensar, entender, analizar y representar la realidad, además de la forma de reaccionar ante ella y los problemas; esto implica una transformación (De-Andres, Nos-Aldas y García-Matilla, 2016). La tabla cuatro representa un compendio de características



que se comparten y se conjugan entre ambas disciplinas: educación y comunicación, que entrelazadas darán una nueva ruta de formación y aprendizaje.

Desde la década de los sesenta con la educación popular en Sudamérica, específicamente en Brasil, se introdujeron elementos para la formación y alfabetización de los adultos a través de medios de comunicación como la prensa y la radio para la expresión y el diálogo. Estas acciones motivaron a la participación colectiva y llegó a empoderar a los actores sociales hacia un despertar de conciencias. Así nace la Educomunicación, que autores como Kaplún, (1997) la identifican como el uso de los medios para crear un espacio cuyos protagonistas son verdaderos interlocutores. Considera al educando como sujeto de un proceso en el que se aprende de y con los otros. Sostiene que el problema no es de infraestructura tecnológica, sino de proyecto pedagógico, ya que los productos mediáticos están más orientados a formar consumidores y no ciudadanos. Por ello la Educomunicación se constituye en una necesidad impostergable para formar ciudadanos críticos, activos y creativos.

De igual forma Oliveira-Soares (2009) la ubica como un proceso educativo promovido en Latinoamérica para motivar a las personas a que se descubran como productoras de cultura, a partir de la apropiación de los recursos de la información y de la comunicación social. La Educomunicación es sentida como una unidad conceptual movilizadora, que para García-Matilla (2003) la describe como la disciplina que dota de las competencias expresivas indispensables para un desenvolvimiento comunicativo y el desarrollo de la creatividad. Ofrece instrumentos para comprender la producción social de la comunicación, saber valorar cómo funcionan las estructuras de poder; cuáles son las técnicas y los elementos expresivos que los medios manejan para poder apreciar los mensajes con suficiente distanciamiento crítico y minimizar los riesgos de manipulación. Es necesario identificar como la Educomunicación está presente en todos los aspectos de nuestra vida. Tanto en la educación formal como en la no formal se involucran aspectos de la comunicación que cotidianamente se entremezclan y diluyen con los procesos comunicativos digitales. Esta manera de comunicarnos involucra el análisis de este fenómeno desde varias disciplinas: la psicología, la pedagogía y sociología.

La educación en medios debería ser integradora, tener en cuenta el inconsciente, porque sobre él inciden de manera directa e inevitable las imágenes y la música, pero haciendo



conscientes los efectos de estos impactos. Debería partir de lo emotivo, porque el papel de las emociones es fundamental en el consumo de mensajes audiovisuales, pero para llegar a lo reflexivo. En definitiva el reto del educador en medios es ayudar a los jóvenes espectadores y consumidores de medios a convertir lo inconsciente en consciencia, a convertir las emociones en reflexión (Ferrés, 2003, pp. 63-64).

En esa convergencia de educación y comunicación en los espacios académicos, surgen algunos inconvenientes como lo manifiestan en sus investigaciones López y Miranda (2007) quienes sostienen que hay reticencia hacia el profesor para el uso de los medios por el nuevo rol que se le ha encomendado. Además de exigirle un rol como promotor, orientador, motivador, fuente y transmisor de experiencias, creador de recursos, investigador y co-aprendiz en relación a los medios, se le solicita también el desarrollo de sus competencias o de su propia formación (Tejedor y García-Valcárcel, 2006). No obstante los profesores reconocen su compromiso vocacional, aún a pesar de las múltiples actividades de su práctica docente, de formación continua que se les exige, consideran pertinente el fomento y desarrollo de la competencia mediática, para la preparación para la vida en la sociedad digital. La formación de profesores en competencia mediática se refiere a una educación crítica, dignificante y liberadora y no solo a una capacitación de cualquier nuevo dispositivo que surja en el mercado (Gutiérrez y Tyner, 2012). Ya lo expresan Gonzalvez y Contreras (2014) al posicionar al empoderamiento de las personas en el ámbito mediático como de una de las condiciones para el desarrollo humano, comunicación, ciudadanía y Educomunicación.

La educación en medios, además de ser un derecho propuesto por la normatividad vigente, tanto para la educación como para la comunicación, atenderlo conlleva a una formación de ciudadanos críticos, participativos y responsables en una sociedad mediatizada. La tabla cinco da muestra en síntesis de cuatro perspectivas que se interrelacionan en el estudio de la Educomunicación y la postura en que se basa.

Tabla 5
Perspectivas de la Educomunicación

Perspectivas de la Educomunicación	
Sociológico	El enfoque Socio-crítico sustentado en la escuela de Frankfurt se alinea



a	con el estudio de la Educocomunicación, ya que los trabajos nacientes propuestos en Brasil plantean el despertar de los actores sociales a través de la educación popular expresada por sus propias voces. Se otorgaron espacios en la radio para escucharlos y permear a la sociedad sus aprendizajes. Kaplún colaboró en estas iniciativas. Recientemente otras aportaciones en Centro y Sudamérica fortalecen la postura Socio-crítica encaminada hacia el cambio, la transformación social, la emancipación mediante la educación formal pero principalmente la no formal. En suma este posicionamiento se postula hacia el empoderamiento de los ciudadanos con la participación, la comunicación, el diálogo, la colaboración y el despertar de consciencias.
Filosófica	Dos vertientes en esta perspectiva: la ontológica y la epistemológica. La primera orientada hacia la búsqueda del sentido del ser humano, sus relaciones con otros, es decir la esencia que significa y distingue a cada persona, su postura axiológica que comparte con otros dentro de un entorno social. La segunda relacionada con el acercamiento hacia el objeto de estudio en una investigación social. Considerando la comunicación y la educación como hechos sociales, el abordaje se centra en posturas y metodologías tomando en cuenta la subjetividad de las relaciones y convivencia de las personas. El valor fundamental es priorizar las voces de los actores sociales, sus relaciones, y los procesos que desarrollan. La Educocomunicación se ubica en investigaciones de las ciencias sociales con un sentido humanista.
Pedagógica	La pedagogía crítica planteada por Freire sustenta que la educación se basa en la autonomía de los individuos. El aprendizaje se obtiene con el propio interés de los educandos, su aplicación y descubrimiento en contextos sociales y reales. El papel del docente es de facilitador y guía en el proceso de enseñanza. El aprendizaje de los individuos se basa en la provocación del cambio, el posicionamiento de liderazgo como aprendiz y la transformación social. Recientemente las aportaciones de Giroux, McLaren y otros autores contribuyen a esta postura. La Educocomunicación se fortalece al amparo de esta postura, ya que el propósito es educar para la participación social, el empoderamiento y la formación de ciudadanos críticos dentro la vertiginosa y creciente comunidad red virtual, presente en diferentes ambientes donde se desempeñan las personas.
Psicológica	El estudio de la educación y comunicación desde la perspectiva sociocultural del aprendizaje propuesto por Vygotsky aprender con otros y de otros. El aprendizaje dentro de contextos sociales, donde la comunicación y la colaboración son aspectos fundamentales para que se propicie. La relación de personas aprendices con otras que obtienen un nivel de experiencia mayor provoca el desarrollo personal en sus distintos ámbitos. La psicología humanista aporta al estudio de la Educocomunicación considerando las relaciones de ser a ser humano; los



	valores, motivaciones, intereses, habilidades, aptitudes, lenguaje, pensamiento, emociones, sentido y significado que otorgan a los aspectos de su realidad individual y social, así como la manera de manifestarlo a sus congéneres.
--	---

Nota: Elaboración propia

Se concuerda con este posicionamiento de los autores, muy alineado al trabajo investigativo que se plantea en esta tesis, con los fundamentos que le dan soporte para direccionarse a la obtener aportes prácticos, metodológicos y teóricos que se encaminen a fortalecer la Educomunicación.

Sistematización de Experiencias Educativas

La Sistematización de Experiencias emerge en Latinoamérica a lo largo de la segunda parte del siglo XX y los comienzos del nuevo milenio que como lo indica Mejía (2007) ha venido evolucionando en un proceso de prácticas humanas de organización lógica que guardan relación entre sí; precisa un orden y una secuencia que desde la perspectiva del conocimiento merece ser reflexionada para dar al saber de esas prácticas un estatus propio (Silva, 2012).

El concepto de Sistematización de Experiencias, ha sido creado históricamente en América Latina, como producto del esfuerzo por construir marcos de interpretación teórica desde las condiciones particulares de nuestra realidad (Jara, 2009). Guiada por los fundamentos de la educación de adultos y de la educación popular, la Sistematización ha entrado a la universidad para generar la reflexión y la práctica que permitan posicionarla como una opción investigativa para la generación de saber. Con desarrollos metodológicos y dispositivos propios, producto de un ejercicio de diálogo de saberes y negociación cultural, la Sistematización desarrolla procesos de investigación sobre prácticas humanas (Silva, 2012). "La Sistematización es un ejercicio que se realiza en torno a experiencias prácticas que se proponen cambiar una realidad social, nos permite comprender procesos y resultados, aprender lecciones y comunicar el conocimiento generado" (Abarca, 2011, p. 110).



Se coincide con Ghiso (2013) al describir la Sistematización de Experiencias como un proceso investigativo que permite recuperar la práctica y reflexionar con otros sobre ella. Se privilegia la construcción dialógica y la apropiación de acciones realizadas con el propósito de comprender el quehacer, además de potenciar el pensamiento estratégico para elaborar nuevos planteamientos que innoven y transformen la propia práctica de los actores. Este transitar histórico sobre los fundamentos de la Sistematización de Experiencias permite construir referentes teóricos a la luz de la recuperación de los procesos vividos por los actores sociales. En ese sentido y con este proceso investigativo es que desde las ciencias humanas se instituye otras alternativas de hacer ciencia. La tabla seis muestra breves antecedentes de la sistematización de experiencias.



Tabla 6
Antecedentes de la Sistematización de Experiencias

	Descripción
Trabajo social re-conceptualizado	“Recuperar, ordenar, precisar y clasificar el saber del Servicio Social para darle un carácter científico-técnico a la profesión y elevar su status ante otras especialidades”. Sin embargo tienen características particulares propias de contextos subdesarrollados y por tanto ameritan dar al servicio social un contenido y un sentido auténticamente latinoamericano (Ayllón, 2002 en Jara 2009, p. 121)
La educación de adultos	Concebido como un sistema de instrucción pública. El pueblo es el destinatario de la educación. Programas de educación no formal de adultos y campañas masivas de alfabetización: el incremento de los niveles educativos determinaría mayor nivel de desarrollo económico.
Educación popular Pedagogía de la liberación	Sistematización de experiencias, va a significar uno de los instrumentos privilegiados de cuestionamiento y de búsqueda alternativa de conocimiento
Teología de la Liberación	Campo de la renovación de las formas de vivir y pensar la fe. La construcción de Comunidades Eclesiales de Base, las cuales realizan procesos de reflexión crítica sobre la acción (ver- juzgar-actuar), donde se realiza un ejercicio de recuperación de la memoria personal y colectiva, así como la elaboración de narraciones testimoniales y análisis del contexto histórico.
Teoría de la Dependencia	Campo de las ciencias sociales.
Investigación Acción Participativa I-A-P.	Corriente en la investigación social, que busca la participación de las personas de los sectores populares en el análisis de su propia realidad, con el objeto de promover la transformación social a favor de ellas. Influyó en la investigación educativa, vincula la teoría con la acción, por convertir la búsqueda de conocimiento en un proceso creador con perspectiva de transformación social y personal.

Nota: Jara, 2009 y 2012



Este proceso investigativo confiere transitar desde la recuperación de eventos vividos sobre la propia práctica en miras de mejorarla y transformarla, es decir a partir de las acciones de los actores educativos, se documenta el dato empírico con los sentidos y significados de los participantes para devenir en la construcción de conocimiento que durante el trayecto, se configura la modificación de las propias prácticas.

Con el actuar diario del profesor, su compromiso por mejorar su práctica, se remite a lo expresado por Freire que sin duda permanece tan actual. No hay enseñanza sin investigación, y viceversa, ya que mientras se enseña se continúa buscando indagando. Se investiga para comprobar y comprobando se interviene, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer y comunicar la novedad (Freire 2004). Al seguir esta idea, se advierte que la formación continua de profesores no debe considerarse sólo como una actualización disciplinar, cultural y pedagógica, sino que debe ser concebida, según Imbernón (2001) como un proceso de reflexión permanente de la práctica educativa propia, con el objeto de generar un conocimiento profesional activo y no pasivo. De ahí, que en ese proceso investigativo, reflexivo y dialógico que pretende ir descubriendo el quehacer docente, se comprometa a desarrollar mejores prácticas. En esa lógica, al interpretar críticamente la experiencia se confrontan los resultados del sentido de la experiencia con la interpretación teórica en la búsqueda de la transformación. Al respecto Jara (2004) considera que una vez culminado este ejercicio, se transita por el camino intermedio entre la descripción y la teoría.

Barbosa-Chacón, Barbosa y Rodríguez (2015, p. 132) describen la Sistematización de Experiencias como: "una apuesta de recuperación, análisis y apropiación de prácticas educativas que, al relacionar sistémica e históricamente sus elementos teóricos y prácticos, facilita la comprensión y explicación del sentido, las lógicas y los problemas que presentan". También desde la Red para el Desarrollo y Evaluación Docente (REDEPD) se define la Sistematización de Experiencias Educativas (SEE) como un proceso de investigación que realizan los sujetos sobre sus prácticas educativas; implica registro, reconstrucción, análisis, comprensión e interpretación crítica y reflexiva tanto individual como colectiva de la realidad para la construcción de sentido y significado, lógicas, problemas y relaciones situadas e



históricas que favorezcan el empoderamiento, el aprendizaje y la transformación (REDEPD, 2016).

De igual forma Martinic (1995) expresa que la sistematización está orientada a dar cuenta de la interacción comunicativa y de las acciones que implica; mediante un proceso de reconstrucción de lo que sus actores saben de su experiencia. A decir de Torres-Carrillo y Mendoza, (2011) sostienen que es una reconstrucción ordenada de la experiencia. La SEE está basada en la búsqueda de la justicia social y que a partir de la realidad latinoamericana se concibe como un desarrollo local del saber contextualizado.

Para el abordaje de este proceso de recuperación de la experiencia educativa se considera pertinente señalar la incorporación de todos los actores durante el transcurso del evento, en particular para este caso, la práctica educativa de los docentes universitarios. Es por ello que congruentes con el proceso investigativo de la SEE, se concuerda con lo expuesto por Paulo Freire con relación al proceso educativo como un proceso investigativo también:

El mundo no es. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, interviniente en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es sólo de quien constata lo que ocurre, sino también de quien interviene como sujeto de lo que va a ocurrir. No soy un mero objeto de la historia sino, igualmente, su sujeto (Freire, 2004, p. 35).

De acuerdo a esta estructura se plantea el diseño de la Sistematización de Experiencias del trabajo de tesis en su etapa cualitativa, con ello nos apegamos a una construcción de conocimiento derivado de la reflexión dialógica de la propia práctica de los actores, que según los aportes de Ghiso la considera como:

Un proceso de construcción de conocimiento sobre las prácticas desarrolladas, mediante ejercicios dialógicos y escriturales de recuperación, tematización y apropiación de las acciones realizadas; posibilitando, con ello, relacionar componentes teóricos, técnicos, políticos, éticos y prácticos, para comprender y explicar las necesidades, sentidos, fundamentos, lógicas y aspectos problemáticos que presenta la implementación del proyecto educativo; con el fin de cualificar la comprensión sobre el quehacer, además de generar y potenciar un pensamiento estratégico frente a las dinámicas del contexto, que



les permita recrearse en el tiempo sin perder identidad, opciones y apuestas sociopolíticas (Ghiso, 2013, p. 34).

Todo proceso investigativo de SEE lleva implícito, al finalizarla, la comunicación de los resultados entendidos como los sentidos y significados de los propios participantes en el proceso y que implicaron una transformación y mejora en sus acciones durante el trayecto de intervención. La comunicación de los alcances obtenidos en el proceso investigativo permite motivar a otros a generar acciones tendientes a mejorar sus propias prácticas educativas, ya lo manifiesta Gimeno (2008) al expresar que se hace necesario “que no se rompan las tradiciones buenas de pensamiento y de las prácticas. Para la continuidad de ideas es preciso seguir contándoselas a otros” (p, 57).

Con una perspectiva dialógica-interactiva las experiencias se consideran espacios de interacción, comunicación y relación. Son objeto de lectura en donde se construye conocimiento a partir del lenguaje y relaciones contextualizadas. El proceso de análisis incluye la utilización de categorías como: unidades de contexto, núcleos temáticos, perspectivas del actor, categorías de actor, unidades de sentido, mediaciones cognitivas y estructurales. Es fundamental que en el proceso se incorporaren el punto de vista de los actores sociales. Se pueden utilizar diversas técnicas, dependiendo del tipo de participantes y de la relación establecida previamente (Ghiso, 2013; Ruiz Botero, 2001; Barnechea y Morgan, 2007).

En los procesos de Sistematización nos encontramos con prácticas epistemológicamente vivas, que al disponer de todos los dispositivos para hacer que se constituyan en experiencias, el proceso sistematizador ayuda a construirlas, a hacer visibles sus finalidades, a mostrar la experiencia de los sujetos de la práctica, a construir el nudo relacional desde las acciones que la constituyen, que se forjan en la interacción del sujeto con el mundo, que hace que estos sean complejos, reflexivos, innovadores, empíricos, pero ante todo, cuando se colocan las posibilidades para realizarlo, productores de saber y de teoría (Mejía, 2007, p. 3).

La SEE como proceso investigativo permite objetivar lo que observamos, reconstruir el proceso de la práctica. Contribuye a ordenar los conocimientos que parecen estar desordenados, las percepciones dispersas que surgen de los acontecimientos vividos y las

interpretaciones que los actores de esa práctica realizan de los hechos. Como propósito final produce nuevos conocimientos para desarrollar cambios sociales. En la figura uno se ilustra algunos pasos que Ruiz-Botero propone para planear la Sistematización.

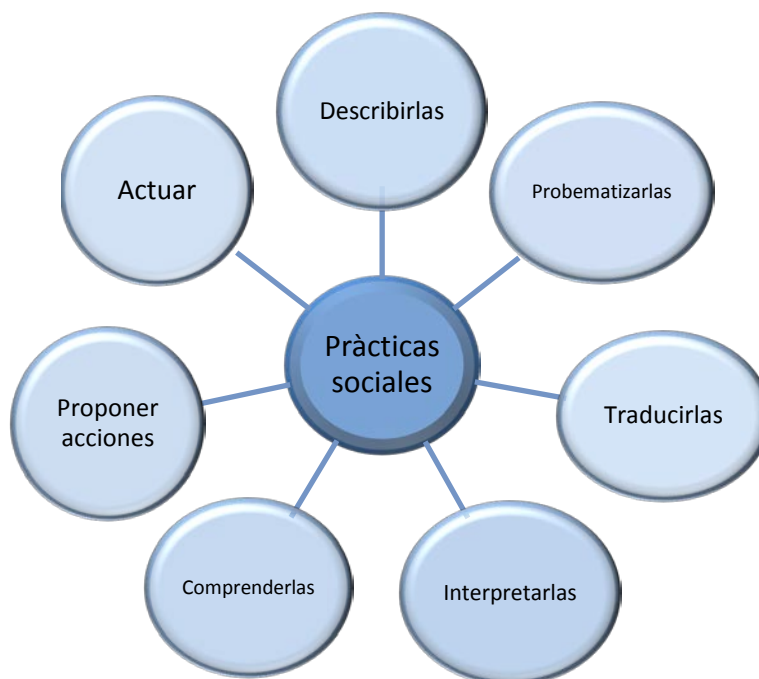


Figura 1. Pasos para la Sistematización de Experiencias
Nota: Diseño propio a partir de Ruiz-Botero, 2001

De igual forma Barnechea y Morgan (2007) proponen seis fases para la sistematización: i) diseño de la sistematización, que concierne a preguntarse qué se quiere sistematizar, describir su objetivo. ii) reconstrucción de la experiencia, que consiste en la recuperación del proceso que se vive. iii) análisis o interpretación de la experiencia, que corresponde a preguntarse porque sucedió lo que se vivió, para que ocurrió ese suceso; iv) comunicación de resultados, se orienta esencialmente a informar los resultados obtenidos, una vez que se documentó todo el proceso; v) finalmente es proyectar mejorar la propia práctica. Se obtiene información y aprendizaje diariamente con las actividades que desarrollan las personas en su vida, no obstante algunas de ellas permiten transitar hacia la construcción del conocimiento. Las experiencias aisladas llevan empirismo, conocimiento sensorial, superficial, exterior; no obstante esas mismas experiencias acompañadas de un proceso de reflexión direccionan a



ordenar, redescubrir, interpretar, jerarquizar, a reapropiarse, es decir darle un sentido y significado a esa experiencia. De esa forma esas experiencias que se apropian y asumen son asimiladas y se orientan al conocimiento lógico, racional, en definitiva a construir un cuerpo teórico-práctico de conocimiento tendiente a circular y comunicarse. Es a partir de la Sistematización que se cualifica el conocimiento que se tiene de la propia práctica para retroalimentarla y transformarla. Pensar conscientemente en lo que se hace es el punto esencial para la Sistematización de Experiencias.

Este proceso investigativo es el que da sustento a la tesis para recuperar y documentar la parte cualitativa. En el capítulo de metodología se describe el proceso de sistematización, contextualizándola.



Capítulo 3. Marco Investigativo Similar sobre Competencia Mediática

Los estudios que se han desarrollado en los años recientes dan cuenta de la necesidad de continuar indagando en la materia. En España se han congregado un grupo de expertos que trabajan nuevas líneas de investigación con diferentes rangos de edades, niveles y zonas geográficas de ese país. Con ellos se adhieren investigadores de Portugal e Italia; esa motivación se ha permeado hacia profesores-investigadores de Latinoamérica, específicamente Colombia, Brasil, Argentina, Chile, Ecuador, Perú, Bolivia, Costa Rica y por supuesto México, entre otros países. El compromiso de este conjunto de expertos Educomunicadores ha derivado en la conformación de la Red Euroamericana de Competencia Mediática, tendiente a expandirse hacia otras latitudes para fomentar y promover la educación en medios. Las producciones investigativas más importantes y actualizadas sobre Competencia Mediática a nivel Internacional, ubican sus publicaciones en una de las fuentes de divulgación con más trascendencia: la Revista Comunicar, en ella se reúnen un sinnúmero de especialistas donde publican los resultados de los estudios más actualizados. El propósito de esta sección es dar una mirada hacia los datos, información, resultados, conclusiones, propuestas, modelos y aportaciones científicas que se han obtenido mediante algunas investigaciones.

Este recorrido se inicia con algunos datos reportados en el consumo de medios en nuestro país. De acuerdo al último estudio realizado por la Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI, 2018) sobre hábitos de los usuarios de internet en México, informa que el tiempo promedio diario de conexión del internauta es de 8 horas 12 min, el principal dispositivo para acceder a la red es el Smartphone (76%), seguido de la laptop (66%), tablet electrónica (51%), y la computadora de mesa (39%). El acceso a redes sociales es la principal actividad (89%), seguido de enviar y recibir mails (84%); enviar y recibir mensajes instantáneos/chats (83%), consultar información (82%); escuchar música online (68%) y ver películas y series en streaming (65%). En suma el acceso a la red en su mayoría es para fines de entretenimiento y ocio; es de sobresalir que el tiempo que destinan al estudio o a cursos en línea (43%), tema que en especial se dedica en esta tesis: el uso educativo y formativo.



Por su parte el Décimo Estudio de Consumo de Medios y Dispositivos entre Internautas Mexicanos, realizado por Interactive Advertising Bureau de México (IAB) reporta que 72.7 millones de mexicanos (64% de la población) son usuarios de internet, de estos, el grupo de edad entre 18 y 35 años, utilizan principalmente el Smartphone como dispositivo de conexión a la red, utilizan cuatro redes sociales en promedio. De las aplicaciones que más ocupan son para participar en redes sociales (84%), correo electrónico (82%), buscadores (71%), chat y mensajes (57%); pero solo el 46% reporta utilizarlos para leer publicaciones con fines informativos, como lectura de periódicos o noticias. En el estudio los usuarios que consumen contenidos (93%) y los que los generan o producen (87%); de los entrevistados (66%) reconoce que depende de ellos mismos conocer y aumentar su seguridad en la red (IAB-México, 2018).

De acuerdo con World Internet Project México (WIP), donde participan dos destacados investigadores de las comunicaciones digitales, Henry Jenkins y Manuel Castells, además de 41 equipos de investigadores, ubicados en 39 países en los cinco continentes, reportan en su investigación que la mayor penetración de internet por nivel socioeconómico se presenta en jóvenes entre 12 y 25 años y que el 91% de los usuarios utilizan el internet para acceder a las redes sociales (Islas, 2015, p. 10). Este último dato coincide con las dos investigaciones anteriores, y con el estudio efectuado por Iglesias y González (2012) que analizan qué medios y porqué los consumen los jóvenes universitarios; esto lleva a determinar las competencias mediáticas y sus carencias para establecer propuestas educativas. En los resultados encontraron que el consumo de medios es generalmente por ocio, y lo utilizan poco como herramienta de formación. Es claro que internet es una herramienta básica para el entretenimiento de los jóvenes y es una parte integrante de un complejo ecosistema de medios, es por ello que la educación mediática debe orientarse hacia el lugar que ocupa en la vida de los jóvenes.

Estas cifras que se han mostrado indican que se vive en una sociedad inmersa en la era digital, el uso de la tecnología para comunicarse está en todas las actividades y se encuentra presente en diversos ámbitos. Hay bombardeo de información, mensajes, imágenes de todo tipo y también es posible crear y publicar mensajes por medio de los propios dispositivos que se actualizan de manera constante. Esto permea en el modo de concebir y expresar los



pensamientos, ideas y emociones para comprender y definir el entorno donde se desenvuelven estudiantes, profesores para este caso específico. La educación se encuentra en esta dinámica, por ello, se realizan esfuerzos por cambiar formas y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Es común que las personas que se consideran bien informadas y que saben lo que ocurre en su entorno social, cercano o lejano, en el mundo político, económico y cultural, piensen que dicha información a la que acceden les llega de fuentes más o menos confiables, pero muy pocas veces están informados sobre las características de las propias fuentes, es decir, de los medios a través de los cuales reciben la información.

En su tesis doctoral García (2012) plantea como prioritario desarrollar en las aulas una educación creativa, crítica y plena, ya que lo audiovisual es el día a día de todos, se conoce e interpreta la realidad a través de sus imágenes y se interrelaciona a través de ellas, por ello se hace necesario incluir el dominio del lenguaje audiovisual dentro de las competencias educativas. Expone que es una realidad evidente que a pesar de la existencia de aulas TIC en la mayoría de los centros educativos, no existen desarrollos curriculares o actividades formativas relacionadas con lo audiovisual. Se coincide en ello, ya que en el sector educativo en todos los niveles se ha prestado atención en el equipamiento y uso de las tecnologías como un recurso, sin embargo la alfabetización y desarrollo de la competencia mediática e informacional va más allá, incluye promover el pensamiento crítico para toma de decisiones en el uso de los medios y de la información como insumo en el aprendizaje para la vida.

Según Silverblatt (2014) expone que dentro de la educación norteamericana se investiga en el desarrollo de las habilidades de la audiencia, entre ellas: distinguir entre hechos y opiniones; saber identificar la fuente de información y su credibilidad; percatarse de la exactitud de un mensaje; saber diferenciar entre reclamaciones admitidas y no admitidas; saber localizar prejuicios; incongruencias lógicas; en un texto mediático además de la evaluación de la capacidad argumentativa de quien crea el contenido; y en definitiva se requiere incluir nuevas fuentes de acceso a la información y ser capaz de decodificar y comprender sistemas y formas simbólicas de conocimiento transmitidas a través de los medios. De la misma manera que Area (2012) se alinea al advertir que es una necesidad indispensable para las políticas educativas, la alfabetización mediática, ya que orienta hacia la igualdad de oportunidades para el acceso a la cultura. Es importante considerar que para lograr



el desarrollo de la competencia mediática, se reconocen tres elementos básicos: el contexto en el proceso; la audiencia y sus formas para abordar el fenómeno, además del papel de los actores que desencadenan el proceso (Sandoval y Aguaded, 2012).

Datos de investigaciones muestran que hay una tendencia de que a edad cada vez más temprana los niños tienen acceso a internet y al uso de dispositivos tecnológicos. Una generación que ha nacido y crecido en la era tecnológica. Para Area y Pessoa (2012) el ciberespacio con el uso del internet y específicamente, la web 2.0, es al mismo tiempo una biblioteca universal, una economía de mercado global, un enorme rompecabezas de piezas informativas conectadas hipertextualmente, un sitio público de comunicación de comunidades sociales y de encuentros interactivos audiovisuales.

En el estudio Neurociencia y Educación Mediática: carencias en el caso español efectuado en 2013, los autores analizan el contenido de 231 artículos de la revista Comunicar y de 214 comunicaciones que fueron presentadas en el Congreso Internacional de Educación mediática y competencia digital en el 2011. Se llevó a cabo un análisis tanto cuantitativo como cualitativo a través de contenidos en estudio de campos semánticos. Se encontró que como componente esencial de la educación mediática es el espíritu crítico, que se reduce a lo cognitivo, ideológico, ético y objetivo, y deja de lado el aspecto actitudinal. Se considera el aspecto crítico y casi nunca el autocrítico. Los autores discuten que esto es grave porque "no se puede hablar de competencia mediática sin la capacidad de poner en entredicho las propias convicciones, sin lucidez para enfrentarse a las propias limitaciones y contradicciones" (Ferrés, Masanet y Marta-Lazo, 2013)

El estudio realizado por Fedorov y Levistkaya, (2014) denominado: Situación de la educación en medios y la competencia crítica en medios en el mundo actual, con la colaboración de 18 países y realización de 64 cuestionarios a especialistas en el campo de la crítica de la educación mediática. Los resultados muestran que los educadores de los países del bloque occidental, ponen mayor énfasis en las funciones ideológicas, de entretenimiento y publicidad de la competencia mediática, a diferencia de los países post-soviéticos donde los géneros de publicidad y entretenimiento han prestado poca o escasa atención. Los datos muestran que la gran mayoría de los expertos (87,5%) admite la función analítica de la competencia mediática como lo más relevante para la educación en medios. Le siguen la



función educativa (73,4%), ética (62,5%), informativo-comunicacional (59,4%), estética (57,8%), ideológica, política (56,2%) y ética (54,7%). En un análisis comparativo entre los bloques de países post-soviéticos y occidentales, marcan una diferencia significativa en los resultados que va desde el 12 al 25%, ello demuestra que los investigadores mediáticos occidentales ponen más importancia en aspectos como la preparación de la audiencia para vivir en una sociedad democrática y para crear y publicar sus propios mensajes mediáticos. Los rusos y ucranianos ponen mayor énfasis en el desarrollo de habilidades de la audiencia para realizar un análisis moral, espiritual y psicológico, así como el desarrollo de una buena percepción estética. Los educadores mediáticos de países post-soviéticos integran mucho menos la educación en medios en sus clases en comparación con los educadores occidentales. Los autores de esta investigación concluyen en su investigación, que la falta de interés de las autoridades y de la industria de los medios de comunicación, obstaculiza el desarrollo del público competente, ciudadanos activos y críticos en los medios, mismos que son esenciales para el desarrollo de la democracia en una sociedad saturada por los medios de comunicación. Sostienen que el desarrollo de la educación en medios está relacionado con el impulso de la competencia hacia el pensamiento crítico.

La alfabetización mediática posee una naturaleza multifacética, ya que contiene profundidad de un enfoque cognitivo, estético y emocional, además de la capacidad moral de la información que se encamina para obtener niveles mayores de comprensión, regulación, y de apreciación del universo mediático (Potter, 2014 en Fedorov, 2015). En varios países cuyas políticas no han adoptado perspectivas públicas en esta temática, buscan a través de algunos estudios por medio de una encuesta/ mapeo inicial sobre competencia mediática de los diferentes niveles educativos de los estudiantes, impulsar propuestas educativas a partir de similitudes y diferencias entre los contextos socioculturales diferentes (Borges, 2014; Fantin, 2016).

En la investigación: Alfabetización audiovisual y consumo de medios y publicidad en universitarios de pedagogía en Chile realizada en 2012, se planteó analizar los patrones de consumo de medios en ese grupo etario de población con siete universidades de ese país. Participaron 881 alumnos. Para la recolección de los datos se empleó el cuestionario sobre hábitos de consumo en medios. De los resultados obtenidos se puede destacar que los futuros



docentes, que durante el estudio eran estudiantes de pedagogía, no cuentan con las herramientas que les permitan enfrentar la labor de alfabetización audiovisual, ya que no parecen diferenciar entre la información y la persuasión en los medios publicitarios. Con esos datos se refleja que sin docentes alfabetizados mediáticamente y con capacidades reflexivas, pedagógicas y con una lectura crítica de medios, es evidente que los niños se forman con una desventaja para enfrentarse y desenvolverse en un mundo altamente mediado por el consumo de medios, ya que resulta relevante la formación de los estudiantes como consumidores informados y no como consumidores pasivos. Concluyen los autores en su estudio que los docentes chilenos no están recibiendo la formación inicial necesaria para cumplir el rol de mediadores en la construcción de una mirada crítica hacia los medios en el aula, los conciben como una mera herramienta de trabajo, sin comprender su función como un agente socializador para la formación de ciudadanía (Del-Valle, Denegri y Chávez, 2012).

En las aportaciones de García-Ruiz, Matos y Borges, (2016) describen algunas iniciativas realizadas en sus respectivos países: España, Brasil y Portugal respectivamente. En el caso español, el curriculum escolar de primaria y secundaria no existe una asignatura específica, sin embargo hay infinidad de oportunidades y contenidos para trabajar la educación en medios. En el bachillerado se cursa una optativa denominada “comunicación audiovisual y multimedia” estudiando a profundidad conocimientos con la tecnología audiovisual, aspectos comunicativos, lingüísticos y expresivos. En los estudios de nivel superior pueden formarse en la carrera de comunicación, periodismo, comunicación audiovisual o publicidad, o con educación y pedagogía. Para posgrado se cuenta con la especialización en alfabetización mediática, que une los campos de la educación y comunicación, para formar educomunicadores expertos. Para el caso de España se reporta que con la colaboración del grupo Comunicar con algunas iniciativas para apoyar a familias y docentes de todas las etapas para que dotarlos de herramientas e impulsar en niños y jóvenes el desarrollo de habilidades audiovisuales de manera recreativa, reflexiva y lúdica. Algunos ejemplos son: i) marionetas ii) monólogo humorístico que con videos se impulsa la educación mediática en jóvenes y adolescentes. iii) Rostros de mujer, a partir de la concientización con talleres prácticos para profundizar en los estereotipos de género. Otra de las tareas importantes en el caso español es la internacionalización que está avalada a través de la Red temática



Euroamericana de Investigadores en Competencia Mediática (ALFAMED), con 150 investigadores de 13 países europeos y latinoamericanos.

El caso de Brasil, la alfabetización mediática aún no está incluida en los currículum escolares. No obstante el Instituto Alana, con el proyecto Niños y consumo pretende minimizar y prevenir posibles perjuicios derivados de estas prácticas. La Red ANDI Brasil compuesta por organizaciones no gubernamentales a favor de la defensa y promoción de los derechos de los niños y adolescentes, en el área de la comunicación para el desarrollo contribuye a movilizar a los medios de comunicación y a la opinión pública hacia una cultura de promoción de los derechos de los niños y adolescentes. Otra iniciativa es Comkids que promueve y produce contenidos digitales, interactivos y audiovisuales de calidad para niños y adolescentes con responsabilidad social, desarrollo cultural y la economía creativa en Brasil, América Latina y la Península Ibérica. El festival Comkids Prix Jeunesse Iberoamericano, organizado en Brasil desde 2009, da a conocer y premia la producción de calidad para niños y adolescentes. En 2014 se creó en la Universidad Juiz de Fora el Observatorio de la Calidad Audiovisual, que promueve el debate sobre la producción audiovisual contemporánea, en ella se discuten aspectos de calidad y la promoción de la alfabetización mediática. Se pretende estimular la formación crítica de estudiantes de pregrado y posgrado, educadores, profesionales y público en general.

En el caso de Portugal, se expresa que se ha invertido en la modernización tecnológica de las escuelas, esa inversión se ha centrado en la promoción de la educación en medios y educación para la ciudadanía como un área transversal. En la enseñanza superior, la educación en medios está presente en el currículum de algunas licenciaturas, maestrías y doctorados en el área de la comunicación y la educación, incluida la formación de maestros. En este nivel, varias universidades portuguesas han integrado proyectos de investigación/intervención de gran relevancia para la educación mediática de niños y jóvenes, tales como el proyecto EU Kids Online, el proyecto Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels in Europe, el proyecto Mediappro o el proyecto Euromeduc. La Universidad de Coimbra ha participado en diversos proyectos de capacitación para hacer uso crítico, responsable y seguro de los medios, dirigidos a niños y jóvenes, familias, profesores y otros agentes educativos. Entre



ellos el proyecto CyberTraining-4-Parents, para formar a padres y educadores mediante diversos recursos, tales como el manual Cyberbullying y Un Manual de Formación de Padres.

La investigación: Competencias informativas profesionales y datos abiertos. Retos para el empoderamiento ciudadano y el cambio social, reportado en 2016 cuyo objetivo fue evaluar cuáles son las competencias profesionales necesarias para el desarrollo de productos informativos multimedia interactivos basados en datos abiertos. La metodología fue cualitativa, utiliza para la recogida de información una encuesta a expertos en periodismo de datos, relacionados con la formación superior. El análisis se llevó a cabo por medio de la teoría fundamentada. Se derivaron una serie de categorías que permitieron identificar y caracterizar las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales vinculadas al desarrollo de productos informativos multimedia. Participaron universidades públicas y privadas de Madrid. Se utilizó un cuestionario on-line. De los resultados obtenidos se puede destacar que los titulados en Periodismo, según los expertos encuestados, muestran aún cierto rechazo a la práctica profesional basada en datos abiertos. Estas carencias obedecen a un desajuste entre los planes de estudio ofertados por las universidades y las necesidades reales de la profesión periodística, la desactualización de los contenidos y la falta de formación práctica (Gertrudis-Casado, Gértrudix-Barrio y Álvarez-García, 2016).

En el trabajo realizado: Alfabetización mediática crítica en la postmodernidad reportada en 2012 los autores proponen la pedagogía del inexperto como estrategia para la alfabetización crítica en los medios. Expresan que la competencia clave de la alfabetización sería un análisis crítico sobre el significado que se atribuye al material cultural y cómo se le otorga un significado hacia nosotros mismos. La práctica pedagógica requiere de un modelo docente distinto, se necesita una lectura renovada de la identidad del profesor para aceptar la consciencia y la inexperiencia en los campos textuales de los estudiantes; procesos a través de los cuales ellos mismos dan sentido a los textos. El foco central del análisis es el cambio en las prácticas actuales con la creación del sentido propio y cómo crearlo juntos (Kendall y McDougall, 2012).

La investigación denominada: El mundo desconectado y 24 horas sin medios. Alfabetización Mediática para la consciencia crítica de los jóvenes en 2010, dentro del marco del curriculum de la UNESCO, participaron 1000 estudiantes de 12 universidades de cuatro



continentes. Los investigadores líderes fueron de la Universidad de Maryland EUA. Se ocupó una encuesta online. El proceso analítico combinado por la Teoría Fundamentada. Los investigadores analizaron las experiencias personales de los participantes, desde sus perspectivas cultural, social, económica y política. Se aislaron las categorías y palabras clave que surgieron de las respuestas de los estudiantes. Se utilizó el software de IBM ManyEyes, generando diferentes clasificaciones socio-culturales, tecnológicas y socio-conductuales. Los resultados obtenidos reportan que los jóvenes se mostraron más conscientes de sus hábitos mediáticos y muchos de ellos indagaron sobre su propia adicción a los medios, ya que el acceso cotidiano a la tecnología digital forma parte ya de su identidad juvenil. Los alumnos aumentaron su autoconsciencia sobre el papel de los medios en sus vidas y admitieron su absoluta incapacidad para vivir sin medios. Los profesores comenzaron a comprender mejor los intereses de sus alumnos, mejorando sus habilidades para ayudarlos en la educación en medios a través de la reflexión sobre su propia dieta mediática. Algunos datos que rescatar fueron que los estudiantes reflejaron que con el tiempo que disponían sin medios lograron relaciones cualitativas positivas; además de que muchos estudiantes expresaron una sensación de libertad, paz y felicidad; mejor comunicación con familiares y amigos; más tiempo para hacer cosas que habían descuidado (Moeller, Powers y Roberts, 2012).

El trabajo investigativo: La educación mediática como estrategia de participación cívica on-line en las escuelas portuguesas, reportado en 2016, el cual se basó en un análisis cuantitativo y cualitativo de un conjunto de estudios de casos sobre la implementación del compromiso cívico a través de actividades en línea en varias regiones de Portugal. Los datos obtenidos a través de cuestionarios fueron usados para crear un sistema de puntuación capaz de reflejar las estrategias escolares sobre la participación y la alfabetización mediática, así como la acción cívica on-line de docentes y alumnos. Los resultados de los datos de la participación cívica on-line de los alumnos, identificaron que ellos entienden la participación cívica como una responsabilidad adulta, correspondiendo a niveles bajos tanto en estudiantes como en docentes. Para los profesores se requieren estrategias pedagógicas para desarrollar la capacidad transversal de sintetizar, analizar y producir mensajes mediáticos. Los autores sustentan que la educación mediática debe desarrollar una actitud crítica de la tecnología, de



sensibilización con los problemas de seguridad, privacidad y la huella digital, además del conocimiento técnico (Dias y Potter, 2016).

En la investigación: Propuestas para la formación en educación en medios en profesores chilenos, realizada en el 2008, cuyo objetivo fue identificar las carencias en la formación de profesores en el ámbito de la educación en medios. Dentro de la metodología se utilizaron instrumentos como el cuestionario, la entrevista a profundidad y la observación en el aula. El estudio encontró que los profesores son autodidactas en la forma de impartir alfabetización mediática, porque el currículo chileno de secundaria no incluye las indicaciones de cómo abordar la enseñanza en medios. "El docente considera estar preparado para enseñar sobre los medios, sin embargo, es consciente de que no posee una formación adecuada para la enseñanza en educación en medios y manifiesta la necesidad de adquirirla" (De Fontcuberta, 2008, p. 204). El autor propone una educación en medios como un proceso gradual con un plan de formación permanente de profesores a partir de un enfoque por competencias basado en las seis dimensiones de la competencia audiovisual descritas por Ferrés en 2007.

Ferrés et al. (2012) realizaron un estudio durante el período 2005-2010, denominado: La Competencia Mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España; el propósito fue establecer una línea base nacional de conocimientos, destrezas y actitudes ante los medios de comunicación. El estudio, define seis dimensiones e indicadores para medir la competencia mediática: lenguaje, tecnología, interacción y audiencia; producción y difusión; ideología y valores; y estética (Ferrés 2006, 2007). Las peores puntuaciones fueron en lo referido a la estética y el lenguaje audiovisual, mientras que los mejores resultados se encuentran en el uso de tecnología. Respecto a los grupos estudiados, se revela que el tener estudios universitarios no asegura contar con la competencia mediática, puesto que no alcanzan esta competencia, la mayoría de los universitarios encuestados. Estos resultados coinciden con el estudio cuantitativo de Marta y Gabelas (2012) en población aragonesa en España para detectar el grado de competencia mediática desarrollado, con base a las mismas dimensiones del estudio anterior. Los datos alcanzados muestran graves carencias y un nivel deficiente en la formación de competencia audiovisual. La dimensión que obtuvo el mayor índice fue la tecnológica. Lenguaje, ideología y valores y estética fueron las de menor porcentaje de competencia mediática obtenida. Dorcé (2009) supone que los estudios no son



en una sola dimensión, sino que hay convergencia. Por ejemplo en tecnología hay concomitancia con el aspecto lingüístico, situacional, estético, cognitivo y cultural. Esa confluencia de los dispositivos digitales se da, tanto desde la emisión inicial, como de la recepción; pasando a las diferentes emisiones-recepciones entre los diferentes usuarios y desde los mecanismos perceptuales y mentales de los sujetos involucrados.

Con la investigación cuantitativa realizada por Marta y Grandío (2013) analizan los indicadores que relacionan la recepción y audiencias, los resultados que reportan son la deficiente alfabetización en materia de recepción en España sobre todo en lo específico a la decodificación de emociones, el conocimiento y uso de organismos de defensa del consumidor. Concluyen con propuestas en materia de Educomunicación. Se detecta falta de empoderamiento de la audiencia, de actitud crítica del proceso de recepción; sostienen que no se es capaz de dilucidar los aspectos emocionales que contienen los mensajes publicitarios en su fin persuasivo, lo que va unido a la falta de acción cívica y participación ciudadana.

En la investigación efectuada en España por Sánchez y Contreras (2012) analizan el concepto de prosumidor, definido como la capacidad del usuario para producir y consumir información digital; este término tiene su origen en la unión de dos conceptos: productor y consumidor. Con la llegada de la red informática mundial, mejor conocida como World Wide Web en 1989 y más de 40 años de la creación de Internet en 1969, se integra una gran parte del universo de usuarios para participan como productores y consumidores. Esto supone un enfoque diferente de dar y recibir, además de comprender los mercados. Las redes sociales contribuyen a hacer del prosumidor un usuario mucho más activo, se aprovecha el medio para generar opinión o recomendar actividades. En el estudio las autoras analizaron que un factor importante para formarse como productores y consumidores, es la nula o escasa preparación que tienen en el sistema escolar y familiar, en consecuencia son más consumidores que productores en la Red. Esta deficiencia se justifica con la mención de que son nativos digitales, y suele confundirse la habilidad para manejar un equipo tecnológico con el uso y aprovechamiento adecuado e inteligente. Este estudio tiene concordancia con las investigaciones realizadas por García-Ruiz, Ramírez y Rodríguez (2014), que aportan un perfil para el ciudadano crítico consumidor y productor de mensajes mediáticos, denominado prosumidor. Las características que describen este perfil son: productor, revisor, observador,



seleccionador, unificador, manipulador de herramientas tecnológicas, identificador de estereotipos, dinamizador entre emisores-receptores; organizador y realizador.

En la investigación de Livingstone y Hasebrink (2011, p. 7) encontraron que los niños y adolescentes de 9 a 12 años en Europa entran a la Red para ejecutar actividades como: aprender, crear, jugar, conocer gente, pasar el rato, probar cosas nuevas y, también las utilizan para intimidar. De los participantes se encontró que los utilizan para visitar chats, utiliza sitios para compartir archivos, crean personajes, pasan el tiempo en mundos virtuales (23%); juegan online con otros, descargan música o películas, comparten fotos, vídeos o música (33%); visita perfiles de redes sociales, envía y recibe correos electrónicos y lee y mira noticias online (19%); miran videoclips (11%) y utilizan la Red para realizar las tareas escolares y jugar (14%). Estas cifras invitan a una reflexión sobre la baja educación en medios. Expresan los niños y adolescentes entre 9 y 16 años que saben de Internet más que sus padres (36%). Los datos indican que solo uno de cada cinco chicos utilizaba un sitio web para compartir archivos. La mitad de esa cifra ha escrito un blog. Las actividades que requieren creatividad están menos presentes entre los niños más pequeños. Únicamente cuentan con conocimientos de herramientas básicas para comunicarse, es decir el uso instrumental de aparatos y dispositivos. Con relación a estos datos se pone de manifiesto la baja utilización de los medios en este grupo etario para fines de estudio; con ello se reafirma la necesidad de la educación mediática y de implementación en el currículo oficial de primaria y secundaria. Enseñarles tareas relacionadas con búsqueda efectiva en la red; a identificar la fuente y veracidad de las noticias, sintetizar la información, almacenar documentos; transformar textos, imágenes o material audiovisual; situaciones sobre los derechos de autor, y asuntos relacionados con la seguridad en la red tanto para proteger la privacidad propia como para el respeto de la privacidad de otros en la red. Esta hiperconexión de la generación actual, se convierte para los especialistas y expertos, en un nicho que necesita imperiosamente recibir formación reglamentada con relación a los medios.

De acuerdo a las exploraciones documentales realizadas por Castillo y Gastaldi, (2005) en los países iberoamericanos no existe ninguna asignatura dedicada exclusivamente a la educación en medios. No obstante, Brasil y Argentina aparecen como los países que en mayor medida ofrecen una educación en medios transversal. Se coincide con Clarembeaux (2007) al



afirmar que tanto en Iberoamérica como en Europa no existen para docentes, cursos obligatorios ni una formación de educación en medios, lo cual es visto como una debilidad para el desarrollo en este campo. "Se critica que los gobiernos iberoamericanos equipen a las escuelas con computadoras y acceso a Internet, pero no inviertan en formar a los docentes en cómo hacer un uso crítico, reflexivo y creativo de los medios de comunicación" (Gálvez, 2005, p. 38).

En el artículo académico: Estudio sobre formación en competencia audiovisual de profesores y estudiantes en el sur de Ecuador (2014), se da cuenta en la comparación de la competencia audiovisual de profesores y estudiantes de 23 colegios de las ciudades de Loja y Zamora. Los procesos metodológicos incluyen una encuesta en línea para una muestra de 1403 estudiantes y 240 docentes. La perspectiva del estudio es de educación a través de los medios ya que los cuestionarios administrados a los docentes "se orientaron determinar cómo utilizan las herramientas tecnológicas al impartir sus conocimientos educativos" (Marín, Rivera y Celly, 2014, p. 124). El reporte investigativo muestra los resultados preliminares, donde no se aprecian diferencias fundamentales entre procedencia geográfica o la condición de ser profesor o alumno en la formación recibida en educación en medios. En las dos ciudades, la gran parte de los profesores creen tener algún grado de formación en comunicación audiovisual y digital.

En el estudio: La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades de Educación y Comunicación en España durante el 2015, se muestra que los manuales universitarios más utilizados en educación y comunicación otorgan mayor importancia a las dimensiones tecnológica, de ideología y valores, y menor valor a la dimensión estética. Los hallazgos obtenidos en las 30 entrevistas a docentes concuerdan al expresar que "existe una valoración generalizada en torno a la idea de que la dimensión ideología y valores es una de las más relevantes para enfocar la enseñanza en materia de educación mediática" (López y Aguaded, 2015, p. 193).

Con respecto al uso de los medios y los riesgos que implican, el Proyecto Europeo Kids Online, Livingstone y Haddon (2009) han demostrado diferencias entre las zonas, por ejemplo la categoría de "alto uso, alto riesgo", se sitúa para los países del Norte de Europa, mientras que los países del sur se colocan en la de "bajo uso, bajo riesgo"; los países de la región del



este de Europa se ubican en la de "nuevo uso, nuevos riesgos". Las autoras encontraron también datos con respecto al género, por ejemplo las niñas, se enfrentan ante riesgos de contenido y contactos; los niños generan riesgos de conducta. Concluyen en su investigación que es indispensable buscar equilibrio entre la capacitación y la protección de los menores.

En la revisión de 42 estudios publicados entre 2000 y 2013 sobre el desarrollo de competencias digitales en estudiantes de pedagogía de nivel secundario y denominado: *Development of student teachers' digital competence in teacher education. A Literature Review* (2014), se encontró que a partir de ocho enfoques se logran estas competencias: cuatro se identificaron en la colaboración entre estudiantes, la práctica reflexiva (metacognición), el enfoque de instrucciones multimodal y el aprendizaje viendo determinadas actuaciones de enseñanza (modelado). Otros cuatro enfoques se describen con el aprendizaje auténtico ubicados en situaciones del mundo real o en contextos del uso futuro, el aprendizaje activo o aprender haciendo, la evaluación como información para la retroalimentación y la reducción de la brecha entre teoría y práctica (Røkenes y Krumsvik, 2014).

Con referencia al artículo académico: *La competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España*, realizado por Ramírez-García y González-Fernández (2016), sostienen que los contenidos mediáticos en el currículo académico se ubican en distintas áreas de conocimiento, sin embargo la educación en medios se desvanece, ya que ésta es condicionada por el interés de cada comunidad autónoma hacia la formación y alfabetización de su ciudadanía. Los resultados encontrados en el estudio fueron para los alumnos de nivel primaria que alcanzaron un nivel de competencia medio dentro de las dimensiones propuestas por Ferrés; los estudiantes de secundaria obtuvieron un nivel medio de competencia en las dimensiones de tecnología y estética, y para el resto de las dimensiones se logró un nivel básico. En el caso de los profesores la evaluación mostró que obtuvieron un nivel básico de competencia en todas dimensiones. En ese sentido es que los menores merecen especial atención para la educación en medios, ya que a través de ella se construye su identidad, es decir es una experiencia mediada donde el menor construye su imagen propia y la de los demás en relación a los contenidos mediáticos con los que conviva y reciba (Gómez-Mendoza y Alzate Piedrahita, 2014).



Por su parte la situación es similar en Italia, como señala Felini (2014) al reportar que la institucionalización de la educación mediática no resulta indispensable para quienes se encargan de elaborar los currículos o de diseñar las reformas educativas. El autor sugiere la incorporación de procesos de co-enseñanza con la participación de más de un profesor que derive en grupos de trabajo donde la originalidad hacia la actividad formativa en educación mediática esté presente.

De acuerdo a la investigación realizada por Pegurer-Caprino y Martínez-Cerdá (2016) titulada: Alfabetización mediática en Brasil: experiencias y modelo en educación no formal, cuyo objetivo fue caracterizar proyectos de alfabetización mediática no formal desarrollados en Brasil por la sociedad civil, a través de organizaciones no gubernamentales (ONG's). En este estudio se identificaron 129 ONG's o instituciones civiles que trabajaban en Educomunicación en diferentes proyectos. Los autores realizaron un análisis cualitativo mediante dos procedimientos: el primero relacionado con la codificación de objetivos conforme a palabras clave de proyectos; el segundo con la eliminación de organizaciones poco vinculadas con la investigación, ya que no trabajaban en Educomunicación. Los resultados que se encontraron fueron que la educación mediática en la sociedad civil brasileña, está muy relacionada con la producción de contenidos, seguida de la comprensión crítica. Sin embargo, los autores afirman que el empoderamiento ciudadano no se da solo con la producción de contenidos, ya que podría darse el caso que solo se reproduzca algo ya existente en los medios. Por ello, es esencial la comprensión crítica para desarrollar las habilidades comunicativas. De igual forma plantean un modelo que describe y analiza las actividades de la educación mediática en entornos de educación no formal constituido por el acceso a los medios, uso de herramientas, comprensión de lenguajes y contenidos, análisis de los procesos de producción y monitoreo; apropiación de procesos y creación de contenidos; canales de comunicación permanentes por medio de la comunicación comunitaria.

El Ministerio de Educación de Brasil sometió a debate público el documento que define las bases mínimas para el currículo en educación básica. En el análisis de Oliveira-Soares (2015), se localizaron ochenta componentes curriculares relacionados con la Educomunicación, sin embargo no se explica cómo se incluirán actividades de formación docente, esto relacionado con la educación formal. Sin embargo, el comportamiento en la



educación no formal es totalmente diferente, debido a que desde los años noventa los proyectos Educomunicativos han crecido en Brasil, por ejemplo la producción para los medios tradicionales de contenidos alternativos y la capacitación para la lectura crítica. Esta concepción de la educación planteada por teóricos como Paulo Freire y Mario Kaplún se orienta hacia una finalidad libertadora y no solo relacionan de manera estrecha la comunicación y la educación. Expertos destacan que con más frecuencia las estrategias de alfabetización mediática en Latinoamérica, están orientadas hacia la educación no formal, a la educación popular, y a la sociedad civil (Fantin, 2011; Girardello y Orofino, 2012; Oliveira-Soares, 2014).

En el estudio relacionado con adultos y mayores denominado: La competencia mediática de los inmigrantes digitales, el caso de Andalucía, realizado por Román, Almansa y Cruz (2016) se reporta que "más de 1,8 millones de viviendas andaluzas disponen de acceso a Internet, lo que representa una tasa de conexión a Internet en el hogar del 66,5%" (Fundación Telefónica, 2014, p. 78). Sin embargo algunos datos son preocupantes, ya que se concluye que es extremadamente bajo el grado de competencia en comunicación audiovisual en esta región española, son graves las carencias de capacidades para interpretar mensajes audiovisuales de manera crítica y reflexiva (Aguaded y Cruz, 2014). Quienes no son nativos digitales, sino inmigrantes digitales, como es el caso de las personas adultas mayores, se convierten en consumidores pasivos porque desconocen el funcionamiento de los medios audiovisuales (Santibáñez, Renés y Ramírez (2012). En la actualidad ante era digital, quienes carecen de competencias tecnológicas y comunicativas se convierten en analfabetos funcionales (Rodríguez y Barrera, 2014).

Es de suponer que si una persona adulta y mayor tiene un buen estado de salud física, por ende contará con un buen estado de salud psicológica y emocional. Bajo esta lógica Pavón y Casanova (2008) afirman que, fomentar la creatividad, practicar la redacción y escritura, así como mejorar la sociabilidad, ejercitar la memoria y la mente son actividades que pueden realizarse con los medios. De igual forma Bru y López (2014) expresan que para las personas adultas y mayores, Internet es una fuente de oportunidades, mismas que establecen en cuatro categorías: de ocio y entretenimiento, informativas, comunicativas, transaccionales y administrativas. Así lo encuentran también Llorente, Viñarás, y Sánchez (2015) cuando



afirman que las oportunidades informativas son las más aprovechadas por las personas mayores, ya que contribuyen a implementar sus habilidades, ampliar sus conocimientos e incrementar su autoestima, para fomentar su autonomía y bienestar.

En el trabajo desarrollado por Montoya y Monsalve (2008) denominado Desarrollo del pensamiento crítico en la educación básica en secundaria en el marco de las competencias ciudadanas, pone como objetivo principal la reflexión para formar un pensamiento crítico y autónomo. El trabajo es de carácter cualitativo (I-A-P) y descriptivo, aplicado por la fundación católica del norte en Medellín, Colombia, con la incorporación del proyecto educativo institucional cibercolegio. Para desarrollar habilidades del pensamiento aplicables en el aula, participaron 60 estudiantes, durante tres meses y seis sesiones de encuentro grupal virtual mediante chat, foros. Plantea siete estrategias acompañadas de objetivos, descripción, etapas y procedimiento y conclusión-observaciones. Dentro de los resultados obtenidos se evidenciaron cambios positivos en cuanto a la participación, la comunicación de las ideas y la reflexión grupal. Concluyen que el pensamiento crítico se concibe como la habilidad de pensar de forma correcta, adecuada y aplicando todas las potencialidades del ser humano para analizar la realidad. La comunicación y la reflexión van de la mano, ya que lo que expresa se profundiza, y lo que se profundiza se aprovecha. Es indispensable hacer partícipe de la construcción del saber a todos los actores del proceso en el aula.

La Red Euroamericana de Alfabetización Mediática (ALFAMED, 2018) integra la participación de varios países de Europa y Latinoamérica comprometidos con la enseñanza y aprendizaje de la educación mediática. El propósito es conformar alianzas para un fin común, el desarrollo de un sinnúmero de investigaciones y estudios en diferentes espacios educativos con entornos multiculturales diversos, que derivan en la producción de conocimiento para la elaboración de propuestas educativas encaminadas a impactar y profundizar en las competencias de comunicación para la autoexpresión y consumo crítico de contenidos mediáticos. Los autores concuerdan en fortalecer las habilidades de comunicación multimodal y multimedial, la reflexividad y el pensamiento crítico. En definitiva, la formación de ciudadanos creativos, autónomos y participativos con un marcado carácter crítico y constructivo. El trabajo más actual de esta Red es que desarrolla durante el período 2016-2017 realiza investigaciones para identificar el grado de competencia mediática en diferentes



colectivos como son niños, adolescentes, jóvenes universitarios y profesores de educación superior. Los datos obtenidos permiten llevar a cabo estudios comparativos por regiones, países, segmentos de población para plantear propuestas encaminadas a la promoción, fomento y desarrollo de la competencia mediática. Esta tesis doctoral aporta a los trabajos investigativos de esta Red, en específico lo derivado de un estudio exploratorio con profesores universitarios de la Región Norte de México.



Capítulo 4. Metodología

La investigación se sustenta en una postura Socio-crítica que tiene como propósito las promover la transformación de las comunidades, que con la participación de sus integrantes dan respuesta a sus problemas. Pretende la autonomía racional del ser humano que se construye con la autorreflexión. La metodología de la investigación consiste en tres momentos, en cada uno de ellos se da cuenta del procedimiento, las técnicas para la recolección de información y los participantes. La investigación emplea métodos combinados: cuantitativo y cualitativo. El primer momento es una exploración sobre el nivel de competencia mediática en profesores universitarios. El segundo y tercer momento es el plan de diseño e intervención bajo un esquema de investigación y acción, apegados a la Sistematización de Experiencias Educativas.

Primer momento. Estudio exploratorio

En esta etapa la investigación se emplea el método cuantitativo, con un enfoque descriptivo para llevar a cabo el estudio exploratorio sobre el nivel de desarrollo de la competencia mediática en profesores universitarios de la Región Norte de México. Para este caso exploratorio participaron docentes y estudiantes de cinco universidades públicas de México. La selección de los participantes fue por invitación. El instrumento fue validado por la Red de Alfabetización Mediática (ALFAMED) y empleado para el contexto Iberoamericano. El cuestionario consistió de 31 preguntas para responder en línea (ver anexos 3 y 4). En esta exploración diagnóstica se incorporó también una evaluación comparativa de resultados de profesores con estudiantes universitarios. Cada grupo etario con su respectivo instrumento de evaluación. Para el procesamiento de datos y el análisis en cada una de las dimensiones de la competencia mediática se empleó el sistema estadístico SPSS.

De los participantes

Colaboraron 123 profesores y 307 estudiantes universitarios de cinco Instituciones de Educación Superior, de la Región Norte de México. i) Universidad Autónoma de Baja



California; ii) Universidad Autónoma de Coahuila; iii) Universidad Autónoma de Tamaulipas; iv) Universidad de Sonora; y v) Universidad Autónoma de Chihuahua.

Procedimiento

En cada uno de los grupos etarios se estableció el siguiente procedimiento:

- a) Se contactaron a responsables de las áreas de Extensión y Académicas de cinco universidades públicas de la zona norte del país, todas ellas ubicadas geográficamente en estados fronterizos entre México y los Estados Unidos de América.
- b) Se recibió respuesta de confirmación y la disposición de contribuir con el estudio sobre competencia mediática en profesores y estudiantes universitarios por parte de los responsables de las IES.
- c) Se envió vía correo electrónico a los participantes la invitación a formar parte del estudio exploratorio, en ella se posicionaba la liga al sitio de la Red ALFAMED con el cuestionario (ver anexo 2).
- d) Se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos en línea.
- e) Se depositaron las encuestas respondidas por los participantes en un repositorio creado para ello, cuya sede es ALAFAMED.
- f) Se solicitó a la Red ALAFAMED la base de datos correspondiente a México para proceder al tratamiento de la información.
- g) Se realizó la codificación de los datos en Excel versión 97-2003, con base al instrumento aplicado.
- h) Se transportó la base de datos codificada al SPSS versión 15.0.
- i) En SPSS se trabajó con cada una de las dimensiones de la competencia mediática, seleccionando los ítems que las conformaban en cada caso, esto de acuerdo a la tabla de validación diseñada por el grupo colegiado de ALFAMED. El sistema estadístico estructuró grupos de conglomerados de k medias.
- j) Se conformaron 3 grupos de conglomerados: básico, medio y avanzado.
- k) Se diseñaron gráficos de los conglomerados de cada dimensión.
- l) Se grafican las dimensiones.
- m) Se prosigue a la interpretación del análisis de los datos y la redacción del reporte.



Segundo momento y tercer momento. Sistematización de Experiencias Educativas

Para estas dos etapas se desarrolló un trabajo bajo el paradigma cualitativo, con el proceso investigativo de Sistematización de Experiencias Educativas (SEE), que se entiende como la reflexión de un actor social sobre sus prácticas para aprender de ellas. Estos dos momentos refieren a una práctica de investigación, acción y participación enmarcada en la vertiente colaborativa en la línea de educación-comunicación. El principal elemento que la distingue es la reflexión dialógica sobre la práctica educativa de los actores.

Con la información vertida en el primer momento de la investigación se procedió al diseño de una propuesta educativa encaminada a promover la competencia mediática en profesores universitarios, ya que los datos obtenidos dan pauta para incentivar esta área como parte de las actividades del perfil del docente universitario. El diseño consistió en un curso-taller cimentado con el andamio formativo del M-DECA y cuyo eje temático es la competencia mediática, cuyos contenidos se diseñaron tomando en cuenta los planteamientos de Ferrés y Piscitelli (2012) que establecen para la formación de la competencia mediática han de desarrollarse seis dimensiones, mismas que son referidas por otros investigadores.

El andamio formativo de acuerdo al M-DECA se estructuró con cinco secuencias didácticas para alcanzar los propósitos que se plantearon. Se implementó una secuencia en cada sesión de trabajo (ver anexo 5). La temática de estudio es la competencia mediática en la formación universitaria, en él se revisa el concepto de competencia de manera general y en específico se describe la competencia mediática (uso crítico de los medios) y las dimensiones que la componen. Se presentan contenidos para que los participantes reflexionen sobre el consumo, uso y producción de sus propios mensajes y contenidos a expresarlos en los circuitos de difusión de su elección. La exposición permanente hacia los medios de comunicación ha marcado nuevas formas de relacionarse, comunicarse, de aprender y de enseñar. El uso de la tecnología y medios de comunicación están presentes en todos los espacios de cualquier ciudadano, por lo que es indispensable reconocer que es necesario impulsar y promover el consumo responsable a través del desarrollo del pensamiento crítico.

Congruentes con la propuesta del M-DECA (Guzmán, Marín y Inciarte, 2014), la estrategia de evaluación se diseñó desde la base de formación, evidenciando en cada secuencia didáctica. Prevalece la valoración de desempeños y de producciones vinculadas a un contexto



y práctica concretos. Se recurre al portafolio, rúbricas y demostraciones. Además durante las actividades dialógicas reflexivas para la recuperación de la experiencia, se utilizó la autoevaluación.

En ese sentido y considerando los puntos de encuentro del M-DECA y de la SEE como proceso investigativo, se recupera el proceso vivido en el curso formativo con docentes, documentando la experiencia a través ser-siendo; con una práctica reflexiva asumida desde el compromiso de provocar cambios en el propio actuar. El diálogo y la reflexión son la principal estrategia apoyadas con distintas técnicas para la recolección de datos. Los participantes de manera colaborativa se integran en triadas desempeñando los roles de: presentador, facilitador y observador, designados de común acuerdo por cada uno de los equipos. De igual forma el equipo de instructor del curso formativo se constituye por tres personas, denominada triada instructora. Tanto para el segundo y tercer momento se siguieron las etapas planteadas por el M-DECA, se describen a continuación.

Etapas Co-situacional

En esta sección se conforma la triada instructora del curso formativo para profesores. Se valida la propuesta educativa por expertos. Se socializa el curso formativo: Uso crítico de los medios en la formación universitaria. Se gestiona el registro del curso formativo ante el Centro Universitario para el Desarrollo Docente, quién es el encargado de convocar a profesores universitarios de la asignatura de Tecnologías y Manejo de Información (TyMI) de las diferentes unidades académicas de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

Etapas Co-operacional

Esta etapa es de intervención. De acuerdo a las circunstancias con las que se cuentan, se parte con la implementación del curso formativo ya diseñado, se investiga y se documenta la experiencia a partir de los instrumentos y materiales seleccionados para la recogida de datos. Como estrategia metodológica para recuperar la experiencia se emplea la Sistematización de Experiencias Educativas, anteriormente descrita. Al cierre de cada sesión del curso formativo tanto el equipo instructor como los equipos participantes se reúnen para el análisis y recuperación de la experiencia.



Etapas Co-producción

Esta etapa comprende la integración de los datos, su análisis e interpretación y la valoración de la experiencia. Se presentan los resultados alcanzados con la implementación educativa. Se socializan y diseminan los alcances. Durante el procedimiento de intervención en el curso formativo a docentes se plantearon tres propósitos por parte de la triada instructora (equipo de investigación). El profesor:

- a) Promueve el desarrollo de la competencia mediática como apoyo para el diseño de la práctica docente a través de la implementación del Modelo para el Desarrollo de Competencias Académicas (M-DECA).
- b) Construye y aplica estrategias creativas e innovadoras para promover la formación de la competencia mediática en su asignatura basado en el M-DECA.
- c) Participa como Co-investigador en el análisis del desempeño de su práctica docente para proponer planteamientos que transformen su docencia.

Recursos de Apoyo

Para documentar la experiencia se utilizaron materiales como: i) bitácora del participante y del equipo instructor; ii) cámara fotográfica y de video; iii) equipos de cómputo para cada triada participante; iv) grabadora de audio; v) dispositivos móviles de los participantes; vi) acceso inalámbrico a internet por la red de la UACH; vii) recursos audiovisuales (videos).

Escenario de Intervención

El procedimiento se llevó a cabo con la colaboración de 20 docentes universitarios de diferentes perfiles profesionales, de las áreas de salud, agropecuaria, ingenierías, educación y cultura que imparten la misma asignatura común y básica: Tecnología y Manejo de Información (TyMI) de la UACH. Dentro del grupo de docentes se integraron de mutuo y consensado acuerdo, siete triadas, donde cada integrante desarrolló un rol, mismo que se rotó en cada sesión. Con el diario y acelerado plan rutinas personales, académicas y profesionales, en pocas ocasiones hacemos un alto para reflexionar, revalorar y replantear nuestras acciones. Es precisamente mediante la SEE que se otorga un tiempo y espacio para recuperar procesos



vividos, documentarlos y con esta ejecución planificada y organizada generar cambios en el propio actuar, reconocidos como descubrimientos y nuevos conocimientos.

Algunas veces las demandas de la acción y los compromisos acelerados en el quehacer académico impiden a los actores percibir claramente la manera en que los cambios en su práctica son resultado de los saberes que van adquiriendo. Es por ello, la sistematización de experiencias dirige hacia prácticas de intervención organizadas, donde los cambios que se van generando durante la ejecución no son casuales, expresan descubrimientos que emanan de la práctica, conocimientos nuevos, o a su vez, profundizar en algo de lo que ya se conocía. Esta aseveración se apoya con el concepto construido desde la Red para el Desarrollo y Evaluación Docente que define la Sistematización de Experiencias Educativas como un proceso de investigación que realizan los sujetos sobre sus prácticas educativas; implica registro, reconstrucción, análisis, comprensión e interpretación crítica y reflexiva tanto individual como colectiva de la realidad para la construcción de sentido y significado, lógicas, problemas y relaciones situadas e históricas que favorezcan el empoderamiento, el aprendizaje y la transformación (REDEPD, 2016). Congruente con este planteamiento la tabla siete, muestra el diseño de la sistematización.

Tabla 7
Diseño de la Sistematización.

Sistematización de Experiencias Educativas (SEE)	
Experiencia a sistematizar	Implementación del M-DECA para promover el desarrollo de la competencia mediática en profesores universitarios.
Período	Curso formativo de 20 horas.
Participantes	Profesores universitarios que imparten la materia de TyMI. Grupo de 20 personas.
Lugar de la experiencia	Universidad Autónoma de Chihuahua. Centro Universitario para el Desarrollo Docente (CUDD).
Objetivo de la sistematización	Reconocer el desarrollo de la competencia mediática a través de la práctica docente con la implementación del M-DECA como modelo de formación.
Ejes de sistematización	Identificación y elaboración de prácticas educativas para el desarrollo de la competencia mediática.
Técnica para registro	Observación, relato, bitácora del participante y del equipo instructor. Grupos de discusión. Grabación de video.

Nota: Elaboración propia a partir del esquema de la SEE

El proceso de sistematización de la experiencia de este trabajo investigativo de intervención, se fundamenta según lo planteado por Jara (2009) como *el caracol de la sistematización* y lo describe en seis pasos a tomar en cuenta. Además se consideró la propuesta de Barnechea y Morgan (2007) que agrupan en cuatros fases el proceso de sistematización. Con estos dos componentes se configuró el plan para la sistematización de la experiencia, según se muestra en la figura dos.

De acuerdo a este esquema se estructuran las preguntas iniciales de la Sistematización de la Experiencia: i) ¿Cómo describen la práctica docente de los profesores universitarios participantes? ii) ¿Qué elementos identifican en esa práctica que pueden ser modificados? iii) ¿Cuáles son las aportaciones individuales y colaborativas de los profesores desde la reflexión dialógica? iv) ¿Cuáles aspectos reconocen que cambian durante la experiencia de sistematización? ¿Qué compromisos asumen desde su propia práctica educativa?

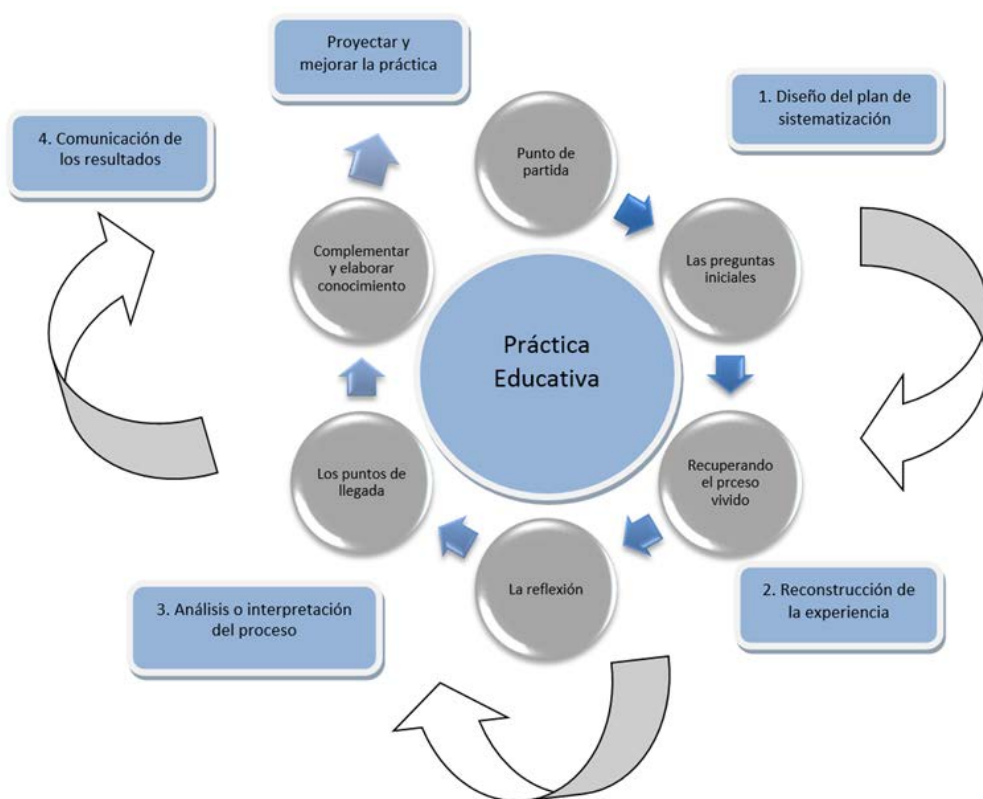




Figura 2. Proceso de Sistematización de Experiencias

Nota: Reestructuración de la SEE según Barnechea, Morgan y Jara

Capítulo 5. Resultados

En este capítulo se presentan resultados de los tres momentos de la investigación. Los resultados del primer momento corresponden al estudio exploratorio sobre el nivel de competencia mediática en profesores universitarios de la región norte de México. De la misma forma se presentan resultados obtenidos con estudiantes universitarios para realizar un comparativo sobre el nivel de desarrollo de la competencia mediática en cada una de las dimensiones para cada grupo etario. El segundo momento concierne a la información vertida sobre diseño y validación de la propuesta con un grupo colegiado de expertos. El tercer momento consta de los datos que se obtuvieron de la sistematización de la experiencia basada en la intervención de la propuesta educativa con 20 docentes de educación superior de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Todos ellos tienen en común que imparten la asignatura *Tecnologías y manejo de información* a estudiantes del primer semestre de curriculum de todas las licenciaturas, ya que es una materia para el desarrollo de competencias básicas.

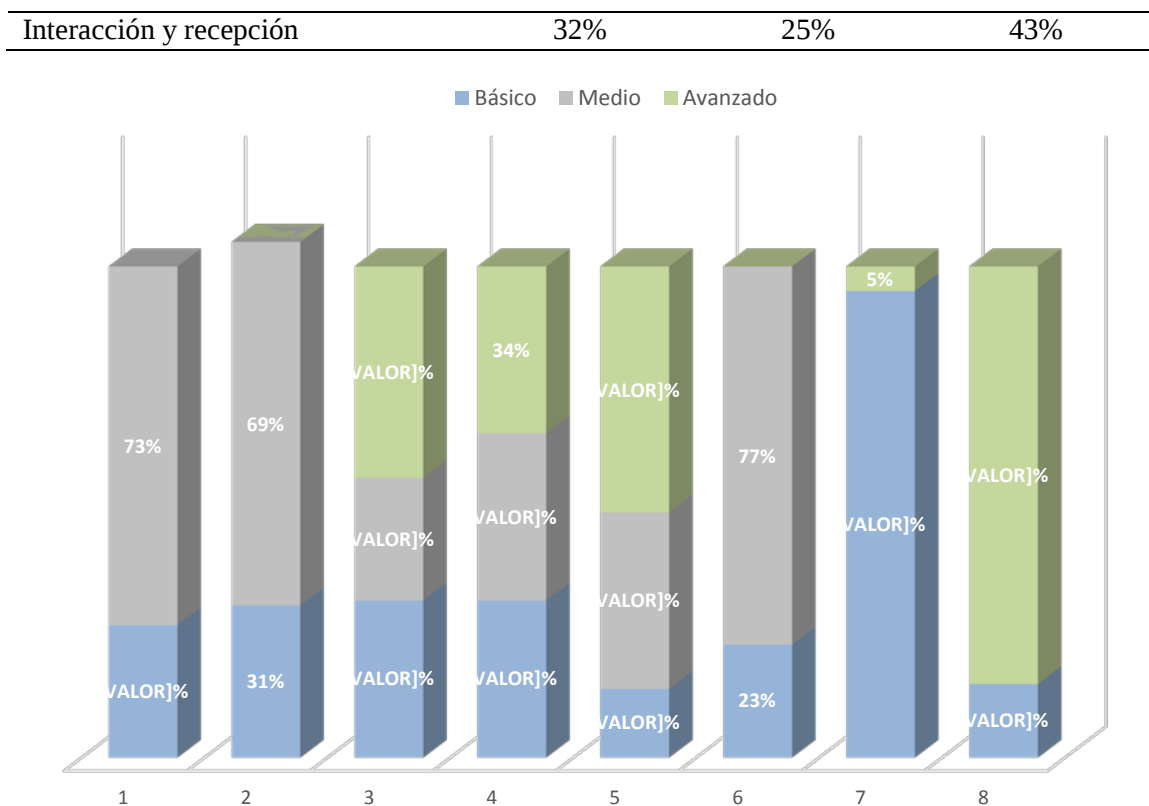
Primer Momento. Estudio Exploratorio

En esta exploración se investigó el nivel de desarrollo de la competencia mediática de profesores universitarios. Las dimensiones que corresponden para este caso fueron: lenguaje, tecnología, interacción y recepción, producción, ideología, estética, uso docente de los medios, responsabilidad docente. La tabla ocho y la figura tres muestran una síntesis de los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones de la competencia mediática en los profesores universitarios de la región Norte de México. Los niveles considerados fueron básico, medio y avanzado.

Tabla 8

Resultados del nivel de competencia mediática en profesores universitarios

Dimensiones	Básico	Medio	Avanzado
Lenguaje	27%	73%	-
Tecnología	31%	69%	-



1. Lenguaje. 2. Tecnología. 3. Recepcion e interacción. 4. Producción. 5. Ideología.
6. Estética. 7. Uso docente de los medios. 8. Responsabilidad docente.

Producción	32%	34%	34%
Ideología	14%	36%	50%
Estética	23%	77%	-
Uso docente de los medios	95%	-	5%
Responsabilidad docente	15%	-	85%

Nota: Elaboración propia

Figura 3. Resultados de las ocho dimensiones de la competencia mediática

Nota: Elaboración propia

Para dar una mayor descripción e interpretación de los resultados, se detallan cada una de las dimensiones evaluadas, con la incorporación de tablas de los grupos de conglomerados que se derivaron. Es importante resaltar que las dimensiones pueden clasificarse en tres componentes: instrumental, racional y relacional. El componente instrumental está ligado a las dimensiones de tecnología y uso docente de los medios; el racional se vincula con el lenguaje,



la ideología, la producción y responsabilidad docente; el componente relacional se asocia con la interacción-recepción y la estética.

En la dimensión de lenguaje que corresponde al conocimiento de los códigos del lenguaje mediático y la capacidad de análisis de significado y de la estructura narrativa de los mensajes, el 27% de los docentes obtuvieron un nivel básico de competencia y el 73% alcanzó un nivel medio, ninguno consiguió nivel avanzado. En la tabla nueve se muestran los conglomerados en cada uno de los niveles.

Tabla 9
Grupos conglomerados en la dimensión de lenguaje

Item	Conglomerado				
	1	2	3	4	5
Identifico en una creación o producto mediático el uso de códigos del lenguaje audiovisual.	1	1	2	2	1
Cuando creo o difundo un mensaje audiovisual o mediático utilizo correctamente los códigos del lenguaje audiovisual.	1	1	3	2	3
El tratamiento del lenguaje audiovisual con el que se ha producido.	2	1	2	3	3
	Frecuencias Válidos 123	20 14	18 18	59 59	12 12
Nivel	Básico 27%		Medio 73%		

Nota: Elaboración propia

Esto representa un área de oportunidad para que los docentes indaguen hacia un aprendizaje y conocimiento mayor en esta dimensión, ya que utilizan los medios para informar y comunicarse tanto en espacios académicos como en los personales. Se puede observar que en ocasiones no se detienen a analizar los elementos lingüísticos a detalle con los que se construyen los contenidos. Lo ideal es transitar de este nivel obtenido a la etapa subsiguiente de mayor conocimiento para que en su práctica docente sean promotores de la competencia mediática en sus estudiantes tendiente al análisis del lenguaje.

Con lo que respecta a la dimensión de tecnología, los resultados obtenidos por los profesores encuestados solo fueron en dos de los niveles. El 31% de los docentes obtuvieron un nivel básico en esta dimensión. El 69% de los profesores alcanzaron un nivel medio de dominio en la dimensión de tecnología, con la salvedad de que sus conocimientos son



elementales sobre recursos de tecnología y comunicación para la utilización de una Webquest como 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. La tabla diez se muestran los grupos de conglomerados sobre el nivel de competencia en esta dimensión.

Tabla 10
Grupos de conglomerados en la dimensión tecnología

Ítem	Conglomerados		
	1	2	3
Reconozco los programas informáticos utilizados con los que se elaboró una creación audiovisual o producto mediático	2	3	2
Utilizo correctamente diferentes programas informáticos para diseñar y difundir mis propias creaciones o productos mediáticos	2	3	2
Mis conocimientos sobre recursos Tecnologías y Comunicación (TyC) indican que <i>Movie Maker</i> es un programa informático que permite crear contenidos solo a periodistas de distintos medias de comunicación	1	1	2
Mis conocimientos sobre recursos TyC indican que 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 Internet	1	2	3
Selecciono información mediática para mi actividad docente teniendo en cuenta la tecnología con la que se ha creado	2	3	2
Frecuencias Válidos 123	38	53	32
Nivel	Básico 31%	Medio 69%	

Nota: Elaboración propia

Es importante considerar que en estos conglomerados el numeral uno es valorado como acierto en los ítems tres y cuatro relacionados con los conocimientos sobre recursos TyC acerca de *Movie Maker* y Webquest, que se ilustran en la tabla anterior, ya que el diseño del cuestionario corresponde a respuestas de falso, verdadero y no lo sé.

Es una característica de las generaciones más recientes, el dominio de esta dimensión, sin embargo se sugiere que los profesores exploren y apliquen nuevas herramientas y



aplicaciones en el uso de la tecnología. Esta tendencia permitirá acotar la distancia entre las relaciones docente-disidente en la práctica académica, probando más interés y significado en los estudiantes.

Para la dimensión de interacción y recepción que considera la participación y la interactividad como audiencia activa y la capacidad de valorar críticamente los distintos elementos que intervienen en la recepción, el 32% de los docentes encuestados obtuvo un nivel básico, el 25% nivel medio y 43% logró un nivel avanzado. En la tabla 11 se muestran los grupos de conglomerados. Se puede observar que la selección de información e indagar para quien va destinada es una acción que los profesores desarrollan en un posicionamiento aceptable para su actividad docente. La utilización de webs propias y blogs es un recurso poco utilizado para comunicarse. El Whatsapp, redes sociales y correo electrónico son los medios interactivos más utilizados.

Tabla 11

Grupos de conglomerados en la dimensión de recepción e interacción

Ítem	Conglomerado		
Utilizo los medios de comunicación interactivos para comunicarme con:	1	2	3
Redes sociales	3	2	3
Correo Electrónico	3	3	3
Foros	2	1	3
Blogs Webs propias	0	1	3
Whatsapp	3	2	3
Videoconferencias	3	0	3
Mis conocimientos sobre recursos TyC indican que la narrativa transmedia es un relato que permite crear contenidos solo a periodistas de distintos medios de comunicación	2	3	2
Selecciono información mediática para mi actividad docente teniendo en cuenta a quién va destinada esa información	3	3	3
	Frecuencias Válidos 123	31	39
		53	
Nivel	Medio 25%	Básico 32%	Avanzado 43%

Nota: Elaboración propia



Los datos obtenidos representan en los docentes una tendencia al desarrollo de identificación de las audiencias, es decir que la construcción de sus mensajes a quien van dirigidos, no obstante se observa en algunos casos, poco uso derivado de la interacción hacia aplicaciones que pudieran encaminarse hacia fines esencialmente educativos, como es el caso de los blogs y los foros.

Respecto a la dimensión de producción que valora elementos como el conocimiento de las fases en las que se descomponen los procesos de producción y programación y la capacidad de elaborar mensajes audiovisuales, los docentes obtuvieron resultados en los tres niveles de desarrollo de manera proporcionada. El 32% de los docentes alcanzó un nivel básico, el 34% que obtuvo nivel medio y el 34% nivel avanzado. En los tres niveles se observa que los profesores reconocen que para su actividad docente seleccionan información mediática teniendo en cuenta la calidad de la fuente de donde proviene. En la tabla 12 se muestran los conglomerados y el número de casos arrojados en esta dimensión. Se destaca que lo relacionado con el permiso para la privacidad de los datos así como la licencia para proteger los derechos de la audiencia en la red, son aspectos con un nivel bajo de conocimiento y dominio de estos atributos dentro de esta dimensión. Identificar y reconocer que los contenidos, datos, fotografías que se suben en las redes sociales no pueden ser usados a menos que sean cedidos los derechos al abrir una cuenta en estas plataformas; estos indicadores son elementos desarrollados con un nivel de bajo a medio en los profesores universitarios.

Tabla 12

Grupos de conglomerados en la dimensión de producción

Centros Conglomerado	de	los	conglomerados	finales
	Ítem	1	2	3
	Mis conocimientos sobre recursos TyC indican que en mi país existen códigos deontológicos que regulan los contenidos que emiten los diferentes medios de comunicación	3	1	3
	Mis conocimientos sobre recursos TyC indican que puedo actualizar los permisos sobre privacidad en redes sociales	1	1	2
	Mis conocimientos sobre recursos TyC indican que <i>Creative Commons</i> es una licencia para proteger los derechos de la audiencia en la red	2	2	3



Mis conocimientos sobre recursos TyC indican que Facebook o Twitter no puedo usar los datos personales y las fotos que subidas a estas redes sociales, a no ser que les cedamos los derechos de uso al abrir una cuenta en las mismas	2	1	2
Selecciono información mediática para mi actividad docente teniendo en cuenta la calidad en la producción y difusión de la información	3	3	3
	Frecuencias Válidos 123	42	42
		39	
Nivel	Medio 34%	Avanzado 34%	Básico 32%

Nota: Elaboración propia

Es importante considerar que en los grupos de conglomerados de la tabla 12, el numeral uno es valorado como acierto en los cuatro primeros ítems (mis conocimientos sobre recursos TyC...), que se ilustran en la tabla anterior, ya que el diseño del cuestionario corresponde a respuestas de falso, verdadero y no lo sé.

Ideología es la quinta dimensión evaluada, en ella se encontró que el 50% de los docentes se agruparon en un nivel de desarrollo avanzado. Reconocen que seccionan información mediática para su actividad docente teniendo en cuenta los valores o ideología implícita en la información; así como, tienen en cuenta los valores que quieren transmitir en sus mensajes. Indican que sus conocimientos sobre recursos de tecnologías y comunicación pueden identificar que en los medios aparecen estereotipos o prejuicios de tipo radical, sexual, social, religioso o ideológico. El 36% de profesores alcanzó un nivel medio y el 14% un nivel básico. Es de considerar que se requiere capacitación para la utilización óptima de los elementos de la competencia mediática en esta dimensión. Esto lleva a suponer que los aspectos como la objetividad y fiabilidad de las informaciones que proceden de los distintos medios y los intereses y valores que subyacen son considerados por una gran parte los profesores universitarios al momento de producir o consumir productos mediáticos. En la tabla 13 se representan gráficamente los datos en los grupos de conglomerados.

Tabla 13

Conglomerados por grupos dimensión ideología

Ítem	Conglomerado		
	1	2	3
Identifico la ideología que quiere transmitirse a través de una creación o producto mediático.	3	3	2



Tengo en cuenta los valores que quiero transmitir en mis mensajes.	3	4	3
Selecciono información mediática para mi actividad docente teniendo en cuenta los valores o ideología implícita en la información.	3	4	3
Mis conocimientos sobre recursos TyC indican que en los medios aparecen estereotipos o prejuicios de tipo racial, sexual, social, religioso o ideológico.	1	1	2
	Frecuencia Válidos 12	44	62
		36%	50%
Nivel		Medio	Avanzado
		36%	50%
			Básico 14%

Nota: Elaboración propia

Para este caso se considera que en estos grupos de conglomerados el numeral uno es valorado como acierto en el último ítem (mis conocimientos sobre recursos TyC...), que se ilustra en la tabla anterior, ya que el diseño del cuestionario corresponde a respuestas de falso, verdadero y no lo sé.

Esta dimensión representa una de las mejores valoradas por los profesores, ya que precisamente la parte axiológica es, por su quehacer profesional, la que se observa una tendencia a desarrollarse en dominios más altos, en esencia esta dimensión está asociada a la parte racional en contraste con el dominio de la parte instrumental de la tecnología, por ejemplo.

La dimensión de estética considerada como la capacidad de analizar y valorar los mensajes desde el punto de vista de la innovación formal y temática y la educación en el sentido estético, muestra que el 23% de los profesores obtuvieron un nivel básico en esta dimensión; el 77% un nivel medio ya que reconocen cuando una creación o producto mediático no cumple las mínimas exigencias de gusto estético o artístico. De igual manera identifican que al elaborar sus propios mensajes o contenidos toman en cuenta el sentido estético, sin embargo cabe resaltar que los docentes al seleccionar información mediática para su actividad docente poco toman en cuenta el sentido artístico. En la tabla 14 se muestran los grupos de conglomerados que se conformaron según la frecuencia de respuestas para esta dimensión.

Tabla 14

Conglomerados por un grupo en la dimensión estética



		Conglomerado		
Ítem		1		
Reconozco cuando una creación o producto mediático no cumple unas mínimas exigencias de gusto estético o artístico.		2		
Cuando elaboro un mensaje o contenido mediático tengo en cuenta el sentido estético o artístico.		2		
Selecciono información mediática para mi actividad docente teniendo en cuenta su calidad estética o artística		2		
	Frecuencias	2		
	Válidos	9	5	9
Nivel		B M		
		ásico	edio	
		2	7	
		3%	7%	

Nota: Elaboración propia

La parte creativa, artística, de innovación es un aspecto en que los profesores pudieran incursionar para alcanzar dominios en los componentes de esta dimensión. La tendencia de crear contenidos con un aspecto estético elemental indica que la construcción de los mensajes pudieran ser planos y poco motivantes.

En el uso docente de los medios, según se muestra en la tabla 15, el nivel obtenido en esta dimensión por los profesores universitarios fue en su mayor proporción básico con un 95%. Sólo un 5% de los docentes consiguieron un nivel avanzado. Se observa que se requiere mayor fomento hacia la utilización de recursos educativos para ampliar contenidos, así como para seleccionar información para su actividad docente en medios como: radio, prensa, TV, Web Quest, bancos de imágenes y sonidos; editores de imágenes y videos. La presentación de diapositivas para su práctica docente fue la más recurrida en su uso por los profesores dentro de los tres grupos de conglomerados. Al hacer muy escaso y básico uso de los medios de comunicación para la planeación y diseño de su práctica docente, se muestra probablemente que sus cátedras no están diversificadas hacia los intereses académicos de los estudiantes con respecto al uso de herramientas tecnológicas. Se advierte probablemente una docencia de corte tradicional. La tabla 15 ilustra el grupo de conglomerados generados.

Tabla 15

Conglomerados dimensión uso docente de los medios

Ítem	Conglomerado
------	--------------



Los medios de comunicación influyen en mi actividad profesional:	1	2	3
TV	4	2	2
Prensa	4	2	2
Redes sociales	3	2	3
Utilizo los medios de comunicación y las redes para mis tareas de investigación: Facebook	3	1	2
ResearchGate	3	2	2
Academia.edu	3	2	2
TV	3	1	2
Utilizo los siguientes medios y recursos educativos para ampliar contenidos, mejorar presentaciones, contrastar información, etc. TV	3	1	2
Programas educativos de libre disposición	4	2	2
Presentaciones con diapositivas	4	3	3
Blogs	4	1	2
Web Quest	3	1	2
Portales educativos	4	2	3
Redes sociales	4	2	3
Bancos de imágenes y sonidos	3	2	3
Foros	4	2	3
Programas educativos comerciales	4	1	2
Radio	3	1	2
Prensa	3	2	2
Programas de edición de imágenes	3	3	2
Programas de edición de videos	3	2	2
Selecciono información para mi actividad docente procedente de distintos medios de comunicación: TV	3	1	2
Radio	3	1	2
Cine	3	1	2
Webs y blogs	4	2	2
Redes sociales	3	1	2
Videos (Youtube)	4	2	3
Prensa	4	2	2
Frecuencias Válidos 123	6	54	63
Nivel	Avanzado 5%	Básico 95%	

Nota: Elaboración propia

En la dimensión de responsabilidad docente los resultados muestran que los profesores universitarios perciben un compromiso hacia el fomento y desarrollo de la competencia mediática, ya que el 85% de los encuestados consiguieron un nivel avanzado y solo el 15% un nivel básico. Los datos que se representan en la tabla 16 corresponden a los grupos de



conglomerados cuyas respuestas les asignan un valor de uno a dos son de nivel básico; las que se agrupan en el número tres corresponden a nivel medio y los conglomerados que asignan en el número cuatro representan el nivel avanzado. Se distingue el conglomerado uno es nivel básico, con la salvedad de que los docentes otorgaron mayor valor cuando asumen la importancia de los medios en la sociedad, tanto para su vida personal y las ventajas que ello les ofrece. De igual forma en este mismo conglomerado reconocen los riesgos de internet, el consumo de medios de forma ética y responsable, así como el uso de la tecnología de forma crítica y técnica.

Tabla 16
Conglomerados dimensión responsabilidad docente

Ítem	Conglomerado		
	1	2	3
Fomento la producción mediática de mis estudiantes en el aula audiovisual y medios emergentes	2	3	2
Propongo actividades a mis estudiantes que fomenten un uso responsable de los medios	2	4	3
Evalúo el uso adecuado de los recursos mediáticos por parte de mis estudiantes	2	4	3
Animo a los estudiantes a denunciar mala prácticas o uso inadecuado de los medios, redes, internet, etc.	2	4	2
Considero importante incorporar la alfabetización mediática en los estudios universitarios	2	4	3
Los docentes universitarios somos responsables de la educación en medios de nuestros estudiantes	2	3	3
Según tu experiencia, valora el grado de importancia de las siguientes competencias relacionadas con la educación mediática: Asumir la importancia medios en la sociedad actual	3	4	4
Reconocer la importancia en mi vida, a nivel personal y social	3	4	4
Comprender las estructuras y superestructuras de los medios	3	4	3
Buscar información trascendente para mi vida	2	4	4
Reconocer las ventajas del uso de los medios en mi vida	3	4	4
Reconocer los riesgos de internet y los medios en nuestras relaciones	3	4	4
Sintetizar de forma organizada la información procedente de los	3	4	4



medios				
Consumir medios de manera ética y responsable	3	4	4	
Ser capaz de usar las TIC con capacidad técnica y crítica	3	4	4	
Ser prosumer: productor y consumidor, al mismo tiempo, de los medios de comunicación	2	4	3	
	Frecuencias Válidos 123	18	48	57
Nivel		Básico 15%	Avanzado 85%	

Nota: Elaboración propia

En las dimensiones de lenguaje, interacción y recepción, producción e ideología cuentan con un nivel medio de desarrollo de la competencia mediática. De la misma manera se puede observar que en las dimensiones de lenguaje, tecnología y estética no hay presencia del nivel avanzado, que unido a la dimensión de uso docentes de los medios fueron las dimensiones valoradas más bajo. En las dimensiones de responsabilidad docente obtuvieron un nivel avanzado, así como en la dimensión de ideología, recepción e interacción muestran los datos una tendencia al dominio avanzado. La figura cuatro ilustra los gráficos de manera conjunta de cada una de las dimensiones y donde se interpreta los aspectos con mayores áreas de oportunidad para su desarrollo.

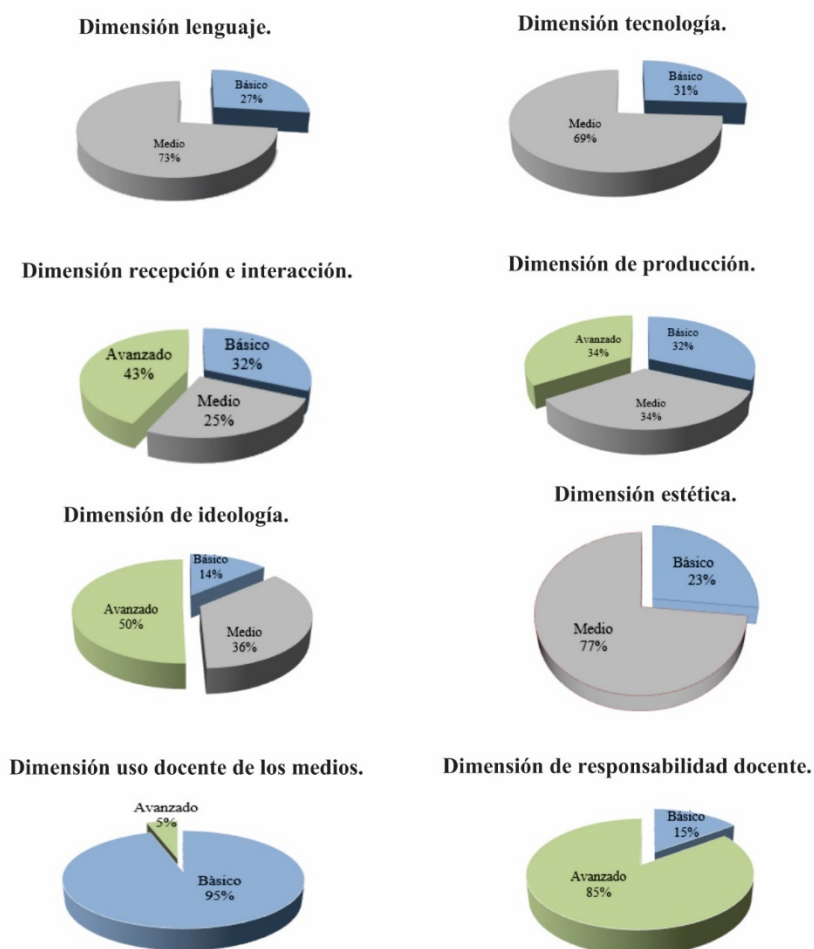


Figura 4. Resultados generales de la competencia mediática por dimensión

Nota: Elaboración propia

Se recupera en estos resultados, el compromiso que asumen los docentes en su quehacer educativo, a pesar de que en algunas de las dimensiones y sus dominios obtuvieron un desarrollo elemental, como es el caso de la tecnología, el lenguaje y estética. Los resultados precisamente en esta dimensión, marcan la pauta para proponer algunas acciones tendientes a incorporar el fomento de la competencia mediática en su práctica educativa. Propuestas que desde el diseño pedagógico marquen el interés de los profesores por desarrollar esta



competencia, que es esencial para la comunicación con sus estudiantes, pero primordialmente para motivarlos e incitarlos a pensar de una mejor manera con respecto a la utilización y consumo de medios en su vida diaria. Promover como sacar el mejor provecho para la construcción de conocimiento y el desarrollo humano con mejores perspectivas individuales y sociales.

Competencia Mediática por Dimensiones en Estudiantes Universitarios

Durante la exploración diagnóstica sobre el nivel de competencia mediática en profesores universitarios, se realizó también la indagación del nivel de desarrollo de la competencia en medios en estudiantes universitarios. Se consideró importante establecer una comparación sobre el uso y el nivel de desarrollo de las seis dimensiones de la competencia mediática entre los profesores y los estudiantes universitarios. Esto permite visualizar la distancia que existe en el uso instrumental, racional y emocional en estos dos grupos. Finalmente el propósito fue retratar un panorama acerca del reto al que se enfrentan con el día a día en su práctica docente los profesores. La finalidad fue conocer si el nivel de competencia mediática de los profesores da respuesta a las necesidades académicas de los estudiantes. Existe correspondencia, o se encuentran en desventaja. Lo anterior brinda la plataforma para la elaboración de propuestas de innovación para que los docentes implementen en el diseño de los procesos formativos.

Los resultados aportan que la mayoría de los estudiantes universitarios conciben que el nivel de desarrollo de la competencia mediática es medio, esto representado por un 63% de los 307 participantes de las cinco universidades públicas. El 34% de los encuestados percibe contar con un nivel avanzado. Estos resultados se ilustran en la figura cinco.

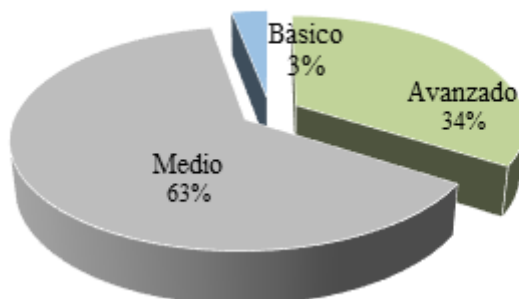




Figura 5. Percepción de los estudiantes en el desarrollo de la competencia mediática

Nota: Elaboración propia

De los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones, se observa que la dimensión desarrollada con niveles más avanzados es tecnología, seguido de la estética. La dimensión con niveles básicos de desarrollo es la de interacción. Con nivel medio se encuentran las dimensiones de lenguaje, producción e ideología. La tabla 17 y la figura seis representan el concentrado de estos resultados.

Tabla 17

Concentrado general de resultados de las 6 dimensiones evaluada en estudiantes

Dimensión	Nivel		
	Básico	Medio	Avanzado
Lenguaje	-	66%	34%
Tecnología	-	35%	65%
Interacción	70%	30%	-
Producción y difusión	20%	40%	40%
Ideología y valores	22%	60%	18%
Estética	28%	18%	54%

Nota: Elaboración propia

Los estudiantes perciben en general que el desarrollo de la competencia mediática es con una tendencia al valor avanzado, así se visualiza en algunas de las dimensiones al momento de ser valoradas en específico cada una de ellas. Sin embargo, existen aspectos que están relacionados con dimensiones racionales que requieren ser impulsados, de otra manera la comunicación es carente de contenido crítico y formativo.

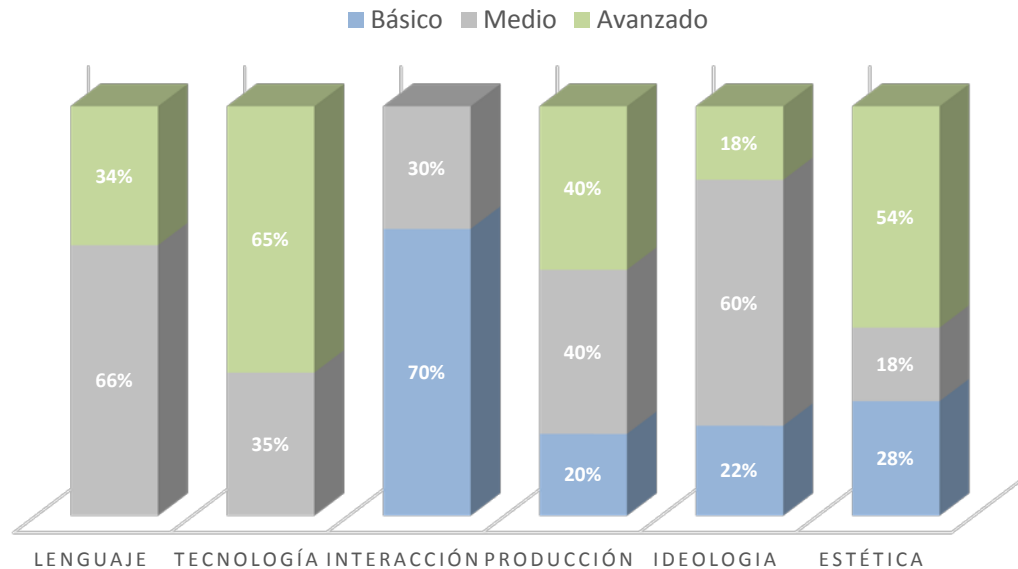


Figura 6. Nivel de competencia mediática en estudiantes universitarios por dimensión

Nota: Elaboración propia

Los datos reportados sobre el nivel de competencia mediática en profesores y en estudiantes universitarios se puede afirmar que los docentes al ejercer su práctica educativa no cuentan con los elementos para el uso instrumental de la tecnología, ya que ni la han desarrollado por lo tanto no la utilizan para su diseño académico en su gran mayoría. Por el contrario los estudiantes el ocupan la tecnología de manera cotidiana y permanente en todas sus actividades tanto académicas, personales, de ocio y en algunos de los casos laborales.

A diferencia de los estudiantes, los profesores alcanzaron un nivel avanzado en las dimensiones de ideología e interacción, que en su caso para los alumnos el desarrollo es básico. Esta información conduce a establecer que el indicador racional es más desarrollado por los profesores que en los estudiantes, a diferencia para este último grupo comparativo el uso instrumental de la tecnología es de su dominio, no así para los profesores que consiguieron solo un uso elemental.



Segundo Momento. Diseño de la Propuesta Educativa

La información obtenida con la indagación sobre el nivel de competencia de los docentes con relación a los estudiantes, nos marca la pauta para afirmar que es indispensable el diseño de propuestas que promuevan el desarrollo de la competencia mediática como parte fundamental de la práctica docente.

Derivado de los resultados del estudio exploratorio del primer momento de la investigación, se construye el segundo momento que refiere al diseño de una propuesta educativa encaminada a promover el desarrollo de la competencia mediática en docentes. Las dimensiones que requieren mayor fomento son: lenguaje, tecnología, estética y el uso docente de los medios. Para este efecto se diseñó el curso-taller: *Uso crítico de los medios, la competencia mediática en la formación universitaria* con el andamio formativo del Modelo para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas (M-DECA). Se elaboraron cinco secuencias didácticas para impulsar el desarrollo de las dimensiones de la Competencia Mediática, pero además se pretende fomentar la estructura del M-DECA para que los profesores desarrollen el ejercicio de la docencia bajo el esquema por competencias.

Esta propuesta educativa fue sometida a consideración y validación de un grupo colegiado de expertos en educación, pedagogía y sistematización de experiencias educativas. La revisión consistió en la presentación de la propuesta, se realizaron los comentarios y sugerencias para su retroalimentación y ajustes necesarios. Una vez concretada la propuesta educativa y validada se llevó a cabo la gestión y registro oficial ante el Centro Universitario para el Desarrollo Docente de la Universidad Autónoma de Chihuahua y posteriormente en corto plazo implementar la capacitación (Ver anexo 4).

Tercer momento. Sistematización de la Experiencia Educativa

En esta fase se realizó un análisis cualitativo de la información con fundamento metodológico y epistemológico de la Sistematización de Experiencias. Con el curso formativo a profesores universitarios y con la implementación de secuencias didácticas del M-DECA, se llevó a cabo la reconstrucción de la experiencia que, de acuerdo con el diseño de la sistematización se generaron varios documentos que reflejan el proceso vivido, mismo que



ayuda a recuperar, reflexionar y realizar una interpretación crítica sobre los resultados alcanzados. Se obtuvieron los archivos de: fotografías digitales; videograbaciones; audio grabaciones; anecdotario; apuntes en bitácora de la triada instructora; aportaciones en las mesas de discusión; reflexión personal sobre su práctica docente; escritos personales sobre la noción del concepto de competencias; recuperación de la experiencia diaria en plenaria de grupo; productos finales como secuencias didácticas por triadas.

Se alinea al diseño para la Sistematización de la Experiencia al iniciar con la recuperación del proceso vivido de los 20 docentes participantes provenientes de las áreas de conocimiento profesional de ingenierías, salud, agropecuaria, artes y humanidades. El factor común de todos ellos es que tienen encomendada la misma asignatura: Tecnologías y manejo de Información (TyMI). Es claro que todos los profesores reconocen su participación para incluir cambios en su quehacer diario como docentes. Es importante mencionar que se convocó de forma institucional ya que la universidad se encuentra en proceso de mejora y actualización del perfil de las competencias docentes para esta asignatura.

Dentro del intercambio con los docentes se percibe buena motivación, fácil adaptación para relacionarse con sus pares, además de permanencia total hasta finalizar el curso-taller. Los datos que recuperan el proceso vivido y dan sustento al estudio derivan en la categorización de respuestas relacionadas con la descripción y análisis de su propia práctica docente, que a partir de un proceso dialógico y reflexivo tanto individual como colectivo, dieron pauta para el desarrollo de buenas prácticas docentes en el uso crítico de los medios. En la tabla 18 se muestran agrupadas las aportaciones de los docentes en relación a las expectativas que tenían del curso-taller.

Tabla 18

Expectativas de los docentes al inicio del curso formativo

Expectativas de los docentes del curso-taller	Categoría
Este curso representa una herramienta para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes para fortalecer el tercer objeto de estudio descrito en el programa académico, relacionado con el uso crítico de los medios y aplicarlo en la asignatura.	Pensamiento crítico
Aplicar aspectos socioculturales como herramientas para el pensamiento crítico y uso de los medios.	
Incluir algo nuevo en la material de la asignatura de TyMI.	Innovación



El propósito es llevarnos algo para implementarlo.

Nota: Elaboración propia

De los comentarios y reflexiones vertidas de los participantes se pueden rescatar tres aspectos fundamentales: fomento al pensamiento crítico para el uso de los medios, aplicar innovación en su asignatura e implementarla. De manera institucional el enfoque de enseñanza está basado por competencias y centrado en el aprendizaje. Durante el desarrollo del ejercicio que se solicitaba a los docentes en grupos de triadas comentaran el concepto de competencia. Tomando en cuenta las aportaciones de los docentes, se observa que los participantes tienen una noción del concepto en teoría, sin embargo como se plasma en las actividades de aprendizajes subsecuentes del curso formativo, solo algunos desempeñan estas acciones dentro de su asignatura.

El diseño de la materia de TyMI es fijo, es decir, los contenidos y plataforma está predeterminada para la administración de los docentes. Se imparte de forma semi-presencial, en aula y gran parte de manera virtual, por lo que los profesores tienen poco margen de diseño en cuanto a contenidos. Sin embargo la apreciación de los docentes hacia la mejora, el cambio y la inclusión de acciones educativas encaminadas hacia la innovación está latente. Se mostraron abiertos y comprometidos hacia el desarrollo e implementación de mejores prácticas.

Como equipo instructor parecía importante el punto de partida sobre la temática que cada uno de los participantes conocía, es decir sobre el modelo por competencias, la percepción y manejo que tenían del concepto. Los aportes se describen por triadas según la tabla 19.

Tabla 19

Aportaciones de los docentes sobre la noción de competencias

Equipo	Descripción del aporte. Competencia es:
Triada 1	Es el acto de movilizar recursos cognitivos, emocionales, culturales, destrezas, valores éticos, actitudes con el fin de realizar una tarea específica para resolver una necesidad o problema de la sociedad, de grupo o personal. Conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, destrezas, etc., que pueden utilizarse para resolver un problema, realizar una tarea o tomar una decisión.



Triada 2	Conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades de una persona. Saber-ser, saber-saber, saber-hacer.
Triada 3	Habilidades, capacidades que tiene cada individuo en su entorno o ámbito en el que se desarrolla para el desempeño de ciertas actividades específicas.
Triada 4	Conocimientos, habilidades, destrezas que desarrollamos durante los procesos de aprendizaje.
Triada 5	Son habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes adquiridas y desarrolladas para la aplicación en situaciones de la vida cotidiana.
Triada 6	Habilidades y actitudes que tiene un sujeto y los utiliza para adquirir conocimiento o solucionar problemas de su entorno.
Triada 7	Conjunto de conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y destrezas para la realización de las actividades de manera óptima.

Nota: Elaboración propia

Uno de los momentos indispensables al iniciar la intervención fue la reflexión propia de *su práctica docente* de cada uno de los docentes. Este ejercicio se realizó de manera individual y se documentó en la bitácora. Al agrupar los comentarios vertidos, se realizó un análisis de los puntos en común. La revisión de los contenidos se llevó a cabo de manera artesanal y se derivó en una clasificación de respuestas donde emergieron las categorías como: elementos del modelo por competencias, trabajo colaborativo, elementos del pensamiento crítico y el desarrollo de una enseñanza tradicional.

Los relatos de algunos profesores describen todavía el desarrollo de su actividad docente bajo el esquema de enseñanza tradicional. Otros, una cuarta parte de ellos han recibido formación y capacitación del modelo por competencias y en la práctica aplican los componentes tanto del desarrollo de competencias como de la competencia mediática, muy direccionada en su asignatura. Las descripciones compartidas y categorías se muestran en la tabla 20.

Tabla 20

Reflexión sobre su práctica docente

Ejemplos del discurso del docente	Categorías que emergen
“Se persigue sobre todo que estén informados sobre el uso y el manejo de las tecnologías de la comunicación, es decir, <i>lograr la competencia en los medios, TIC y el manejo de la información.</i> Al inicio de cada sesión se parte de <i>la pregunta generadora del tema, para que ayude a construir conocimiento entre todos de forma colaborativa e</i>	



<i>innovadora”.</i>	Elementos del modelo por competencias
“Solicitud del curso en dirección académica. Se inscriben en el curso en línea. <i>Se ven los objetos de estudio. Se asignan las lecturas, foros, tareas, actividades, en si el programa del curso, así como las competencias a desarrollar y la presentación de evidencias en cada uno de los objetos de estudio. Se realizan las planeaciones académicas.”</i>	
“No aplico examen considero que en términos del modelo por competencias el alumno <i>con la evidencia de su trabajo demuestra el dominio de la competencia a desarrollar.”</i>	Trabajo colaborativo
“ <i>Se diseñan actividades retadoras para que los alumnos generen sus propios conocimientos.”</i>	
“Iniciamos los <i>objetos de estudio, contrastando lo que los jóvenes conocen del tema</i> , realizan las actividades planeadas y las complemento con dinámicas y presentaciones. La evaluación la realizo de forma continua por objeto y de acuerdo con las <i>evidencias, participación, asistencias</i> . Al final del curso se realiza una <i>actividad integradora.”</i>	
“Con entusiasmo <i>planifico bien las clases, cumpliendo los objetivos de aprendizaje, los resultados a través de las evidencias</i> . Busco ejemplos, experiencias de interés, para que la clase sea amena y se mantenga activos. Trabajando en <i>pares o triadas</i> , desarrollen actividades, comenten y discuten temas, y después con toda la clase. Intento que la clase <i>sea práctica</i> , que encuentren <i>aplicaciones de los contenidos</i> en su vida cotidiana, que <i>tenga mayor sentido y repercusión.”</i>	
“Generar un clima de confianza, que todos sean escuchados con respeto, abordar temas de distinta índole. Hago preguntas para inducir <i>la participación y reflexión</i> , aunque en ocasiones los jóvenes son apáticos y en otras ocasiones hay discusiones interesantes.”	Pensamiento o crítico
“La parte más importante del curso es <i>propiciar la reflexión crítica</i> . Evalúo con asistencia, participación, trabajos, actividades individuales y grupales.”	
Se dan las indicaciones del curso: asistencia, fechas de entrega, evaluaciones, asesorías. <i>Las reglas en el salón de clase.</i>	
“Reviso la experiencia del semestre anterior, busco <i>áreas de oportunidad para mejorar</i> . Reviso la plataforma si hay cambios. <i>Programo las horas, distribuyo el material y las actividades, pongo fechas de entrega.”</i>	
“Veo la cantidad de alumnos. <i>Interactúo con ellos</i> , para conocerlos y para saber que esperan y saben de la materia. <i>Preparo los temas.”</i>	Enseñanza tradicional
<i>Nota: Elaboración propia</i>	

Al iniciar cada sesión se realizó un ejercicio de recuperación de la experiencia vivida en la sesión anterior. Se solicitó a los docentes que comentaran que fue lo más valioso que rescatan como aprendizaje para utilizarlo en su práctica docente en su asignatura. Los



comentarios y aportaciones a las que concluyen los docentes se agrupa en cada una de las sesiones realizadas durante los cinco ciclos de actividades de las secuencias didácticas. Con los contenidos se agruparon en categorías relacionadas con los dos objetos de estudio de esta investigación: la competencia mediática como contenido a desarrollar en el docente; la aplicación, análisis y evaluación del M-DECA como estrategia pedagógica de intervención para el desarrollo de la competencia en el perfil de profesores universitarios. De acuerdo al análisis de los relatos de los docentes durante el proceso vivido en el curso formativo, permitió categorizar en un análisis de contenido de sus contribuciones reflexivas, los componentes según lo expresado se describen de acuerdo a la figura siete y las tablas 21, 22 y 23. Las categorías que emergen son: (i) apertura al cambio; (ii) empatía; (iii) trabajo colaborativo; (iv) pensamiento crítico; (v) dimensiones de la competencia mediática como son tecnología, producción, lenguaje, interacción y recepción; ideología y valores; estética; y (vi) componentes del M-DECA: elaboración de secuencias didácticas, situación problema o pregunta generadora, innovación y diseño de estrategias, aplicación del conocimiento.



Figura 7. Análisis de contenido de las aportaciones reflexivas de los docentes

Nota: Elaboración propia



Es claro, que la temática se refuerza en los contenidos de las secuencias didácticas estructuradas en el curso-taller, destacan el concepto teórico-práctico de competencia, la parte vivencial de analizar, introducción de cambios en su asignatura para generar aprendizaje en los estudiantes y construir conocimiento. Prevalece fomentar la educación y desarrollo de la competencia en medios audiovisuales para crear y consumir de manera crítica contenidos que les permitan asumir responsablemente las mejores decisiones dentro de los ecosistemas comunicativos con los que interaccionan. El trabajo docente, como guía del aprendizaje es asumir prácticas que apoyen hacia la formación de estudiantes autónomos, colaborativos y con actitud crítica.

Tabla 21

Aportaciones reflexivas de los docentes para el cambio de sus prácticas

Aportaciones	Menciones	Categoría
Tener apertura al cambio	3	Apertura al cambio
Habilidades para cambiar la práctica docente	1	
Saber que podemos provocar cambios en los estudiantes para crear conocimiento.	1	
Apertura al cambio. Cambio de paradigmas en el proceso de enseñanza-aprendizaje	1	
Promover en la asignatura el debate para fomentar en los estudiantes la apertura al cambio y a ser más autónomos y generar más aprendizaje	1	

Nota: Elaboración propia

Con las actividades realizadas en el curso, diseñadas con el andamio formativo y con un esquema pedagógico por competencias (M-DECA), los profesores analizaron su propia práctica, en el contexto real y cómo la desarrollan; descubrieron la necesidad de implementar cambios para mejorar, ya que en algunos de los casos aceptaron conceptualizar teóricamente el término, pero en su cátedra diaria no se practica.

Tabla 22

Aportaciones reflexivas de los docentes

Aportaciones	Menciones	Categoría
Detectar las necesidades del estudiante	1	



Analizar el proceso de aprendizaje que vive el estudiante	1	Empatía
Posicionarnos como estudiantes	3	
Compartir con los compañeros docentes el trabajo colaborativo	3	Trabajo colaborativo
El trabajo colaborativo favorece el desarrollo de la competencia mediática.	3	
Interacción de trabajo en triadas	3	
Fomentar la parte analítica de la información en los estudiantes	1	Pensamiento crítico
El desarrollo del pensamiento crítico es un proceso largo.	1	
Analizar como estudiante los elementos de una noticia con base a las preguntas clave del pensamiento crítico y las dimensiones de la competencia mediática.	3	
Incluir videos para el área de interés de los estudiantes y analizarlos con las preguntas guía para fomentar el pensamiento crítico.	1	

Nota: Elaboración propia

Es evidente que los participantes ante procesos dialógicos reflexivos con sus pares, encontraron acuerdos en su práctica diaria como docentes. Con el desarrollo de las secuencias didácticas tomaron consciencia del rol que vive el estudiante, posicionaron como disidentes y reconocieron la carga de trabajos que muchas veces no tienen significado para su aprendizaje.

Tabla 23

Resultados de la reflexión de los docentes categorías competencia mediática y M-DECA

Aportaciones	Menciones	Categoría
Conocer que la estética es una dimensión importante de la competencia mediática.	1	Dimensiones Competencia mediática
Conocer y aplicar los conceptos de competencia y competencia mediática	2	
El ecosistema informático se visualiza de manera global.	1	
Analizar las dimensiones de la competencia mediática que componen los anuncios audiovisuales comerciales	3	
Analizar la influencia que ejercen los medios de comunicación	2	
Analizar el mensaje que está detrás de la noticia y la fuente de dónde proviene.	7	
Asumir una actitud crítica hacia los medios de comunicación y promoverla en los estudiantes.	2	
Realizar una crítica a los mensajes noticiosos y comerciales	1	
Analizar la credibilidad de los medios de comunicación y según la interpretación la toma de decisiones	1	



Analizar las prioridades de las agendas de los medios	1
Aplicar la pirámide para estructurar un mensaje y crear una noticia	2
Con el apoyo de la tecnología se pueden lograr trabajos académicos de muy buena calidad aún sin ser expertos.	2
Los medios están presentes en todos lados y es responsabilidad del usuario profundizar en la noticia	1
Analizar-construir-deconstruir-construir conocimiento y aprendizaje.	1
Saber que somos capaces de innovar a pesar de que la signatura es fija.	1
El docente promueve formación por competencias mediante estrategias didácticas.	4
Pasar de la teoría a la práctica. Una ingeniería inversa	1
En la asignatura se requiere más tiempo para el análisis ya que no solo leyendo se logra la competencia.	2
Preguntarnos en qué se puede mejorar el objeto 3 de estudio de la asignatura.	1
Diversidad de actividades, formatos y opiniones vertidas en el curso	2
Crítica de educación presencial vs. Educación virtual. Un reto.	1
Para construir conocimiento hay que aplicar, moverse.	1
Aplicar la asignatura por competencias.	1
Concatenar contenidos de la asignatura de TyMI con otras materias.	1

Componentes
M-DECA

Nota: Elaboración propia

La actividad integradora del curso formativo fue la realización de secuencias didácticas por triadas como evidencia y producto final. Durante la última sesión se compartieron reflexiones a través de mesas de diálogo por grupos de dos equipos. Se conformaron tres mesas donde se incorporó la colaboración de un integrante de la triada instructora para mediar las participaciones. Se discutieron los distintos aportes que les dejó la experiencia. La figura ocho ilustra el análisis de grupos de discusión, tabla 24 incluye los comentarios que se rescatan.



Figura 8. Análisis de contenido en las mesas de discusión

Nota: Elaboración propia



Tabla 24
Reflexión en mesas de discusión

Aportaciones de los docentes
No utilizaban secuencias didácticas y eso llevaba a no poder aterrizar el desarrollo de la clase. La asignatura que se imparte está programada para <i>realizar un proyecto final</i>. Este curso formativo les dejó aprender a analizar los hechos cotidianos, es decir, <i>fomentar el análisis crítico, discernir</i> acerca de los contenidos. Recuperan como actividades específicas para aplicar en el aula, las encaminadas a <i>promover y desarrollar la competencia mediática en los estudiantes</i>, acciones específicas tendientes al <i>análisis y la producción</i>, como son la <i>elaboración de materiales, videos, noticias</i>, proporcionar recursos de apoyo, creación de blogs, <i>colocación de contenidos</i> en canales en red, así como la <i>creación de espacios de difusión</i>. Solo con la práctica se adquiere la competencia. Los foros son un buen medio para dejar evidencia y administrar el tiempo del estudiante. Estar <i>actualizados, dispuestos al cambio</i>, salir de la zona de confort. Ser <i>reflexivos</i> y adaptarse a los alumnos. Innovar la práctica docente, <i>implementar más secuencias didácticas, casos de estudios más prácticos</i>. Comprometerse a enriquecer y mejorar la práctica educativa en la asignatura de TyMI llevando a cabo la actualización de los recursos y contenidos (lecturas, videos, actividades). <i>Capacitación constante</i> para su desempeño profesional. Concluyen al finalizar este curso que fue positivo. Deja <i>cosas nuevas para aplicar</i> en la práctica, la enriquece. Tomar acción y proponer más. Se dio otro enfoque para impartir la práctica docente en el aula. Mucho aprendizaje. Fue bien llevado, buena metodología, bien planeada, el <i>trabajo en triadas</i>. El tiempo fue corto para realizar las actividades, eso estresó. Las actividades complementarias fueron innecesarias, excesivas. Expresaron sentirse cómodos y esperan que se haya aportado para la investigación de la Red. Reconocer que formar integralmente es no solo en el aspecto técnico, sino <i>considerar la parte humanística, observar y sensibilizar hacia el trato con las personas, a valorar y compartir el conocimiento</i>. <i>Modificar</i> mi práctica docente y hacerla más <i>dinámica y motivante</i>. Fortalecer la competencia mediática <i>promoviendo actividades para el trabajo colaborativo</i> en equipo. <i>Plasmar por escrito las planeaciones y elaborar secuencias didácticas</i> en sus asignaturas, ya que es una <i>herramienta excelente para desarrollar competencias</i>. En todos los cursos <i>plantear preguntas generadoras</i>, es decir <i>situaciones problema</i>, donde el estudiante tenga que <i>investigar para generar el conocimiento</i>. <i>Promover el uso crítico de los medios</i>.



Nota: Elaboración propia

Análisis: Interpretación Crítica de la Experiencia

Considerando el corpus de información obtenido durante el proceso formativo en la intervención, y una vez categorizados y clasificados los aportes de todos los participantes, se interpreta que los profesores toman la decisión de incorporar cambios en la práctica educativa aún antes de la comprensión de que existe un problema, es decir, ante las evidencias de cambio con la evaluación de la intervención y de probar la eficiencia de la propuesta, los docentes están dispuestos a cambiar su práctica. Se constata que la estrategia, teórica y metodológica del M-DECA, ubica y encamina al docente hacia la comprensión de la práctica educativa para transformarla y se refleja en cambios reales en la forma de desempeñar el trabajo en el aula, en suma deriva en una docencia por competencias.

Ante la respuesta positiva de los asistentes de acuerdo con el encuadre del curso, surge la pregunta de: ¿por qué los docentes permanecieron la totalidad de horas en el proceso formativo que se implementó, además de su colaboración participante?

Es claro que el compromiso, la motivación, el trabajo colaborativo, la reflexión y el análisis con otros, fueron algunas actitudes presentes que los sensibilizaron hacia componentes valiosos que integran a su práctica diaria en el aula y en consecuencia los adentró en una docencia responsable a través del desarrollo de competencias. Al responder esta interrogante, se da cumplimiento a los propósitos iniciales de la intervención: fomento y desarrollo de una comunicación adecuada en su práctica docente, que se direccionó hacia el desarrollo de la competencia mediática, uso crítico de los medios, mismos que confluyen hacia el fomento del pensamiento crítico, producción y análisis de contenidos mediáticos, uso de la tecnología, encaminada hacia la generación de conocimiento y aprendizaje. Durante el proceso vivido los profesores se apropian de la aplicación de herramientas pedagógicas para el desarrollo de competencias en ellos y en sus estudiantes. Las evidencias plasmadas en las actividades desarrolladas por los participantes durante el curso dan cuenta de ello, como los referentes de algunos anecdotarios:

Poder darnos cuenta que tenemos gran capacidad de análisis, pero la tenemos adormecida, vivimos el día a día, planeamos clases, aplicamos programas, desarrollamos cursos, tomamos cursos, talleres, utilizamos la tecnología pero muy pocas veces o nunca nos



detenemos a reflexionar sobre los contenidos como se forman, como se componen, y esto es lo que realmente nos lleva a un aprendizaje significativo la capacidad de analizar y razonar nos abre el panorama hasta para no permitir que seamos manipulados (Docente Facultad de Ingeniería, 2016).

"No es tan difícil hacer cosas diferentes. Somos capaces de innovar" (Docente Facultad de Ingeniería, 2016). "Comprensión de la competencia durante el desarrollo del curso poniéndola en práctica. Desarrollo de la competencia mediática poniéndome en el lugar de estudiante y con una mejor perspectiva como maestro"(Docente Facultad de Derecho, 2016).

Los docentes debemos enfocarnos en el contexto de los alumnos y estar en apertura al cambio, para que los estudiantes construyan su formación mediante la enseñanza de estrategias de aprendizaje. El trabajo colaborativo y la empatía de la triada son fundamentales para llevar a cabo las actividades. Es importante la apertura al cambio y salir de la zona de confort (Docente Facultad de Zootecnia, 2016).

Es claro que los profesores participantes con la propuesta educativa identificaron un cambio en su forma de pensar, la manera como planifican y desarrollan el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo a esto se encuentran elementos que se identifican como detonantes de un cambio en la práctica docente de los actores participantes: apertura a cambiar; a trabajar colaborativamente con pares; empatía en el desarrollo de su quehacer educativo; analizar y construir contenidos y mensajes de manera crítica; organizar, planear y diseñar andamios cognitivos para provocar e incitar el aprendizaje en los estudiantes. Presentar una situación problema o una pregunta detonadora que genere acciones encaminadas a la solución de circunstancias dentro de un contexto. Alcanzar este nivel de movilización de recursos, provoca el desarrollo de competencias.

Es por ello, que todos los aprendizajes, descubrimientos y exploraciones realizadas con el desenvolvimiento de los actores nos llevan a plantear puntos de convergencia de los elementos que incluimos en nuestro estudio: M-DECA, Competencia Mediática con sus seis dimensiones (lenguaje, tecnología, ideología y valores, producción, interacción y estética) y la Sistematización de la Experiencia Educativa. Los componentes que se encuentran presentes y unen a los tres elementos son la reflexión dialógica y el pensamiento crítico. El infograma que se ilustra en la figura nueve describe la incorporación.

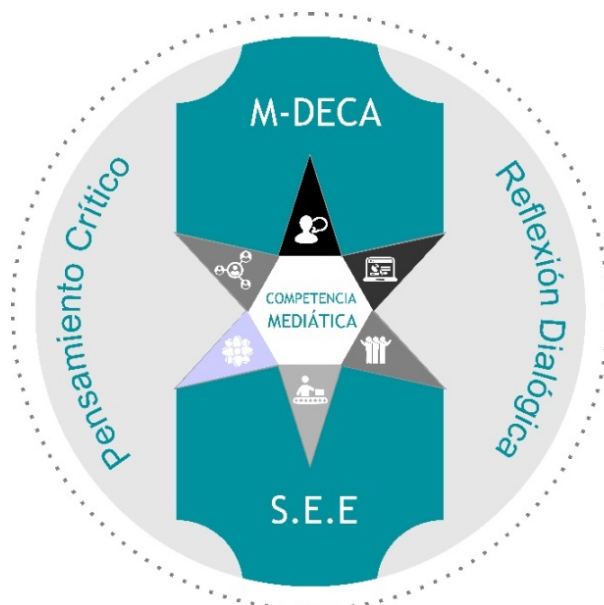


Figura 9. Integración de los elementos: M-DECA, SEE y Competencia Mediática

Nota: Elaboración propia

Al llevar a cabo un análisis comparativo de las aportaciones dialógicas y reflexivas de los docentes participantes al inicio del curso-taller y con las derivadas al final del mismo, se pueden ilustrar las categorías que describen su propia práctica docente.

Este análisis de resultados muestra que los docentes universitarios asumen el compromiso hacia el ejercicio de buenas prácticas para el desarrollo de competencias, el trabajo colaborativo, disposición al cambio, empatía, así como identificar claramente la composición de andamios formativos para el desarrollo de competencias y en específico las dimensiones de la competencia mediática. Cada una de las secuencias didácticas estaba integrada por un planteamiento de una situación problema o pregunta generadora, recursos y saberes disponibles, que a través de diferentes actividades de integración, reportaban distintas evidencias de desempeño. En todas estaban implicadas la elaboración de materiales audiovisuales, selección y clasificación de información, una o más de una de las dimensiones de la competencia mediática, mismas que los participantes lograron identificar y ejecutar.



La tabla 31 muestra las categorías que emergen antes y una vez implementadas las secuencias didácticas según el modelo para el desarrollo de competencias académicas.

Tabla 25

Categorías emergentes de la experiencia sistematizada

Categorías iniciales sobre la propia práctica docente.			Categorías que emergen con M-DECA	
Elementos del modelo por competencias			Apertura al cambio	
	Trabajo colaborativo		Trabajo colaborativo	
	Pensamiento crítico		Pensamiento crítico	
	Enseñanza tradicional		Componentes del M-DECA	
			Elaboración de secuencias didácticas.	
			Situación problema o pregunta generadora.	
			Innovación y diseño de estrategias.	
			Aplicación del conocimiento	
			Dimensiones de la competencia mediática:	
			Tecnología	
			Producción	
			Lenguaje	
			Interacción	
			Ideología y valores	
			Estética	
			Empatía	

Nota: Elaboración propia

Conforme se llevó a cabo la intervención y la sistematización realizada con los docentes universitarios, se confirmó que existe acuerdo y consenso entre los profesores que han compartido la experiencia, acerca de la inclusión de unidades temáticas y secuencias didácticas que conformen un currículo para el desarrollo de la competencia mediática en los profesores, para que a su vez sean activadores e incentiven el autoaprendizaje, el pensamiento crítico y el desarrollo de las dimensiones de la competencia mediática y en general, comunicativa en sus estudiantes, con el propósito de contribuir a una formación integral con miras a desarrollar habilidades analíticas, de toma de decisiones críticas y de convertirse en ciudadanos activos, que contribuyan y sean coparticipes del desarrollo social. Los datos y testimonios de los participantes, dan pauta para considerar que es responsabilidad de los docentes universitarios asumir una formación hacia la competencia mediática dentro de un escenario intercomunicado, en constante intercambio de saberes e informaciones.



Con la precisión que resulta de los datos obtenidos, a partir del análisis a profundidad y la sistematización ordenada de los mismos, confiamos en que estos nos dan pauta para la mejora y para el diseño de nuevas propuestas educativas que fortalezcan el currículo universitario. Muestras de ello son la expansión para que más docentes se incorporen en la formación a través del M-DECA y el diseño de cursos y talleres de seguimiento, incorporando otros módulos, ya que el compromiso asumido fue la actualización constante en la práctica docente profesional.

Por último los aportes en específico de los docentes proponen la revisión y diseño de la asignatura de TyMI, para dar margen a la colaboración de los profesores con el desarrollo de secuencias didácticas y contribuciones al modelo DECA.

Como parte de la interpretación crítica de la experiencia se encuentran puntos de encuentro entre M-DECA, SEE y Competencia Mediática, la tabla 26 ilustra los componentes.

Tabla 26

Convergencia del M- DECA, SEE y la Competencia Mediática

M-DECA Eje Eje didáctico	Fases de la SEE Eje Metodológico	Momentos de la investigación	Elementos que convergen	Competencia mediática Eje temático
Etapa Co- situacional	Diseño de la sistematización	Conformación de equipo investigador y los participantes en el contexto. Preparación de contenidos y andamios cognitivos de las secuencias didácticas para el curso formativo.	Identificación de actores Socialización Trabajo colaborativo	Promoción del pensamiento crítico para el desarrollo de las dimensiones de la competencia mediática
	Intervención Reconstrucción del proceso vivido	Implementación y desarrollo de los cinco ciclos del curso con todos los actores sociales: triada instructora y triadas participantes.	Colaboración grupal Diálogo Reflexión sobre la propia práctica y la experiencia	



Etapa Co- producción	Análisis e interpretación crítica	Sistematización del proceso vivido.	Análisis dialógico
	Comunicación de resultados. Proyectar y mejorar la práctica	Elaboración del reporte	Reflexión Propuestas de cambio Transformación

Nota: Elaboración propia adaptación del M-DECA con SEE y competencia mediática.

Los puntos de encuentro entre M-DECA, SEE y Competencia Mediática en el proceso vivido, derivan en que los tres componentes son incluyentes hacia la reflexión, la colaboración con otros para descubrir el propio aprendizaje, este momento relacional entre los dos aspectos decanta hacia el pensamiento crítico. En composición de constructos está implicada la consciencia, entendida como el proceso cognitivo que hace presente las propias acciones para analizarlas y tomar decisiones de sus causas y efectos. Se comprueba que con modelos pedagógicos diseñados por competencias, para este caso el M-DECA los profesores asumen el compromiso de cambio, encaminándolo hacia la transformación propia y de otros.

Es indispensable reportar que todos los participantes concuerdan que la aplicación de las estrategias didácticas les permitió clarificar su práctica, visualizar la intervención educativa para el desarrollo por competencias, en específico reconocen que contribuyó a la promoción y desarrollo de la Competencia Mediática en su ejercicio docente. La formación bajo el M-DECA proporciona herramientas primordiales para el profesor, tanto para el desarrollo de competencias docentes, como para incidir en la formación por competencias en sus estudiantes.



Discusión

Deficiencias en los atributos de la competencia mediática y en general comunicativa en los docentes universitarios, constituyen un óbice para un eficaz desempeño en la formación crítica de los estudiantes. Los datos obtenidos en la exploración diagnóstica, ubican el dominio de competencia en las distintas dimensiones estudiadas, en niveles que van de básico a medio en su mayoría. Por otra parte, la inclusión de contenidos y secuencias didácticas de aprendizaje para el desarrollo de la competencia mediática, parece ser un tema de reciente inclusión, todavía en ciernes, no solo en México o Latinoamérica, sino, de acuerdo con Clarembeaux (2007), también en distintos países de la Unión Europea.

Se reconoce el interés institucional de las universidades participantes en el estudio de esta temática, para ir incorporando este tipo de estructuras formativas, la disposición de los profesores y el interés creciente en las actividades vinculadas al desarrollo del curso taller, dan fe del entusiasmo y motivación con que se asume la importancia de las recomendaciones difundidas por la UNESCO (2011, 2017) y la influencia del trabajo que distintos investigadores comprometidos han ido promoviendo. Así lo anotan Marta-Lazo y Grandío (2013) al expresar que propuestas de formación son fundamentales para el aprendizaje en materia de Educomunicación, la alfabetización mediática y el desarrollo de este ámbito de la competencia comunicativa, es una tarea de aprendizaje permanente, tanto en la educación de todos los niveles, como para la educación no formal en adultos.

Se coincide en que existe todavía una insuficiencia en la educación mediática que se centra de manera preferente en la comprensión de productos, dejando de lado la comprensión de las mentes (Ferrés, Aguaded, García-Matilla, 2012), se concuerda con esta idea, ya que se estima indispensable provocar cambios derivados de la reflexión.

Con la información obtenida en la indagación diagnóstica, se advierten deficiencias en la Competencia Mediática de los profesores. Se convierte ésta en un área de oportunidad que deriva en una propuesta educativa construida para fortalecerla; y concomitantemente, se consiga un fortalecimiento en las competencias asociadas a su práctica docente. Ya lo aprecian en sus aportaciones Aguaded y Cruz (2014) al expresar que son graves las carencias de capacidades para interpretar mensajes audiovisuales de manera crítica y reflexiva. Así mismo Moeller, Powers y Roberts (2012) manifiestan que al aplicar una dieta mediática en los



estudiantes provocó una reflexión sobre la utilización de medios y propició en los profesores comprender mejor los intereses de los estudiantes.

La utilización de modelos combinados de análisis, tanto para realizar un diagnóstico, como aquellos que propician cambios en la propia práctica a través la reflexión dialógica, proporcionan mayor soporte a la información y datos obtenidos. Contar con parámetros para indagar el nivel de desarrollo de la competencia mediática de los profesores universitarios y complementarlo con estrategias de acción pedagógicas para promover el desarrollo de la competencia comunicativa, resulta esencial para el ejercicio de la práctica académica.

Aspectos que se alinean entre el estudio de la Competencia Mediática, el modelo formativo por competencias M-DECA y la Sistematización de Experiencias Educativas, son preponderar la consciencia como punto esencial para la reflexión, el razonamiento y el pensamiento crítico; reconocer los cambios propicios en el propio actuar. En este argumento existe coincidencia con Kendall y McDougall (2012) al argumentar que la práctica pedagógica requiere de un modelo docente distinto, donde el foco central del análisis es el cambio en las prácticas actuales con la creación del sentido propio y cómo crearlo juntos, para ello se necesita que el profesor acepte la consciencia y la inexperiencia en los campos textuales de los estudiantes; procesos a través de los cuales ellos mismos dan sentido. Como punto de partida de la experiencia sistematizada que se reporta, es precisamente, que la acción inicia con la reflexión, significa según Guzmán y Marín (2015) que el desarrollo del pensamiento práctico con capacidad reflexiva, promueve el cambio para la mejorar de la práctica educativa. Al otorgar momentos para reconstruir y recuperar los procesos vividos y reflexionarlos con otros en la propuesta educativa implementada, dio pauta para que los profesores reconocieran que en el actuar diario es posible promover cambios; en ese caso se coincide con Ghiso 2013; Jara, 2012; Torres-Carrillo y Mendoza, 2011; Barnechea y Morgan (2007) al referir que en que la construcción dialógica y la apropiación de las acciones realizadas para comprenderlas potencian el pensamiento estratégico para transformar la propia práctica de los actores. En ese sentido los profesores toman la decisión de incorporar cambios en la práctica educativa aún antes de la comprensión de que existe un problema, es decir, ante las evidencias de cambio con la evaluación de la intervención y de probar la eficiencia de la propuesta, los docentes están dispuestos a cambiar su práctica; esta interpretación toma sentido con lo argumentado por



Guzmán y Marín (2015, p. 25) cuando expresan que "la acción inicia la reflexión, esto significa que el desarrollo de un pensamiento práctico con capacidad reflexiva, sustenta el cambio para la mejora de la práctica educativa sobre bases teóricas validadas en lo empírico".

De los resultados encontrados, se puntualiza que los procesos reflexivos sobre la propia práctica docente establecen las bases para que los profesores expresen su compromiso a enriquecer y mejorar la práctica educativa en sus asignaturas. Comprenden una apertura al cambio, al empoderamiento y al aprendizaje continuo. Los profesores se reconocen como actores activos para efectuar cambios en su quehacer académico. Tanto la Sistematización de Experiencias como el Modelo para el Desarrollo de Competencias Académicas (M-DECA), ofrecen un espacio para realizar una práctica docente reflexiva, dirigida a cambiar; este resultado se apega a lo que establecen Guzmán, Marín, e Inciarte (2014) el M-DECA se orienta hacia la construcción de nuevas directrices para innovar y transformar la docencia universitaria.

En este sentido, considerando el corpus de información obtenido durante el proceso formativo en la intervención, y una vez categorizados y clasificados los aportes de todos los participantes, se demuestra que los profesores toman la decisión de incorporar cambios en la práctica educativa, es decir, ante las evidencias de cambio con la evaluación de la intervención y de probar la eficiencia de la propuesta, los docentes están dispuestos a cambiar su práctica. La Sistematización ha entrado a la universidad para generar la reflexión y la práctica que permitan posicionarla como una opción investigativa para la generación de saber, así lo expresan Silva (2012) al confirmar que con desarrollos metodológicos y dispositivos propios, producto de un ejercicio de diálogo de saberes y negociación cultural, la sistematización desarrolla procesos de investigación sobre prácticas humanas; que se proponen cambiar una realidad social. Se adhiere a este resultado Abarca (2011) al sugerir que la sistematización nos permite comprender procesos y resultados, aprender lecciones y comunicar el conocimiento generado.

Se puso de manifiesto en la experiencia formativa, que el compromiso, la motivación, el trabajo colaborativo, la reflexión y el análisis con otros, fueron algunas actitudes presentes que sensibilizaron a los académicos participantes en el curso taller formativo, hacia componentes valiosos que integran a su práctica diaria en el aula y en consecuencia los adentró en una



docencia responsable a través del desarrollo de competencias. Así damos cumplimiento a los propósitos iniciales de la intervención: los profesores asumen que es necesaria la aplicación y el uso de herramientas pedagógicas para el desarrollo de competencias docentes y en disidentes, que primero hay que identificar, comprender y actuar, que como lo argumentan Zabala y Arnau (2008) al afirmar que las competencias no se aprenden se desarrollan.

Igualmente se anima, que a partir de los propios ámbitos del quehacer educativo, cada uno se apropie de mejorar, a partir de la comprensión y la reflexión individual, aún que pareciera una pequeña modificación, se incide a transitar hacia otros horizontes que inspiren a otros a cambiar; así en palabras de De-Andres, Nos-Aldas y García-Matilla (2016) proponen que el cambio social emerge por el factor dialógico y superador de la intervención abierta, reflexiva, creativa, política y responsable, que simboliza una nueva manera de representar, entender, pensar, analizar y reaccionar ante los problemas.

La formación bajo el modelo DECA proporciona herramientas útiles para el profesor, tanto para el desarrollo de competencias docentes, como para incidir en la formación por competencias en sus estudiantes y facilita el diseño comprensivo de este tipo de ejercicios formativos con trasfondo investigativo. Es por ello, que todos los aprendizajes, descubrimientos y exploraciones realizadas con el desenvolvimiento de los actores llevan a plantear puntos de convergencia de los elementos que incluimos en nuestro estudio: Modelo para el Desarrollo de Competencias Académicas (M-DECA), SEE y Competencia Mediática en sus seis dimensiones (lenguaje, tecnología, ideología y valores, producción, interacción y estética y las adicionales de uso docente de los medios y responsabilidad docente). Los componentes que se encuentran presentes y unen a los tres elementos son la reflexión dialógica y el pensamiento crítico. El análisis de las propias prácticas a partir de la comunicación y el diálogo con otros para promover el trabajo colaborativo; la empatía para asumir el compromiso de cambio y transformación.

Esta convergencia se alinea con lo manifestado por Montoya y Monsalve (2008) que concluyen que el pensamiento crítico se concibe como la habilidad de pensar de forma correcta, adecuada y aplicando todas las potencialidades del ser humano para analizar la realidad; la comunicación y la reflexión van de la mano, ya que lo que expresa se profundiza, y lo que se profundiza se aprovecha. Se constata el logro de los objetivos plateados en la tesis



al plantearse el diseño e implementación una propuesta educativa encaminada a promover la Competencia Mediática, a partir de estrategias pedagógicas donde se privilegie el dialogo y la reflexión colaborativa. En ese sentido se confirma que los profesores se situaron comprometidos a fomentar la competencia mediática en sus asignaturas bajo estructuras académicas pedagógicas del M-DECA y desarrollar dicha competencia en sus estudiantes de manera crítica. Finalmente se estimula a potenciar los procesos formativos de una manera creativa e innovadora, en una perspectiva de contribución al desarrollo de otras competencias en el ámbito humanista, se confirma que los aprendices asumen un papel protagónico en la comunicación, es decir para producción de mensajes propios, con visión crítica, consciente de la realidad social, con un alto nivel de compromiso, para incidir de manera científica y profesional en la compleja dinámica sociocultural (Ávila y Cortés, 2016).



Conclusiones

El trabajo de tesis desarrollado y con la aplicación de la metodología planteada, se obtuvieron resultados que derivan en las siguientes conclusiones.

Desarrollar la exploración diagnóstica en vinculación con universidades afines, provocó interés en la temática y una respuesta favorable en la aplicación del instrumento. Se detecta escaso el desarrollo la competencia mediática de los profesores universitarios en algunas dimensiones. Como se había supuesto la dimensión de tecnología, estética y lenguaje son las menos implicadas en su promoción. Se alinea con uso docente de los medios, es decir los profesores ocupan limitadamente los medios para el diseño y aplicación en sus asignaturas. El uso instrumental para el manejo de la tecnología es básico, ya que en algunas herramientas, aplicaciones o dispositivos de más reciente creación y de vanguardia apenas los utilizan. No obstante las dimensiones delimitadas como racionales comprendidas en ideología, interacción-audiencia y responsabilidad docente se ubicaron como mejor valoradas; los profesores decantan el análisis y la comprensión hacia el uso crítico de los medios. Se advierte impulsar el desarrollo de la competencia mediática, desde el conocimiento de sus componentes hasta la aplicación tanto para su desempeño docente como para su vida personal y profesional.

El resultado de la valoración de la competencia mediática realizada en estudiantes universitarios da cuenta que el uso instrumental (tecnología) es a la inversa de los profesores, por lo que se puede concebir una oscilación de los intereses entre docentes y disidentes. Si para unos es preponderante ocupar la tecnología en todas las actividades, para el otro grupo de estudio no es esencial utilizarla en la práctica académica. Puede plantearse como una desventaja o un reto para los profesores, tanto prepararse en el uso instrumental, como para incitar y motivar a sus estudiantes en análisis y pensamiento crítico, aspectos que los segundos no tienen muy posicionado.

Derivado de estos datos se fortalece la idea de que el diseño de estrategias pedagógicas reafirma la actividad docente analizada desde la propia práctica. La estructuración de la propuesta didáctica con el M-DECA, se alinea con la SEE. La colaboración con la Red para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas permitió socializarla y validarla con grupos de expertos. El diseño comprensivo de este tipo de ejercicios formativos conlleva un



componente investigativo, ya que proporciona herramientas útiles para el profesor, tanto para el desarrollo de competencias docentes, como para incidir en la formación por competencias en sus estudiantes.

Con la implementación del el curso-taller, la experiencia formativa puso de manifiesto el compromiso, la motivación, el trabajo colaborativo, la reflexión, el diálogo y el análisis con otros sobre la propia practica educativa de los docentes. Se observa sensibilización en los académicos participantes hacia componentes valiosos que integran a su práctica diaria en el aula y en consecuencia los adentró en una docencia responsable a través del desarrollo de competencias. Asumen compromiso para incorporar cambios en su propio actuar.

Los aprendizajes, descubrimientos y exploraciones realizadas con el desenvolvimiento de los actores al implementar el curso-taller formativo, se plantean puntos de encuentro de los elementos que se incluye en la investigación: M-DECA, Competencia Mediática y la Sistematización de la Experiencia Educativa. Los componentes que se encuentran presentes en los tres durante el proceso investigativo son la reflexión dialógica y el pensamiento crítico.

Los aspectos racionales de la competencia mediática que se vinculan con la ideología, responsabilidad docente y producción son los que los profesores se percatan de su presencia en su práctica docente, los comprenden y hacen conscientes; por lo tanto fueron las dimensiones con niveles más desarrollados.

Se evidencia el cumplimiento de los objetivos propuestos en esta investigación. Los resultados obtenidos responden a las interrogantes planteadas: Desarrollar una propuesta educativa para promover la competencia mediática en docentes universitarios a partir modelos pedagógicos innovadores, donde el dialogo la reflexión generen cambios de la propia práctica.

Aportaciones

Se vierten en los siguientes aspectos: i) se encuentra convergencia entre M-DECA, Competencia Mediática y SEE; los puntos de encuentro son el pensamiento crítico y el diálogo reflexivo. Estos dos elementos están presentes en todo el trayecto de la investigación, es decir se hace presente y consciente, de manera individual y con otros los propios desempeños docentes. La Competencia Mediática se incorpora en el diseño de modelos pedagógicos innovadores para el desarrollo de competencias docentes. (ii) en el aspecto



metodológico mediante la utilización de métodos combinados, tanto para realizar un diagnóstico, como aquellos que favorecen cambios en la propia práctica a través de procesos de análisis, proporcionan mayor soporte a la información y datos obtenidos. Aspectos que permiten un punto de partida para establecer análisis y diseñar acciones en los mismos escenarios donde se desarrollan los profesores. Indagar el nivel de desarrollo de la competencia mediática de los profesores universitarios, no solo obtener el dato, el numeral o el nivel, sino complementarlo con estrategias de acción pedagógicas para promover el desarrollo de esta competencia comunicativa esencial para el ejercicio de la práctica académica.

Es importante destacar que en un ejercicio de meta-reflexión, es decir, reflexionando sobre la reflexión conjunta de los actores que participaron en la experiencia, la percepción tanto personal, como en trabajo colaborativo de los docentes propiciada por la SEE potencia su capacidad heurística y auto-generativa, no para conseguir patrones con los cuales estandarizar el proceso educativo, sino para entender como en diferentes contextos y por diferentes profesores con muy diversa extracción profesional, es posible modificar taxativa y positivamente, de manera continua su práctica docente siguiendo modelos fincados en el desarrollo de competencias para su labor en el aula (Ávila y Cortés, 2017).

Es de reconocer que la aspiración de las relaciones personales es encontrarnos y reencontrarnos entre seres humanos en los espacios vitales que nos ha tocado compartir; sin embargo la comunicación hoy mismo nos acerca en la distancia y nos aleja de los más cercanos. Vivir en la autonomía, la libertad y en la presencia de otros y con otros en la convivencia sana y pacífica, ese es el deseo de cualquier educador. Reflexionar frecuentemente en el propio actuar acerca del desempeño profesional que a cada uno le corresponde, nos encamina hacia el despertar consciencias adormecidas, la responsabilidad y el compromiso de aportar la mejor parte de cada uno para la construcción de entornos sociales más humanos.

Limitaciones

Una de las limitaciones que se observan es que en la política educativa de nuestro país no se contempla en su estructura formativa la Competencia Mediática, esto no es privativo de esta nación, sino que coincide con otros países latinoamericanos. Es una temática descrita



recientemente, ya que anteriormente se hablaba de TyC; así se ha incorporado en los planes de estudio de distintos niveles educativos en México.

Otra de las limitaciones es la relacionada al aspecto institucional, ya que, como se menciona en el punto anterior, también las Instituciones de Educación Superior no tienen incluida la competencia mediática, aparece como tecnologías y manejo de información. En algunas se presenta dificultad para incursionar con el estudio de investigación, al no tener conocimiento de la temática. Con esta solicitud de colaboración se les recomienda incorporar innovaciones.

El estudio exploratorio incorpora cinco universidades públicas de México; en la etapa de implementación de la propuesta educativa solo se describe la experiencia de una. Esto no excluye que alguna tenga procesos formativos al respecto, no obstante no se tiene evidencia de ello.

El proceso investigativo que se presenta en la tesis supone la participación voluntaria en un proceso de formación, por distintas razones, intereses diversos, formación disciplinar de los docentes, algunos presentan resistencia a cambiar y a formarse en este tema.

Toda investigación es perfectible, quedan asuntos acotados que se retoman para ser atendidos en líneas de investigación posteriores. El tiempo determina la conclusión de todo trabajo de tesis, sin embargo este el inicio de una etapa de investigación como quehacer profesional y académico.

Implicaciones

Durante la construcción del trabajo investigativo y la formación del doctorado se obtuvieron algunos productos resultantes que se colocaron, divulgaron y compartieron en escenarios nacionales e internacionales, entre ellos:

- a) Asistencia y participación con trabajos en Congresos Nacionales

Congreso Mexicano de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México 2017.

Ponencia: La competencia mediática en docentes universitarios. Una experiencia de formación.

- b) Asistencia y colaboración con trabajos en Congresos Internacionales.

Congreso Bienal de Comunicación. Tampico, Tamaulipas 2016.



Ponencia: Educar y comunicar. La competencia mediática en la formación universitaria.

Congreso Competencia Mediática Red ALFAMED. Juiz de Fora Brasil 2017.

Ponencia: Una experiencia de formación sistematizada de la competencia mediática en docentes.

Congreso Comunicación y Pensamiento. Universidad de Sevilla. España 2018.

Ponencia: Uso crítico de los medios en la formación universitaria.

Congreso Competencia Mediática Red ALFAMED. Medellín, Colombia 2018.

Ponencia: Educomunicación. Pilar en la formación universitaria.

c) Colaboración en Redes

Colaboración en la Red para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas.

Colaboración en la Red Euroamericana de Alfabetización Mediática.

d) Estancias académicas cortas

Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, Colombia. Enero 2016

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México. Marzo 2016

Universidad Rey Juan Carlos. Madrid España. Septiembre 2016

e) Publicación de artículos en Revistas Arbitradas.

Revista Iberoamericana de Educación Superior. Artículo: Comunic@ tu servicio. Una experiencia en la implementación de una propuesta educativa. (2016)

European Scientific Journal. Artículo: La Sistematización de Experiencias Educativas: Espacios de Diálogos Reflexivos. (2017)

Revista Mediterránea. Artículo: Uso crítico de los medios en la formación universitaria.

f) Colaboración con pares estudiantes de posgrado (2018).

Se ha colaborado en otros trabajos de investigación de colegas que estudian posgrado, accediendo a la evaluación de mi propia práctica docente para contribuir, por una parte a sus trabajos de tesis y por otra a enriquecer mi propia labor educativa con los resultados de sus exploraciones tendiente a transformar mi desempeño.

g) Con la formación recibida durante el doctorado y la capacitación en el M-DECA, el estudio sobre las dimensiones de la competencia mediática y la SEE, a la fecha se ha



incursionado en la fase de instructora de más de una decena de cursos y talleres dirigidos a profesores universitarios en el Centro Universitario para el Desarrollo Docente. Todos contruidos con andamios formativos y secuencias didácticas, reportando como evidencias de desempeño de los participantes la construcción de materiales audiovisuales como producto final de la capacitación.

- h) Prospectiva. Se proyecta continuar diseñando nuevas líneas de investigación en la materia primordialmente en docentes y estudiantes universitarios en conjunto con investigadores de Latinoamérica con la combinación de métodos y con postura Socio-crítica. Además se planea realizar estudios con niños y padres de familia sobre el uso de los medios en el hogar y en la escuela en colaboración con grupos de investigación de otros países.

A partir de esta etapa se asume el compromiso de continuar realizando investigación sobre Educomunicación, sobre todo vinculada a la intervención, es decir, investigar, actuar y participar con los actores sociales de distintos contextos. Con la información vertida de futuros estudios se planea la publicación de artículos de libro, y artículos de revistas.

Se recomienda la estructuración de un modelo para la educación y comunicación mediática en estudiantes universitarios y profesores. En ese sentido se continúa aportando para construirlo. Además existe el interés de incursionar en el estudio de la Teoría de la Complejidad y apegados a esa fundamentación estructurar proyectos e investigaciones que denoten el impulso de la Educomunicación en jóvenes y niños. Conjuntamente con esta perspectiva continuar colaborando en la formación continua de docentes universitarios.



Referencias

- Abarca, F. (2011). La sistematización de experiencias: Claves para la interpretación crítica. *Universidad en Diálogo. Revista de Extensión, I*(1), 105-125.
- Aguaded, I. (2004). Hacia un curriculum de edu-comunicación. *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación*(22), 7-8.
- _____. (2005). Estrategias de edu-comunicación en la sociedad audiovisual. *Comunicar*, 25-34.
- _____. en(2014). Desde la infoxicación al derecho a la comunicación. *comunicar*, 7-8.
- _____. (2017). Competencias Mediáticas para la Capacitación Ciudadana de Maestros de América Andina: Colombia y Ecuador. 27(66).
- Aguaded, I., y Cruz, R. (2014). O grau de competencia em comunicação audiovisual entre os cidadãos da Andaluzia (Espanha). *Comunicação & Educação*, 19(1), 67-72.
- Aguaded, I., y Delgado, A. (2014). Políticas europeas para la educación y competencias mediáticas. In G. University, *Agentes e Vozes* (pp. 237-245). Sweden: Ilana Eleá.
- Aguaded, I., y Guerra, S. (2012). Razones para una educación mediática en la sociedad multipantalla. *Sphera Pública*, 12, 21-39.
- Aguilar, Z., Arbesú, I., Barrera, E., Chacón, E., Cordero, G., Cortés, J., . . . Rueda, M. (2009). *Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas. Antología Básica*. REDECA.
- ALFAMED. (2018). *Red Euroamericana de Alfabetización Mediática*. Recuperado de <https://www.redalfamed.org/>
- Alonso-Del-Corral, A. (2004). Intersección educocomunicativa. *Comunicar*(22), 13-20.
- Alves, F., y Contreras, M.-A. (2008). *La sistematización de experiencias comunitarias en el proceso de educación superior transformadora*. Recuperado de <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=655>
- Ambrós, A., y Breu, R. (2011). *10 ideas clave para educar en medios de comunicación: la educación mediática*. Barcelona: Graó.
- AMIPCI. (2018). *Estudio de usuarios sobre hábitos de internet en México*. Recuperado de <https://www.asociaciondeinternet.mx/es/component/remository/Habitos-de->



- Internet/14-Estudio-sobre-los-Habitos-de-los-usuarios-de-Internet-en-Mexico-2018/lang,es-es/?Itemid=
- Anderssen, D., y Pungente. (1999). Media Education in Canada – the Second Spring. *Simon Fraser University*.
- Area, M. (2016). *Qué es la competencia digital*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=wm2VZOffRXQ&nohtml5=False>
- Area, M. (2016). *youtube mx*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=-YNmgIgFIAQ>
- Area, M., y Pessoa, T. (2012). Sociedad líquida web 2.0 y alfabetización digital. *Aula de Innovación Educativa*(212), 55-59.
- Avila, L.-R., y Cortès, J. (2016). Comunic@ tu servicio. La experiencia en la implementació de una propuesta educativa. *Revista Iberoamericana de Educació Superior*.
- Avila, L.-R., y Cortès, J. (2017). La Sistematizació de Experiencias Educativas. Una Experiencia con Docentes Universitarios. *European Scientific Journal*, 137-153.
- Barbero, M. (2008). *Políticas de la comunicación y la cultura. Claves de investigacion. Dinàmicas interculturales*. Recuperado de http://www.cidob.org/es/publicaciones/documentos/dinamicas_interculturales/politicas_de_la_comunicacion_y_la_cultura_claves_de_la_investigacion,
- Barbosa-Chacón, J.-W., Barbosa, J.-C., y Rodríguez, M. (2015). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas. Una mirada "desde" y "para" el contexto de la formación universitaria. *Perfiles educativos*, 130-149.
- Barnechea, y Morgan. (2007). El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias. In *Sistematización de experiencias educativas*. . Lima: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Bauman, Z. (2016). *Los retos de la modernidad líquida*. Mèxico: Gedisa.
- Borges, G. (2014). *Habilidades de comunicació en escenarios brasileños*. Juiz de Fora Brasil: Proyecto de Investigación Euroamericano. Universidad Juiz de Fora.
- Bru, C., y Lòpez, A. (2014). *Uso de las TIC en los programas universitarios para personas mayores*. Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de (<http://goo.gl/SxSsHL>)



- Buckingham, D. (2010). Cultura digital, educación para los medios y el lugar de la educación. *Educación y Realidad*, 35(3), 37-58.
- Carlsson, U. (2014, 01 30). Las perspectivas mundial y nórdica. Los jóvenes en la cultura de los medios digitales. *Infoamérica*, 5, 99-112. Retrieved from (<http://goo.gl/oj1rmD>)
- Castillo, y Gastaldi. (2005). Estado de la educación en medios en el curriculum escolar en Ibeoramérica. *Comunicar*(24), 13-20.
- Clarembeaux, M. (2007). Educación en medios en Europa. *Comunicar*(28), 10-16.
- Comisión-Europea. (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Recuperado de <http://www.mec.es/cide/eurydice>
- Cope, B., y Kalantzis, M. (2010). Multialfabetización, nuevas alfabetizaciones: nuevas formas de aprendizaje. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*(98), 53-91.
- Corominas, E., M Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pélach, J., y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de educación*(341), 301-336.
- Cortès, J., Marín, R., y Guzmán, I. (2013). Ámbitos y alcances de la competencia comunicativa en educación. *European Scientific Journal*, 282-304.
- _____. (2015). Competencias mediáticas en docentes, base para la construcción de ciudadanía. *Ambitos*.
- Cortés-Montalvo, J., Bacher, y Romero-Rodríguez. (2016). *Media Literacy in the Education of the Faculty and Communicators*, 3(1 y 2).
- Cuervo, L., y Medrano, C. (2013). Alfabetizar en los medios de comunicación: más allá del desarrollo de competencias. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(2), 111-131.
- De-Andres, S., Nos-Aldas, E., y García-Matilla, A. (2016). La imagen transformadora. El poder de cambio social de una fotografía: la muerte de Aylan. *Comunicar*, XXIV(47), 29-37.
- De-Fontcuberta, M., y Guerrero, C. (2007). Una nueva propuesta para la educación en medios. *Cuadernos de comunicación*(20).



- Del-Valle, C., Denegri, M., y Chàvez, D. (2012). Alfabetización audiovisual y consumo de medios y publicidad en universitarios de pedagogía en Chile. *Comunicar*, IX(38), 183-191.
- Dias, T., y Potter, J. (2016). La educación mediática como estrategia de participación cívica on-line en las escuelas portuguesas. *Comunicar*, XXIV(49), 9-18.
- Díaz, S., y Mateo, L. (2018). *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*. Recuperado de El pensamiento crítico. Una forma para generar nuevas ideas o un proceso para analizar nuevas ideas: <http://bdistancia.ecoesad.org.mx/?articulo=el-pensamiento-critico-una-forma-de-generar-nuevas-ideas-o-un-proceso-para-analizar-diversas-ideas>
- Didriksson, A. (2013). *La Construcción de nuevas Universidades para responder a la construcción de una sociedad del conocimiento*. Recuperado de <https://ojs.unila.edu.br/ojs/index.php/IMEA-UNILA>
- Dorcé, A. (2009). Televisión e internet: ¿Convergencia intermedial con un solo sentido? En M. Aguilar, E. Nivón, M. Portal, y R. Winocur, *Pensar lo contemporáneo: De la cultura situada a la convergencia tecnológica* (pp. 297-310). Barcelona: Anthropos.
- Dornateche-Ruiz, J., Buitrago-Alonso, A., y Moreno-Cardenal, L. (2015). Categorización, selección de ítems y aplicación del test de alfabetización digital on-line como indicador de la competencia mediática. *Comunicar*, XXII(44), 177-185.
- EDUTEKA. (2004). *Conjunto de herramientas para la alfabetización en medios*. Fundación Gabriel Piedrahita Uribe. Recuperado de <http://www.eduteka.org>
- Facione, P. (2007). *EDUTEKA*. Recuperado de Pensamiento Crítico: ¿Por qué es importante?: <http://eduteka.icesi.edu.co/modulos/6/134/733/1>
- Fantin, M. (2016). “NATIVOS E IMIGRANTES DIGITAIS” EM QUESTÃO: crianças e competências midiáticas na escola. *PASSAGENS*, 7(1), 5-26.
- Fedorov, A. (2003). *Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions*. UNESCO.
- _____. (2008). *On media Education*. Moscú: ICOS UNESCO IFAP.
- Fedorov, A., y Levitskaya, A. (2015). Situación de la educación en medios y la competencia crítica en el mundo actual: opinión de expertos internacionales. *Comunicar*, XXIII(45), 107-116.



- Felini, D. (2016). Quality Media Literacy Education. A Tool for Teachers and Teacher Educators of Italian Elementary Schools. *Journal of Media Literacy Education*, 6(1), 28-43.
- Fernández-Pérez, J. (2013). *Formación y práctica docente*. México: Díaz de Santos.
- Ferres, J. (2003). Educación en Medios y Competencia Emocional. *Revista Iberoamericana de Educación*(32), 49-69.
- _____. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*(29), 100-107.
- Ferrés, J., y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, XIX(38).
- Ferrés, J., Aguaded, I., y García-Matilla, A. (2012). La competencia mediática en la ciudadanía española. Competencias y retos. *ICONO 14*, 10(3), 23-42.
- Ferrés, J., Masanet, M.-J., y Marta-Lazo, C. (2013). Neurociencia y educación mediática: carencias en el caso Español. *Historia y comunicación social*, 18, 129-144.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Paz e Terra.
- Fundación-Telefónica. (2014). *La sociedad de la información en España 2013*. Recuperado de <http://goo.gl/x5mnnr>
- Galvez, M. (2005). La educación en medios en Iberoamérica: la visión de los expertos. *Comunicar*(24), 35-40.
- García-Matilla, A. (2003). *Una televisión para la educación. La utopía posible*. Barcelona: Gedisa.
- García-Roldán, A. (2012). *Videoarte en contextos educativos. Las nuevas narrativas audiovisuales y su inclusión curricular en los programas de educación artística desde una perspectiva artográfica*. Granada: Universidad de Granada España.
- García-Ruiz, R., y Gabriela Borges, A. M. (2016). La alfabetización mediática como responsabilidad de familias y docentes. *Journal of Media Literacy*, 63(1 y 2), 82-91.
- García-Ruiz, R., Gonzalvez, Vazquez, y Escamez. (2010). *Repensando la educación. Cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia: Brief.



- García-Ruiz, R., Ramírez, A., y Rodríguez, M. (2014). Educación para una alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar*, 22(43), 15-26. doi:<https://doi.org/10.3916/C43-2014-01>
- Gertrudis-Casado, M.-C., Gertrudix-Barrio, M., y Álvarez-García. (2016). Competencias informativas profesionales y datos abiertos para el empoderamiento ciudadano y el cambio social. *Comunicar*, XXIV(47), 39-47.
- Ghiso, A. (1998). *Biblioteca virtual sobre sistematización de experiencias. Programa Latinoamericano de Sistematización de Experiencias del CEAAL*. Recuperado de De la Práctica Singular al Diálogo con lo Plural: Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la Sistematización en épocas de globalización: www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=661
- _____. (2013). *Sistematización de prácticas educativas*. Recuperado de www.asoinca.com/documentos/category/6-ceid?...282...sistemizacon...alfredo-ghiso
- Gimeno-Sacristán, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Madrid: Morata.
- Girardello, G., y Orofino, I. (2012). Crianças, cultura e participação: um olhar sobre a mídia-educação no Brasil. *Comunicação Mídia e Consumo*, 9(25), 73-90.
- Gómez-Mendoza, M., y Alzate-Piedrahita, M. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 77-89.
- González-Fernández-Villavicencio, N. (2012). Alfabetización para una cultura social, digital, mediática y en red. *Revista Española de Documentación Científica*, 17-45.
- González, V., y Contreras, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación. *Comunicar*, XXI(42), 129-136.
- González-Pérez, V., García-Ruiz, R., y Aguaded, I. (2014). La formación en competencias mediáticas: una cuestión de responsabilidad ética en educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(01), 17-28.
- Grizzle, A., y Singh, J. (2017). *UNESCO.Cinco Leyes de Alfabetización Mediática. MIL*. Recuperado de <https://universoabierto.org/2017/02/22/las-cinco-leyes-sobre-la-alfabetizacion-mediatica-e-informacional-mil-de-la-unesco/>



- Gutierrez, A., y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, XIX(38), 31-39.
- Guzmán, I., Marín, R., y Inciarte, A. (2014). *Innovar para transformar la docencia universitaria*. Maracaibo Venezuela: Astro Data S.A.
- Guzmán-Ibarra, I., y Marin-Urbe, R. (2011). *La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación*. Recuperado de REIFOP: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588498.pdf
- Habermas, J. (2008). *Crítica de la razón funcionalista*. México: Taurus.
- Hernández, G. (2011). Descripción del paradigma sociocultural y sus aplicaciones e implicaciones educativas. In *Paradigmas en Psicología de la Educación* (pp. 211-245). México: Paidós.
- Hobbs, R., y Jensen, A. (2009). The Past, Present and Future of Media Literacy Education. *Journal Media Literacy Education*, 1-11.
- IAB-México, y Kantar-Millward-Brown. (2018). *IAB-México. Interactive Advertising Bureau*, Novena edición. Retrieved from Decimo Estudio de Consumo de Medios y Dispositivos entre Internautas Mexicanos 2018: <https://www.iabmexico.com/estudios/infografia-estudio-consumo-medios-dispositivos-2018/>
- Iglesias-García, M., y González-Díaz, C. (2012). Radiografía del consumo de medios de comunicación en estudiantes universitarios. *ICONO 14*, 10(3), 100-115.
- Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. In C. Marcelo, *La función docente* (pp. 27-45). Madrid España: Síntesis Educación.
- Islas, O. (2015). Cifras de jóvenes y redes sociales en México. *Entretextos*, 1-16.
- Jara, O. (2004). Mirando, viendo y conociendo. Poniendo en práctica la sistematización. In M. Eizaguirre, *La Sistematización una nueva mirada de nuestras prácticas* (pp. 48-59). Bilbao: ALBOAN-HEGOA.
- _____. (2009). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadora del pensamiento Latinoamericano. *Diálogos y Saberes*(3), 118-125.
- Jara, O. (2012). Sistematización de Experiencias: Una propuesta enraizada en la historia latinoamericana. In O. Jara, *“La sistematización de experiencias, práctica y teoría*



- para otros mundos posibles*. San José: Biblioteca de educación popular CEP Alforja-CEAAL- Intermon.
- Jenkins, H. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Recuperado de http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., y Mane, Y. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente profesorado. *Revista de curriculum y formación de profesorado*, 12(3), 1-32.
- Kaplùn, M. (1997). La educomunicación. De medios y fines en comunicación educativa. *Chasqui Revista Lationamericana de Comunicaciòn*.
- Kendall, A., y McDougall, J. (2012). Alfabetizaciòn mediatica crítica en la postmodernidad. *Comunicar*, XIX(38), 21-29.
- Labrador, A. (2015). Jurgen Habermas:Acción comunicativa, reflexividad y mundo de vida. *Acta Sociológica*(67), 24-51.
- Le-Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias* . Barcelona: Gestión 2000.
- Linvingstone, S., y Hasebrink, U. (2011). *Risks and opportunities on the internet: The perspective of European children*. Recuperado de <http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/Presentations/RisksAndOpportunities.pdf>
- Livingstone, S., y Haddon, L. (2009). *EU Kids Online: Final Report*.London, LSE: EU. Kids Online. Recuperado de <http://goo.gl/y23jK2>
- Llorente-Barroso, C., Viñarás-Abad, M., y Sánchez-Valle, M. (2015). Mayores e Internet: La red como fuente de oportunidades para un envejecimiento activo. *Comunicar*, XXIII(45), 29-36.
- Lopes, P. (2015). Alfabetización mediática: Prácticas y competencias de adultos en formación en Grande Lisboa. *Observatorio*, 9(2).
- López, E., y Miranda, M. (2007). Influencia de la tecnología de la información en el rol del profesorado y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *RIED*, 10(1), 51-60.



- López, L., y Aguaded-Gómez, M. (2015). La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades de Educación y Comunicación. *Comunicar*(44), 187-195.
- Marín, I., Rivera, D., y Celly, S. (2014). Estudio sobre formación en competencia audiovisual de profesores y estudiantes en el sur de Ecuador. *Cuadernos Info*(35), 1199-131.
- Marta-Lazo, C., y Cortés-Montalvo, J. (2015). Media Education in Digital Society: An Ibero-American View. *European Scientific Journal*, 11(31).
- Marta-Lazo, C., y Gabelas, A. (2012). *Competencia audiovisual y digital de la ciudadanía. Estudio de caso de la población aragonesa en España*. Universidad Autónoma de Chihuahua. Chihuahua, México: Primer Congreso Internacional de Educación. Construyendo Innéditos Viables.
- Marta-Lazo, C., y Grandío, M.-D.-M. (2013). Análisis de la competencia audiovisual de la ciudadanía española en la dimensión de recepción y audiencia. *Comunicación y Sociedad*, XXVI(2), 114-130.
- Martinic, S. (1995). Relación pedagógica y conversaciones en proyectos educativos y de intervención social. *La Piragua*(11), 13-18.
- Masterman, L. (1994). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones La Torre.
- Mejía, M.-R. (2007). *La sistematización como proceso investigativo*. (Cepalforja, Editor)
Recuperado de La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas:
http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/sistematizacion_como_proceso_investigativo.pdf
- Moeller, S., Powers, E., y Roberts, J. (2012). El mundo desconectado y 24 horas sin medios. Alfabetización mediática para la conciencia crítica de los jóvenes. *Comunicar*, XX(39), 45-52.
- Montoya, J., y Monsalve, J. (2008). Estrategias didàcticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. *Revista virtual Universidad Católica del Norte Fundación Universitaria*(25).



- Morales, S., y Loyola, I. (2013). *Colección de Teoría Crítica y Cultura. Nuevas perspectivas en los estudios de comunicación. La dinámica de la apropiación tecno-mediática*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Morduchowicz, R. (2001). Los medios de comunicación y la educación: un binomio posible. *Revista Iberoamericana de Educación*(26). Recuperado noviembre 15, 2017
- OCDE. (2016, mayo 10). *La definición y selección de competencias clave. DeSeCo Resumen Ejecutivo*. Recuperado de http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/130/mod_resource/content/3/DESECO.pdf
- Oliveira-Soares, I. (2009). Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. *Nómadas*, 194-207.
- _____. (2014). Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. *Comunicação & Educação*, 19(2), 15-26.
- _____. (2015). *Base Nacional Comum Curricular: Existe espaço para a Educomunicação e a Mídia-Educação no novo projeto do MEC?* Recuperado de São Paulo: ABPEducom: <https://goo.gl/kTyO4s>
- Orozco, G. (2011). La condición comunicacional contemporánea. Desafíos latinoamericanos de la investigación de las interacciones de la sociedad red. En N. Jacks, A. Marroquín, M. Villarroel, y N. Ferrante, *Análisis de recepción. Un recuento histórico con perspectivas al futuro* (pp. 377-408). Quito, Ecuador: Encuentros. Ediciones CIESPAL.
- Paul, R., y Elder, L. (2003). *La mini guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. (C. T. Foundation, Editor) Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=OJ%3AL%3A2006%3A394%3ATOC>
- Pavón, F., y Casanova, J. (2008). Personas mayores, medios de comunicación y nuevas tecnologías. *Comunicación y Pedagogía*, 53-57.
- Pegurer-Caprino, M., y Martínez-Cerdá, J.-F. (2016). Alfabetización mediática en Brasil: Experiencias y modelos en educación no formal. *Comunicar*, XXIV(49), 39-48.
- Perez-Gomez, A. (2010). Presentación . Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 17-36.



- Perez-Tornero, J. (2008). *Teacher Training Curricula for Media and Information Literacy Background Strategy Paper International Expert Group Meeting*. UNESCO.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Teconología Educativa*, XIV(3), 503-523.
- _____. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Potter, W. J. (2014). *The State of Media Literacy*. Manchester: University of Manchester Library.
- Prada, P. (2015). Estado de la cuestión de la formación en la educación en medios. *Comunicación y medios*(31), 82-99.
- Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. Distribuidora Sek.
- Ramírez-García, A., y González-Fernández, N. (2016). Competencia mediática del profesorado y del alumnado de la educación obligatoria en España. *Comunicar*, XXIV(49), 49-58.
- REDEPD. (2016). *Sistematización de Experiencias Educativas*. Bucaramanga, Colombia: Red para el desarrollo profesional docente. REDEPD.
- Rivero-Bottero, R. (2013). Educación y Pedagogía en el marco del neoliberalismo y la globalización. (INSUE-UNAI, Ed.) *Perfiles Educativos*, XXXV(142), 155-170.
- Rivoltella, P. (2005). Formar a competència midiàtica: novas formas de consumo e perspectives educatives. *Comunicar*(25).
- Rodríguez, M. C., y Barrera, J. (2014). Alfabetización tecnológica para mayores. Experiencia en la UNED Senior Argentina. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 9(5), 56-69.
- Roegiers, X. (2010). *Pedagogía de la Integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. México: FCE.
- Røkenes, F. M., y Krumsvik, R. J. (2014). *Development of Student Teachers' Digital Competence in Teacher Education. A Literature Review*. *Nordic Journal of Digital Literacy*. Recuperado de https://www.idunn.no/file/pdf/66738479/development_of_student_teachers_digital_competence_in_teac.pdf



- Román-García, S., Almansa-Martínez, A., y Cruz-Díaz, M. (2016). Adultos y mayores frente a las TIC. La competencia mediática de los inmigrantes digitales. *Comunicar*, XXIV(49), 101-109.
- Ruiz-Botero, L. (2001). *La Sistematización de prácticas OEI*. Recuperado de La Sistematización de prácticas: www.oei.es/historico/equidad/liceo.PDF
- Rychen, L., y Salganik, D. (2006). *Competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe.
- Sánchez-Carrero, J., y Contreras-Pulido, P. (2012). De cara al prosumidor. Producción y consumo empoderado a la ciudadanía 3.0. *ICONO 14*, 10(3), 62-83.
- Sandoval, Y., y Aguaded, I. (2012). Nuevas audiencias, nuevas responsabilidades. La competencia mediática en la era de la convergencia. *ICONO*, 10(3), 08-22.
- Santibáñez, J., Renes, P., y Ramírez, A. (2012). Ciudadanía y competencia audiovisual en La Rioja: Panorama actual en la tercera edad. *Icono 14*, 10(3).
- Savater, F. (2012). *Ética para Amador*. México: Paidós.
- Scolari, C. (2009). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Silva, R. (2012). Sentido de la práctica sistematizadora en la educación superior. *Praxis y Saber. Revista de Investigación y Pedagogía*, 3(5), 127-141.
- Silver, A. (2009). Aproximación europea a la educación en medios: avanzando hacia una sociedad del conocimiento inclusiva. *Comunicar*, XVI(32), 19-20.
- Silberblatt, A. (2007). *Genre Studies in Mass Media. A Handbook*. Nueva York: M.E Sharpe.
- Silverblatt, A., y (Ed). (2014). *The Praeger Handbook of Media Literacy*. Santa Barbara, California and Oxford, England.
- Tejedor, F., y García-Valcárcel, A. (2006). Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes. *Revista Española de Pedagogía*(233), 21-44.
- Tiede, J., y Grafe, S. (2016). Pedagogía mediática en la formación de profesores en Alemania y EE.UU. *Comunicar*, XXIV(49), 19-28.
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo*. Guadalajara: Universidad Autónoma de Guadalajara.



- Torrent-Sellens, J.-F. , y Martínez-Cerdá, J. (2017). Empoderamiento mediático mediante E-learning. Diseño y validación de una escala. *El profesional de la información*, 26(1), 43-54.
- Torres-Carrillo, A., y Mendoza, N. (2011). La sistematización de experiencias en educación popular. In P. Páramo, *La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XX. *Declaración de París*. París: UNESCO.
- _____. (2007). *París Agenda 12 Recomendaciones para la educación mediática*. Recuperado de http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Parisagendafin_en.pdf
- _____. (2011). *La alfabetización mediática e informacional, currículo para profesores*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf>
- _____. (2015). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de Naciones Unidas: http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- _____. (2017). *Las cinco leyes sobre la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI)*. Recuperado de <https://universoabierto.org/2017/02/22/las-cinco-leyes-sobre-la-alfabetizacion-mediatica-e-informacional-mil-de-la-unesco/>
- Unión-Europea. (2006). *Diario Oficial de la Unión Europea*. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=OJ%3AL%3A2006%3A394%3ATOC>
- Villa, A., y Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social de las universidades. *Educación*(40), 15-48.
- Warlick, D. (2017). *Re-Bootting the Basics: Exploring Contemporary Literacy | After iDave*. Recuperado de http://idave.onlearning.us/?page_id=61
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., y Cheung, C.-K. (2011). *Alfabetización mediática e informacional currículum para profesores*. Quito: UNESCO.
- Zabala, A., y Arnau, L. (2008). *Las competencias son la actuación eficiente de un contexto determinado*. Barcelona: Graó.



Anexos



Anexo 1

Dimensiones e indicadores de la competencia mediática

Dimensión	Descripción
Concerniente al conocimiento de los códigos del lenguaje mediático y la capacidad de análisis de significado y de la estructura narrativa de los mensajes. Capacidad para:	
Lenguaje	* Interpretar y de valorar los diversos códigos de representación y la función que cumplen en un mensaje. * 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. * Comprender el flujo de historias y de informaciones procedentes de múltiples medios, soportes, plataformas y modos de expresión. * Establecer relaciones entre textos –intertextualidad–, códigos y medios, elaborando conocimientos abiertos. * Expresarse mediante una amplia gama de sistemas de representación y de significación. * Elegir entre distintos sistemas de representación, del tipo de contenido que hay que transmitir y del tipo de interlocutor. * Modificar productos existentes, confiriéndoles un nuevo sentido y valor.
Relacionada con el conocimiento de los sistemas informáticos y manejo de las herramientas necesarias para llevar a cabo la comunicación mediática. Capacidad para:	
Tecnología	* 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. * Manejo de las innovaciones tecnológicas que hacen posible una comunicación multimodal y multimedial. * Desenvolverse con eficacia en entornos hipermediales, transmediáticos y multimodales. * Manejar con corrección herramientas comunicativas en un entorno multimedial y multimodal. * Adecuar las herramientas tecnológicas a los objetivos comunicativos que se persiguen. * Elaborar y de manipular imágenes y sonidos desde la conciencia de cómo se construyen las representaciones de la realidad.

Continúa



Dimensión	Descripción
Considera la participación y la interactividad como audiencia activa y la capacidad de valorar críticamente los distintos elementos que intervienen en la recepción. Capacidad para:	
Procesos de Interacción	* Capacidad de dilucidar por qué gustan unos medios, unos productos o unos contenidos y satisfacen en lo sensorial, en lo emotivo, en lo cognitivo, en lo estético, en lo cultural, etc. * Valorar los efectos cognitivos de las emociones: tomar conciencia de las ideas y valores. * Discernir entre emotividad y racionalidad. * Conocimiento de la importancia del contexto en los procesos de interacción. * Conocimientos básicos sobre el concepto de audiencia. * Apreciar los mensajes provenientes de otras culturas para el diálogo intercultural en un período de medios transfronterizos. * Gestionar el ocio mediático convirtiéndolo en oportunidad para el aprendizaje. * Actitud activa en la interacción con las pantallas, entendidas como oportunidad para construir una ciudadanía más plena, un desarrollo integral, para transformarse y para transformar el entorno. * Llevar a cabo un trabajo colaborativo mediante la conectividad y la creación de plataformas. * Interaccionar con personas y con colectivos diversos en entornos multiculturales. * Conocimiento de las posibilidades legales de reclamación ante el incumplimiento de las normas vigentes en materia audiovisual, y actitud responsable.
	Implica el conocimiento de las fases en las que se descomponen los procesos de producción y programación y la capacidad de elaborar mensajes audiovisuales. Capacidad para:



Producción y difusión

- * Conocimiento de las diferencias básicas entre las producciones individuales y las colectivas de titularidad pública y privada.
- * Conocimiento de los factores que convierten las producciones a 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.
- * Conocimiento de las fases de los procesos de producción y de la infraestructura.
- * Trabajar, de manera colaborativa, en la elaboración de productos multimedia
- * Seleccionar mensajes significativos, apropiarse de ellos y transformarlos para producir nuevos significados.
- * Compartir y disseminar información, en comunidades cada vez más amplias.
- * Manejar la propia identidad online/offline y actitud responsable ante el control de datos privados, propios o ajenos.
- * 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».
- * Generar redes de colaboración.

Continúa

Dimensión

Descripción

Sitúa la objetividad y fiabilidad de las informaciones que proceden de los distintos medios y los intereses y valores que subyacen. Capacidad para:

Ideología y valores

- * Descubrir la manera en que las representaciones mediáticas estructuran nuestra percepción de la realidad, a menudo mediante comunicaciones inadvertidas.
- * Evaluar la fiabilidad de las fuentes de información, extrayendo conclusiones críticas tanto de lo que se dice como de lo que se omite.
- * Para buscar, organizar, contrastar, priorizar y sintetizar informaciones procedentes de distintos sistemas y de diferentes entornos.
- * Detectar las intenciones o intereses que subyacen tanto en las producciones 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.
- * Analizar las identidades virtuales.
- * Analizar críticamente los efectos de creación de opinión y de homogeneización cultural que ejercen los medios.
- * Reconocer los procesos de identificación emocional como potencial mecanismo de manipulación o como oportunidad para conocernos mejor a nosotros mismos.
- * Gestionar las propias emociones en la interacción con las pantallas.
- * Aprovechar las nuevas herramientas comunicativas para transmitir valores y para contribuir a la mejora del entorno, desde una actitud de compromiso social y cultural.
- * Elaborar productos y de modificar los existentes para cuestionar valores o estereotipos presentes en algunas producciones mediáticas.
- * Aprovechar las herramientas del nuevo entorno comunicativo para comprometerse como ciudadanos y ciudadanas de manera responsable en la cultura y en la sociedad.



Estima la capacidad de analizar y valorar los mensajes desde el punto de vista de la innovación formal y temática y la educación en el sentido estético. Capacidad para:

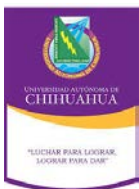
Estética

- *Extraer placer de los aspectos formales, 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.
 - * Relacionar las producciones mediáticas con otras manifestaciones artísticas
 - *Identificar las categorías estéticas básicas, como la innovación formal y temática, la originalidad, el estilo.
 - * Producir mensajes elementales con creatividad, originalidad y sensibilidad.
 - * Apropiarse y de transformar producciones artísticas, potenciando la creatividad, la innovación.
-

Nota: Ferrés y Piscitelli 2012



Anexo 2



Invitación a los participantes y envío de liga

**Universidad Autónoma de
Chihuahua
Facultad de Filosofía y Letras
División de Estudios de Posgrado
Doctorado en Educación**



Bienvenido

Ahora ya eres parte del Estudio: "La competencia mediática en la Región Norte de México", que se realiza en colaboración con distintos países de Iberoamérica a través de la Red ALFAMED.

Accede a la liga para responder el cuestionario, selecciona solamente el del grupo de edad al cual perteneces. Recuerda que una vez que entras en uno de los cuestionarios no es posible pasar a otro, sino que hay que volver a abrir la liga en otra pestaña.

Una vez contestada cada página ingresar en ***siguiente*** y al finalizar poner ***enviar***.

Verificar que aparezca que se ha completado el envío exitosamente, de lo contrario en letras color rojo te indica las preguntas que faltan de responder.

<http://uhu.es/alfamed/internacional/site/>

Agradecemos tu participación.



Anexo 3

Cuestionario sobre Competencias Mediáticas

Profesores Universitarios

1 - Sexo

Hombre

Mujer



2 - Edad

21

22

....

75

3 - País

Argentina

Brasil

Bolivia

Chile

Colombia

Cuba

Ecuador

España

Italia

México

Perú

Portugal

Venezuela

3.1 - Departamento/ Región / Provincia

4 - Años de experiencia docente

5 o menos

De 6 a 15

Más de 16



5 - Tipo de Universidad

Privada/particular

Pública

5.1 - Nombre de la Universidad

6 - Área de conocimiento

Ciencias Sociales y Jurídicas

Arte y Humanidades

Ciencias de la Salud

Ciencias Exactas

Ingeniería y Arquitectura

7 - He recibido formación sobre alfabetización mediática en

Nunca recibí formación

Autodidacta

Durante mis estudios universitarios o previos

Cursos específicos

8 - Mi nivel de conocimiento de los dispositivos y medios de comunicación clásicos y emergentes es:

(Ninguno /Medio /Notable /Avanzado)

Televisión

Smartphone

Videojuegos

Cine

Radio

Prensa

Redes Sociales

Internet

9 - Mi nivel de uso de los dispositivos y medios de comunicación clásicos y emergentes es:

(Ninguno /Medio /Notable /Avanzado)

Televisión



Smartphone
Videojuegos
Cine
Radio
Prensa
Redes Sociales
Internet

10 - Los medios de comunicación influyen en mi actividad profesional

Televisión
Prensa
Redes sociales

11 - Utilizo los medios de comunicación y las redes para mis tareas de investigación

(Nunca/ En ocasiones/ Habitualmente /Siempre)

Facebook
ResearchGate
Academia.edu
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...)

Nunca
En ocasiones
Habitualmente
Siempre

13 - Cuando elaboro un mensaje o contenido mediático (vídeo, fotografía, mensaje en las redes o correo...) tengo en cuenta el sentido estético o artístico

Nunca
En ocasiones
Habitualmente
Siempre



14 - Identifico en una creación o producto mediático el uso de códigos del lenguaje audiovisual (enfoque, color, tamaño, orden de las imágenes...)

Nunca

En ocasiones

Habitualmente

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...)

Nunca

En ocasiones

Habitualmente

Siempre

16 - Reconozco los programas informáticos utilizados con los que se elaboró una creación audiovisual o producto mediático

Nunca

En ocasiones

Habitualmente

Siempre

17 - Utilizo correctamente diferentes programas informáticos para diseñar y difundir mis propias creaciones o productos mediáticos

Nunca

En ocasiones

Habitualmente

Siempre

18 - Mis conocimientos sobre los recursos tecnológicos y comunicativos indican que...

(Verdadero /Falso /No lo sé)

Movie Maker es un programa informático para editar secuencias de imágenes y crear vídeos



La narrativa transmedia es un relato que permite crear contenidos solo a periodistas de distintos medios de comunicación

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 Internet

En mi país existen códigos deontológicos que regulan los contenidos que emiten los diferentes medios de comunicación

Puedo actualizar los permisos sobre privacidad en redes sociales

Creative Commons es una licencia para proteger los derechos de la audiencia en la red

En los medios aparecen estereotipos o prejuicios de tipo racial, sexual, social, religioso o ideológico

Facebook o Twitter no pueden usar los 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

19 - Identifico la ideología que quiere trasmitirse a través de una creación o producto mediático

Nunca

En ocasiones

Habitualmente

Siempre

20 - Tengo en cuenta los valores que quiero transmitir en mis mensajes.

Nunca

En ocasiones

Habitualmente

Siempre

21 - Utilizo los siguientes medios y recursos educativos para ampliar contenidos, mejorar presentaciones, contrastar información, etc.

(Nunca /En ocasiones/ Habitualmente /Siempre)

Televisión



Programas educativos de libre disposición
Presentaciones con diapositivas (Powerpoint, Prezi, etc)
Blogs
Webquest
Portales educativos
Redes Sociales
Bancos de imágenes y sonidos
Foros
Programas educativos comerciales
Radio
Prensa
Programas de edición de imágenes
Programa de edición de videos

22 - Utilizo los medios de comunicación interactivos para comunicarme con:

(Estudiantes /Colegas /Ambos / No lo utilizo)

Redes sociales
Correo electrónico

Foros

Blogs, webs propias
Whatsapp
Videoconferencia

23 - Selecciono información para mi actividad docente procedente de distintos medios de comunicación

(Nunca /En ocasiones /Habitualmente /Siempre)

Televisión
Radio
Cine
Webs y blogs
Redes sociales
Videos (YouTube)



Prensa

24 - Selecciono información mediática para mi actividad docente teniendo en cuenta

(Nunca /En ocasiones/ Habitualmente /Siempre)

La tecnología con la que se ha creado

Su calidad estética o artística

A quién va destinada esa información

Los valores o ideología implícita en la información

El tratamiento del lenguaje audiovisual con el que se ha producido

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).

Nunca

En ocasiones

Habitualmente

Siempre

26 - Propongo actividades a mis estudiantes que fomenten un uso responsable de los medios

Nunca

En ocasiones

Habitualmente

Siempre

27 - Evalúo el uso adecuado de los recursos mediáticos por parte de mis estudiantes

Nunca

En ocasiones

Habitualmente

Siempre

28 - Animo a los estudiantes a denunciar malas prácticas o uso inadecuado de los medios, redes, Internet, etc.

Nunca



En ocasiones

Habitualmente

Siempre

29 - Considero importante incorporar la alfabetización mediática en los estudios universitarios

Nunca

En ocasiones

Habitualmente

Siempre

30 - Los docentes universitarios somos responsables de la educación en medios de nuestros estudiantes

Nunca

En ocasiones

Habitualmente

Siempre

31 - Según tu experiencia, valora el grado de importancia de las siguientes competencias relacionadas con la educación mediática

(Nada /Baja/ Media /Muy importante)

Asumir la importancia de los medios en la sociedad actual

Reconocer la importancia de los medios en mi vida, a nivel personal y social

Comprender las estructuras y superestructuras de los medios

Buscar información trascendente para mi vida

Reconocer las ventajas del uso de los medios en mi vida

Reconocer los riesgos de internet y los medios en nuestras relaciones

Sintetizar de forma organizada la información procedente de los medios

Consumir medios de manera ética y responsable

Ser capaz de usar las TIC con capacidad técnica y crítica

Ser prosumer: productor y consumidor, al mismo tiempo, de los medios de comunicación



Anexo 4
Cuestionario sobre Competencias Mediáticas
Estudiantes Universitarios

**1 - Sexo**

Masculino

Femenino

2 - Edad

17

18

19

20

21

3 - País

Argentina

Brasil

Bolivia

Chile

Colombia

Cuba

Ecuador

España

Italia

México

Perú

Portugal

Venezuela

3.1 - Departamento / Región / Provincia**4 - Tipo de institución educativa**

Privada/particular



Pública

4.1 - Nombre de la institución

5 - Programa /Nivel académico que cursas actualmente

1° año

2° año

3° año

4° año

6 - ¿Cómo valoras tu nivel de conocimiento en el manejo de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación?

Bajo

Medio

Alto

7 - Los conocimientos en medios de comunicación y tecnologías los he adquirido a través de: (Puedes elegir varias opciones)

Autodidacta

Ayuda de compañeros o amigos

Conferencias

Talleres / Congresos

Cursos específicos

En mis estudios preuniversitarios

En mis estudios universitarios



A continuación te presentamos una serie de cuestiones sobre conocimientos, actitudes, producción, uso y consumo de información procedente de los medios y tecnologías de la información y la comunicación. Te pedimos que expreses con sinceridad tu grado de acuerdo o tu valoración (de 1= menor grado a 4= mayor grado) respecto a las siguientes afirmaciones, teniendo en cuenta que no existen respuestas buenas o malas, sino diferentes formas de pensar:

8 - Indica el grado de conocimiento que tienes de los siguientes recursos

(1=menor grado a 4= mayor grado)

Facebook

Twitter

Instagram

Youtube

Google

Editores de Blogs (Blogguer, Wordpress...)

Editores de páginas Web

9 - Indica tu grado de capacidad para actuar con diferentes contenidos audiovisuales

(1=menor grado a 4= mayor grado)

Crear vídeos

Crear blogs

Editar imágenes

Compartir vídeos

Editar páginas web

Compartir imágenes

Crear entradas en Wikipedia

Crear y compartir mi canal de Youtube

10 - La frecuencia con que uso mi navegador habitual es

(1=menor frecuencia a 4= mayor frecuencia)

Internet Explorer

Mozilla Firefox



Safari

Google Chrome

Opera

11 - Indica tu grado de acuerdo con el motivo por el que utilizas tu navegador

(1=menor grado de acuerdo a 4= mayor grado de acuerdo)

Venía pre-instalado en mi computadora (ordenador)

Es el que conozco

Es el más adecuado por sus características

Es intuitivo y rápido

Es seguro

Su diseño es el que más me gusta

Es compatible con la mayoría de programas

12 - ¿Con qué frecuencia sigues estos pasos para realizar una búsqueda en Internet?

(1=menor frecuencia a 4= mayor frecuencia)

Escribo todas las palabras de la búsqueda en mi buscador, reviso los primeros resultados y selecciono la respuesta que considero adecuada

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

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)

Comprendo la información que transmiten las imágenes

Comprendo la información que transmiten las palabras

Comprendo la información que transmiten la música y los sonidos



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)

Los primeros planos de la protagonista muestran su estado emocional.

Los colores cálidos reflejan la tristeza del personaje principal.

La música potencia las emociones

El enfoque de la cámara subjetiva, cuando la protagonista dirige la mirada hacia las cortinas de la puerta, da mayor dramatismo a la escena

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)



El efecto visual es agradable debido a la organización de los elementos

Los elementos son armónicos, y se destaca el objeto clave

Los colores son llamativos y dan sensación de movimiento

La gama de colores, el tamaño y la forma destacan contenidos importantes

La gama de colores, el tamaño y la forma destacan contenidos importantes

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)

La letra de la canción es conocida

La historia es original/romántica



El traje es muy llamativo/envolvente
Los escenarios son atractivos
La edición de imágenes es innovadora
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)

Facebook
Twitter
Instagram
Youtube
Google
Televisión
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)

Facebook
Twitter
Instagram
Youtube
Google
Televisión
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)

Mal uso de la privacidad en las redes sociales
Suplantación de identidad en Internet
Falsedad de información en prensa, televisión o radio



Difusión de contenidos racistas, sexistas o xenófobos

Uso fraudulento de mis datos personales, bancarios o contraseñas

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)

Participar activamente en foros organizados para la discusión de temas importantes para los ciudadanos

Difundir a través de las redes sociales información relevante sobre los derechos de las personas

Dar "me gusta" a los comentarios que hacen los usuarios en diferentes espacios en la Web

Hacer sugerencias a los responsables de determinados temas sociales/políticos a través de correos electrónicos o redes sociales

21 - Valora tu participación en temas sociales y/o políticos

(1=menor valor a 4=mayor valor)

Colaboro con ONGs

Participo en debates sobre temas de interés político o social

Participo en concentraciones solidarias a través de las redes

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)



INICIO



A



B



C



D



E



F

A, B, C, D, E

B, D, A, F, C

D, C, A, F, E

F, A, C, D, B

23 - Ordena los siguientes pasos para realizar un producto audiovisual. (Selecciona la opción con la secuencia correcta)

Rodaje o grabación

A

Contratar a los actores,
búsqueda de vestuario,
decorados

B

Montaje y edición

C

Escribir el guión

D

A, B, C, D

B, D, A, C

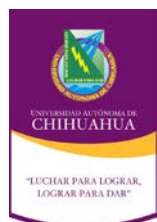
C, B, D, A

D, B, A, C



Anexo 5

Diseño de la propuesta educativa: curso formativo con M-DECA



Universidad Autónoma de Chihuahua
Facultad de Filosofía y Letras
División de Estudios de Posgrado



CENTRO UNIVERSITARIO PARA EL DESARROLLO DOCENTE



El uso crítico de los medios en la formación universitaria



El curso "El uso crítico de los medios en la formación universitaria" está dirigido a profesores que imparten la materia de Tecnología y Manejo de Información en esta institución con el propósito de reflexionar sobre su práctica docente en el desarrollo de esta competencia transversal, necesaria en el desempeño de otras competencias, tanto de docentes como de los estudiantes. Este documento presenta el contenido y las secuencias didácticas que se utilizan en la intervención.



M.E.S Lilia Rosa Ávila Meléndez

lic.liliavila@gmail.com

Dr. Jorge Abelardo Cortés Montalvo

cortesmontalvoj@gmail.com

Universidad Autónoma de Chihuahua

Chihuahua, Chihuahua, México. Junio de 2016

Curso de formación docente

El uso crítico de los medios en la formación universitaria

INTRODUCCIÓN

Es usual que las personas que se consideran bien informadas y que saben lo que ocurre en su entorno social, próximo o distante y en el mundo político, económico y cultural, piensen que dicha información les llega de fuentes más o menos confiables, pero muy pocas veces están informados sobre las características de las propias fuentes, es decir, de los medios a través de los cuales reciben la información. Actualmente vivimos en una sociedad inmersa en la era digital, el uso de la tecnología para comunicarnos en todas las actividades se encuentra presente en diversos ámbitos. Nos bombardea información, mensajes, imágenes de todo tipo y también es posible crear y publicar mensajes por medio de los propios dispositivos que se actualizan de manera constante. Esto permea en el modo de concebir y expresar los pensamientos, ideas y emociones para comprender y definir el entorno donde nos desenvolvemos. La educación se encuentra en esta dinámica, por ello, se realizan esfuerzos por cambiar formas y estrategias de enseñanza-aprendizaje. El modelo por competencias es el que se plantea en los programas educativos de todos los niveles. Este enfoque se centra en el estudiante y en su capacidad para aprender, al cual se exige más protagonismo e implicación. En este sentido la figura del profesor es importante convirtiéndose en facilitador del aprendizaje del estudiante. Es por ello que la preparación, formación y actualización continua del profesor en estrategias pedagógicas y en modelos basados en el desarrollo de competencias es fundamental para dar respuesta a los retos que la educación universitaria nos



plantea en respuesta al revolucionado cambio en la forma de interactuar, relacionarnos y acceder a un cúmulo de información, al conocimiento y al aprendizaje.

El curso "*El uso crítico de los medios en la formación universitaria*" está dirigido a profesores que imparten la materia de Tecnología y Manejo de Información en esta institución con el propósito de reflexionar sobre su práctica docente en el desarrollo de esta competencia transversal, necesaria en el desempeño de otras competencias, tanto en docentes como en los estudiantes.

Para la implementación del curso se aplica como estrategia pedagógica el *Modelo para el desarrollo de competencias académicas (M-DECA)*. Éste modelo ofrece un espacio para realizar una práctica docente reflexiva, que orienta hacia la construcción de nuevos planteamientos para innovar y transformar la docencia universitaria (Guzmán, Marín & Inciarte, 2014).

El M-DECA sostiene una propuesta teórica y metodológica basada en enfoques pedagógicos desde una perspectiva crítica de las competencias encaminadas a desempeñar prácticas incluyentes y reflexivas con acompañamiento. Los elementos que conforman este modelo son dispositivos de formación y evaluación de competencias académicas. En este caso particular está dirigido hacia la formación de profesores universitarios.

Asimismo para el desarrollo de la competencia en el uso crítico de los medios, que denominaremos *competencia mediática*, se toma el modelo planteado por la UNESCO, sobre el *curriculum de alfabetización mediática e informacional para profesores (AMI)*.

La estructura del diseño del curso formativo está conformada por un *componente conceptual* partiendo desde la noción de competencias, competencias académicas docentes y competencia mediática en universitarios. Asimismo se aborda el *componente formativo* que para esta intervención se compone de un módulo que incorpora cinco ciclos de secuencias didácticas, una por cada sesión de trabajo. El *componente de evaluación* y el *componente investigativo*, para este caso se utilizan la sistematización de la experiencia donde se privilegia la práctica reflexiva y la autoevaluación.

La sistematización de experiencias educativas es un proceso investigativo que permite recuperar la práctica y reflexionar con otros sobre ella. Privilegia la construcción dialógica y la apropiación de acciones realizadas con el propósito de comprender el quehacer, además de



potenciar el pensamiento estratégico para elaborar nuevos planteamientos que innoven y transformen la propia práctica de los actores. (Ghiso, 2013)

Para Martinic (1995), la sistematización está orientada a dar cuenta de la interacción comunicativa y de las acciones que implica; es un proceso de reconstrucción de lo que sus actores saben de su experiencia.

Con relación a estos referentes, este proceso investigativo de recuperación de los acontecimientos nos permite documentar la experiencia y evaluar el proceso de formación del curso con el trabajo colaborativo de todos los participantes.

COMPONENTE CONCEPTUAL

Hacia el inicio del siglo XXI el desarrollo y avance de la tecnología en medios de comunicación ha tomado gran auge, ya que su utilización está presente en todos los ámbitos de la vida de los ciudadanos. Hasta ahora, los programas de formación profesional universitaria se han preocupado poco por el entorno mediático, cuya información es la materia prima con la cual se construye la percepción de la realidad social de forma individual y colectiva. El ámbito de la educación no es ajeno a dichos cambios y derivado de ello se ha enfrentado a varios retos: El primero ha sido dotar de equipamiento e infraestructura a los espacios educativos en todos sus niveles. El segundo es la alfabetización y capacitación de profesores para incluir en su práctica docente el empleo de herramientas tecnológicas. El tercer reto a partir de esa fecha, es atender la adecuada formación en el desarrollo de la competencia mediática hacia las generaciones de 'nativos digitales', según expresión de Prensky (2010), que incluyen estudiantes desde el nivel básico, hasta el superior. La convivencia con dispositivos, aparatos, herramientas como parte indispensable en la vida de los estudiantes no significa que desarrollen capacidades y habilidades para su óptima utilización en el desempeño de sus actividades tanto académicas como de ocio y recreación.

La competencia comunicativa, posicionada en un eje transversal para el ejercicio y desempeño de cualquier otra competencia académica, nos lleva a suponer y proponer que es menester que los entornos educativos contribuyan en el proceso de formación de la competencia mediática e informacional como parte esencial de la misma, necesaria en la vida cotidiana tanto de los estudiantes como de los profesores, y encaminada básicamente hacia la formación de la



ciudadanía responsable y crítica. Len Masterman (1994), considera que una educación mediática es eficaz en la medida en que estimula la capacidad de los estudiantes para aplicar críticamente los conocimientos adquiridos a situaciones nuevas, cambiantes, y que dichos conocimientos se enmarquen en un compromiso asumido de responsabilidades, intereses y motivaciones. “El principal objetivo es aprender a entender cómo los medios representan la realidad, cómo decodificar y analizar críticamente textos mediáticos y cómo encontrar una vía para la información/corriente ideológica de la sociedad moderna” (Masterman, 1994: 40-43). En particular, y de acuerdo con este enfoque, es importante hacer énfasis en la siguientes preguntas: 1) ¿Quién es el responsable de la creación de un texto mediático, quién posee el medio y quién lo controla? 2) ¿Cómo se logra el efecto deseado? 3) ¿Cuáles son los valores del producto mediático creado? 4) ¿Cómo es percibido por la audiencia? (Masterman, 1994: 51-54), y adicionalmente, como es posible generar y colocar mensajes propios en diversos circuitos mediáticos accesibles a amplias audiencias.

Se hace indispensable la definición de un curriculum específico para el desarrollo de la competencia mediática (Aguaded, 2004). Este autor destaca la necesidad de que la educación para los medios se direcciona hacia el fomento de la creatividad, situando en primer lugar los mejores valores de las sociedades democráticas y promoviendo el ejercicio de un pensamiento crítico.

Dentro de éste contexto globalizado e interrelacionado por la comunicación, es importante considerar de un inicio qué entenderemos por competencia.

Una muestra de las aportaciones de varios autores, coinciden en algunos elementos que la describen.

Perrenoud, define competencia como “la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento”. (Perrenoud, 2001, p. 10)

El proyecto DeSeCo de la OCDE (2002) define competencia como: “La habilidad de cumplir con éxito las exigencias complejas, mediante la movilización de los prerrequisitos psicosociales. De modo que se enfatizan los resultados que el individuo consigue a través de la acción, selección o forma de comportarse según las exigencias.” (p.3)



Uno de los ingredientes fundamentales del concepto de competencia menciona Coll, (2007) "es la movilización articulada e interrelacionada de diferentes tipos de conocimientos. Esto significa que la adquisición de una competencia está indisolublemente asociada a la adquisición de una serie de saberes: conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones, etc". (p.38)

Según Zabala & Arnau, (2008) la competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.

Para Roegiers (2010), "la competencia es la posibilidad para una persona, de movilizar de manera interiorizada un conjunto integrado de recursos, con vistas a resolver una familia de situaciones–problemas" (p. 89).

Le Boterf, (2001) citado por Guzmán & Marín, (2014) define la competencia como "un saber actuar, es decir, un saber integrar, movilizar, transferir un conjunto de recursos (conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos, etc.) en un contexto determinado, para hacer frente a los diversos problemas encontrados o para realizar una tarea" (p. 24)

Ahora bien, si hemos definido competencia como la habilidad para movilizar varios recursos para resolver o enfrentar una situación compleja, tendremos pues, que establecer para este caso en específico, cómo abordaremos la competencia mediática para promover su desarrollo. En ese sentido, la entenderemos, según la define Silver como "la capacidad de acceso a los medios de comunicación para comprender y evaluar críticamente los contenidos mediáticos y los aspectos diferentes de los medios de comunicación, para crear comunicaciones en una variedad de contextos" (Silver, 2009, p.19)

Para este planteamiento se toma como base el Artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, donde se describe que "Todo individuo tiene derecho a la libertad de expresión: este derecho incluye el no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión" (UNESCO, 2016), Derecho que es también consignado en los artículos 6° y 7° de la Constitución Mexicana.



Asimismo la Declaración de Grunwald de 1982, reconoce la necesidad de sistemas políticos y educativos que promuevan el entendimiento crítico de los ciudadanos sobre el fenómeno de la comunicación.

De igual forma la Declaración de Alejandría (UNESCO, 2005) pone a la alfabetización mediática e informacional en el centro de un aprendizaje a lo largo de la vida. Por ello se reconoce necesario "empoderar a las personas en todos los ámbitos de la vida para buscar, evaluar, utilizar y crear información de una forma eficaz para alcanzar las metas personales, sociales, ocupacionales y educativas. Es un derecho básico en un mundo digital".

Para promover el desarrollo de la competencia mediática e informacional en los estudiantes, según la define UNESCO, se torna indispensable la capacitación y desarrollo de los dominios y capacidades de ésta competencia en los profesores, y con ello cause un efecto multiplicador en la educación.

En la vida cotidiana dentro de todas las actividades que realizamos, nos enfrentamos a una gran variedad de imágenes, sonidos y mensajes, y es precisamente esta habilidad para acceder, analizar y evaluar los contenidos que se reciben, así como la capacidad para generar los propios mensajes a través de los medios disponibles la que nos ocupa analizar, y se constituye así el objeto de estudio de la intervención del curso formativo para profesores.

COMPONENTE FORMATIVO

Se busca introducir al participante en una práctica reflexiva sobre el ejercicio del pensamiento crítico en el uso y consumo de medios de comunicación. Con las situaciones vividas identificar el nivel de desarrollo para el uso crítico de los medios, (competencia mediática) para convertirse en consumidor-productor activo de mensajes e información. A partir del análisis reflexivo de la práctica docente de cada uno de los participantes, se estructuran secuencias didácticas para ser implementadas en su asignatura para promover el desarrollo de la competencia mediática en los estudiantes.

Propósitos



1. Desarrolla la competencia mediática como apoyo para el diseño de la práctica docente a través de la implementación del Modelo para el Desarrollo de Competencias Académicas (M-DECA).
2. Construye y aplica estrategias creativas e innovadoras para promover la formación de la competencia mediática en su asignatura basado en el M-DECA.
3. Participa como Co-investigador en el análisis del desempeño de su práctica docente para proponer planteamientos que transformen su docencia.

Competencias a desarrollar

Competencias Académicas	Descripción
Integra las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento a su práctica educativa.	Integra las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento en los procesos educativos, mediante el manejo de la información que lleve a la generación de contenidos, a adoptar una posición crítica frente a los medios, a crear y colocar conocimientos en las redes de información, como una forma de comunicación que permita interactuar, acceder e integrar nuevos conocimientos..
Realiza procesos de transposición didáctica	Analiza de manera crítica el sustento pedagógico y la organización académico-administrativa del currículo que desarrolla, para la distribución y organización de los saberes que integra en su práctica educativa, atendiendo a la diversidad y fortaleciendo el compromiso con la mejora continua de la institución y su contexto.
Diseña una docencia innovadora	Diseña su docencia con base en un modelo pedagógico, que considere las necesidades de formación de los estudiantes, asumiendo una postura sobre un modelo de docencia que involucre ambientes, situaciones, métodos, medios y materiales de apoyo para el logro de los aprendizajes y de una evaluación congruente y adaptable que atienda a la diversidad.



Fuente: Reestructurado a partir del M-DECA

Integra las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento a su práctica educativa.	
AMI	Descripción
Entiende el papel de los medios y de la información en la democracia	El profesor se familiariza con las funciones de los medios y otros proveedores de información y a comprender la importancia que tienen para la toma de decisiones.
Comprende el contenido en los medios y sus usos.	El profesor demuestra conocimiento y entendimiento sobre las formas en que las personas utilizan los medios en sus vidas personales y públicas, las relaciones entre los ciudadanos y el contenido de los medios así como el uso de los medios para diferentes propósitos.

Fuente: Reestructurado a partir de M-DECA y AMI

En este componente se incluyen las secuencias didácticas descritas en el módulo uno, anexo en este documento.

COMPONENTE DE EVALUACIÓN

Congruente con la propuesta del M-DECA (Guzmán, Marín & Inciarte, 2014), la estrategia de evaluación se diseña desde la base de formación, evidenciando en cada secuencia didáctica. Prevalece la valoración de desempeños y de producciones vinculadas a un contexto y práctica concretos. Se recurre al portafolio, rúbricas y demostraciones. Además durante las actividades dialógicas reflexivas para la recuperación de la experiencia se utilizará la autoevaluación.

COMPONENTE INVESTIGATIVO



De acuerdo con el propósito de formación este proyecto se adhiere a un enfoque de la Investigación-Acción (I-A-P), en una vertiente de la investigación colaborativa la cual describe tres etapas:

Co-situacional

En esta etapa se conforma la triada instructora del curso formativo para profesores.

Se diseña y socializa el curso formativo *La competencia para el uso crítico de los medios en la formación universitaria*.

Se gestiona el registro del curso formativo ante el Centro Universitario para el Desarrollo Docente, quién es el encargado de convocar a profesores universitarios de la asignatura de tecnologías y medios de información (TyMI) de las diferentes unidades académicas de ésta institución educativa.

Co-operacional

Esta etapa es de intervención. De acuerdo a las circunstancias con las que se cuentan, se parte con la implementación del curso formativo ya diseñado, se investiga y se documenta la experiencia a partir de los instrumentos y materiales seleccionados para la recogida de datos. Como estrategia metodológica para recuperar la experiencia se emplea la sistematización de experiencias educativas, que adelante se describe más detalladamente.

Al cierre de cada sesión del curso formativo tanto el equipo instructor como los equipos participantes se reúnen para el análisis y recuperación de la experiencia.

Co-producción

Esta etapa comprende la integración de los datos, su análisis e interpretación y la valoración de la experiencia. Se presentan los resultados alcanzados con la implementación educativa. Se socializan y diseminan los alcances.

Sistematización de Experiencias Educativas

La Sistematización de Experiencias Educativas (SEE) es un proceso de investigación que realizan los sujetos sobre sus prácticas educativas; implica registro, reconstrucción, análisis, comprensión e interpretación crítica y reflexiva tanto individual como colectiva de la realidad para la construcción de sentido y significado, lógicas, problemas y relaciones situadas e históricas que favorezcan el empoderamiento, el aprendizaje y la transformación. (REDEPD, 2016)



La sistematización de experiencias, según los aportes de Ghiso la considera como: Un proceso de construcción de conocimiento sobre las prácticas desarrolladas, mediante ejercicios dialógicos y escriturales de recuperación, tematización y apropiación de las acciones realizadas; posibilitando, con ello, relacionar componentes teóricos, técnicos, políticos, éticos y prácticos, para comprender y explicar las necesidades, sentidos, fundamentos, lógicas y aspectos problemáticos que presenta la implementación del proyecto educativo; con el fin de cualificar la comprensión sobre el quehacer, además de generar y potenciar un pensamiento estratégico frente a las dinámicas del contexto, que les permita recrearse en el tiempo sin perder identidad, opciones y apuestas sociopolíticas (Ghiso, 2013). Es pues, sistematizar se entiende como la reflexión de un actor social sobre sus prácticas para aprender de ellas.

Metodología de trabajo para la intervención

Los profesores participantes en el curso formativo se integran en grupos de tres personas, la cual se denominará triada participante. De igual forma el equipo de instructor del curso formativo lo integran tres personas que nombraremos la triada instructora.

Las triadas tanto de participantes como de instructores desempeñarán diferentes roles por cada uno de los integrantes, quienes en cada sesión los intercambiarán, previo acuerdo, anuncio y registro. Los roles: presentador, facilitador y observador.

El presentador se encarga de dirigir los espacios y momentos de expresión de comentarios, opiniones tanto individuales como grupales, basado en el análisis y reflexión de todos los actores. Asimismo convoca al cierre de cada sesión con las conclusiones y aportaciones de los integrantes.

El facilitador organiza y coordina el trabajo interno de la triada, además de organizar el desarrollo de las sesiones. Modera el tiempo designado a cada actividad y provee los materiales requeridos.

El observador lleva a cabo el registro de la experiencia en el diario de la experiencia y en la bitácora. Colecciona la evidencia grabada en video y fotografías. Documenta la experiencia de la triada.

Sistematización de Experiencias Educativas

Experiencia a sistematizar

Implementación del M-DECA para promover el desarrollo de la competencia mediática en profesores



	universitarios. Curso formativo de 20 horas. Junio 2016
Período	
Participantes	Profesores universitarios que imparten la materia de Tecnologías y Medios de Información (TyMI). Grupo de 20 personas.
Lugar de la experiencia	Universidad Autónoma de Chihuahua. Centro Universitario para el Desarrollo Docente (CUDD).
Objetivo de la sistematización	Reconocer el desarrollo de la competencia para el uso crítico de los medios (competencia mediática) en profesores a través de la implementación del M-DECA como modelo de formación.
Ejes de sistematización	Identificación y elaboración de prácticas educativas para el desarrollo de la competencia mediática.

Registro para recuperación de la experiencia

Se utilizan elementos como:

- El relato y la escritura: su lugar en los procesos de recuperación de la práctica.
- Archivo del proceso en el portafolio.
- Archivo digital con entradas a escritos narrativos de la experiencia.
- Bitácora del participante y del equipo instructor.
- Diario de la experiencia por triadas participantes y de la triada instructora
- Cuaderno de notas
- La observación.
- Grupos de discusión
- Grabación de video
- Fotografías
- Entrevista



MÓDULO 1

El uso crítico de los medios en la formación universitaria

Secuencias didácticas



MÓDULO 1

Objeto de estudio

El uso crítico de los medios en la formación universitaria

I. Presentación

Descripción:

En este objeto de estudio se revisa el concepto de competencia de manera general y en específico se describe la competencia mediática (uso crítico de los medios) y las dimensiones que la componen.

Se presentan estos contenidos para que el participante reflexione sobre el consumo, uso y producción de sus propios mensajes y contenidos a expresarlos en los circuitos de difusión de su elección. La exposición permanente hacia los medios de comunicación pareciera que ciudadanos están bien informados, aunque con frecuencia no garantiza que lo estén acerca de las fuentes de los medios que emiten la información.

Empieza el siglo XXI y la educación ha enfrentado retos en la forma de relacionarnos, comunicarnos, de aprender y de enseñar. El uso de la tecnología y medios de comunicación están presentes en todos los espacios de cualquier ciudadano, por lo que es indispensable impulsar y promover el consumo responsable a través del desarrollo del pensamiento crítico.

Intenciones formativas

La finalidad de los cinco ciclos que integran el módulo del curso formativo es crear un espacio de reflexión y análisis sobre la práctica educativa docente encaminada al desarrollo de la competencia mediática en todas sus dimensiones. Con la aplicación de los dispositivos de formación del M-DECA se elaboran propuestas didácticas para implementarlas en su asignatura. A partir del análisis reflexivo se documenta la experiencia y se sistematiza.

El participante:

- Analiza el concepto de competencia y las dimensiones de la competencia mediática (uso crítico de los medios) y su aplicación en el ámbito educativo.
- Analiza y comenta cada una de las dimensiones de la competencia mediática difundidas en tres formatos distintos: televisión, internet y prensa escrita.



- Revisa el nivel de competencia mediática desarrollado en cada una de las dimensiones que se describen.
- Construye y produce contenidos (por ejemplo noticias y entrevistas) a través de distintas aplicaciones y formatos para colocarlos en circuitos de difusión y consulta: internet, televisión, radio y prensa escrita.
- Construye estrategias creativas e innovadoras para promover la formación de la competencia mediática en su asignatura.
- Aplica una muestra de las estrategias a implementar en su asignatura con el grupo en pleno.

Competencias

- Integra las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento a su práctica educativa.
- Realiza procesos de transposición didáctica.
- Diseña una docencia innovadora.

II. Dispositivos de Formación

Primer ciclo

A. Situación-problema.

Caso de Luis Alberto

Luis Alberto trabaja como docente en una institución de educación superior donde el modelo educativo es basado en competencias y centrado en el aprendizaje. Ha recibido cursos de actualización sobre este modelo. Día a día imparte su cátedra a los grupos asignados. Lleva a cabo la planeación de sus actividades académicas, la selección de lecturas, consultas y contenidos, evalúa el desempeño de los alumnos y registra las calificaciones en el sistema creado ex-profeso. Sin embargo considera que algo está faltando en su práctica docente, pues una nota numérica no representa un nivel real de dominio en el desempeño de ciertas tareas en sus estudiantes. Observa que la construcción de posteriores dominios no se soporta o encadena con aprendizajes o dominios previos. Por ejemplo en una actividad solicitada a sus estudiantes para la consulta de contenidos y la estructuración de algún tema en específico, se percata que la gran mayoría de los alumnos realizan copia fiel de los contenidos en la red, sin elaborar un



análisis propio de lo encontrado en los autores y los sitios. ¿Hay aprendizaje? ¿Desarrollan competencias?

Identifícate con el caso de Luis Alberto y con base en esto reflexiona sobre tu práctica docente y el desarrollo de la competencia mediática en tu asignatura en el cual partas del concepto de competencia y competencia mediática y sus componentes.

Formula una propuesta para ambos en la cual enfatices la importancia de la competencia mediática para el desarrollo de una docencia crítica e incluyente.

Reflexiona y discute lo siguiente:

- ¿Cómo defines el concepto de competencia en general?
- ¿Qué entiendes por competencia mediática?
- ¿Cuáles son los elementos que componen a la competencia mediática?
- ¿Para qué consideras importante el desarrollo de la competencia mediática en relación con otras competencias en la formación universitaria?

B. Evidencia de desempeño

Un escrito socializado individual y colectivo en el cual se integre la reflexión conceptual y la propuesta para la práctica docente.

C. Actividades de aprendizaje

Actividad 1.

Ejercicio reflexivo personal. Argumentación del participante con la generación de mensajes bien estructurados tanto oral como escrito.

Diagnóstico inicial sobre su propia práctica docente.

Cómo se ubica el profesor en el desarrollo de su práctica docente y hacia dónde se quiere avanzar para desempeñar un modelo por competencias en el aula.

Lee el caso de Luis Alberto y responde a las preguntas que se enlistan posteriormente. Concepto de competencia, competencia mediática y los elementos que la componen.

Realiza un breve escrito en tu bitácora.



Actividad 2.

Presentación de videos:

1. Ser ciudadano en la sociedad del siglo XXI.
2. ¿Qué es la competencia digital?

Actividad 3.

Lectura 1. Componentes del M-DECA para la construcción de secuencias didácticas

Lectura 2. La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores.

En triadas dar lectura al artículo. El equipo responde nuevamente las preguntas planteadas al inicio del caso de Luis Alberto. Realizan una reflexión haciendo un análisis comparativo entre la actividad 3 y 4. Elaboran un escrito síntesis de la triada.

Lectura 3. Habilidades en el proceso de la competencia mediática.

Actividad 4

Diálogos reflexivos

a) Con otros

Reunirse en triadas y comentar los aportes de cada uno de los integrantes con relación a: competencia, competencia mediática y sus componentes.

Realiza una síntesis grupal de los puntos en común y en los que difieren. A partir de ese escrito sintético del equipo, analiza qué distancia existe para apropiarse y convertirte en protagonista de tus contenidos y mensajes.

b) En plenaria

Un representante de cada triada comparte la reflexión y análisis de su grupo. Se realiza un resumen final por el presentador y facilitador del curso.

Entradas de las evidencias para el **portafolio**.

Conclusiones y cierre de la sesión.

Actividad complementaria para el envío

Llevar a cabo una observación en casa sobre el número de personas que utilizan dispositivos o medios de información y comunicación y la frecuencia con que lo hacen.



Documentar con una narrativa de media cuartilla sobre tus comentarios de la observación y subirlo a la carpeta de Dropbox del curso.

D. Recursos o saberes

Video 1. Ser ciudadano en la sociedad del siglo XXI

<https://www.youtube.com/watch?v=-YNmgIgFIAQ>

Video 2. Qué es la competencia digital

<https://www.youtube.com/watch?v=wm2VZOffRXQ&nohtml5=False>

Lectura 1

Componentes del M-DECA

Lectura 2

La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. Joan Ferrés. Barcelona.

<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=38&articulo=38-2012-10>

Lectura 3

Habilidades del Proceso de formación de la competencia mediática. GUÍA EDUTEKA

<http://www.eduteka.org>



GUÍA EDUTEKA

<http://www.eduteka.org>

Habilidades del proceso

El alfabetismo en medios es un proceso de educación que enseña y fortalece muchas habilidades diferentes que pueden resumirse en cuatro categorías:

Acceder...

Cuando la gente *accede* a los mensajes, puede reunir información útil y relevante y comprender efectivamente su significado. Puede:

- Leer mensajes de texto o multimedia con un alto nivel de comprensión.
- Reconocer y entender un rico vocabulario de palabras, símbolos y técnicas de comunicación.
- Desarrollar estrategias para localizar información proveniente de una amplia gama de fuentes.
- Seleccionar y clasificar diferentes tipos de información relevante de acuerdo con el propósito y la tarea.

Analizar...

Cuando las personas *analizan* mensajes, pueden examinar la forma como están diseñados, la estructura y la secuencia. Pueden hacer uso de conceptos artísticos, literarios, sociales, políticos y económicos para entender el contexto en el que ocurre el mensaje. Por ejemplo, pueden:

- Utilizar conocimientos y experiencias previas para predecir resultados.
- Interpretar un mensaje utilizando conceptos como: propósito, audiencia, punto de vista, formato, género, carácter, guion, estado de ánimo, visualización, contexto.
- Utilizar estrategias que incluyan comparar y contrastar, hecho y opinión, causa y efecto, listar y secuenciar.
- Utilizar el conocimiento sobre contextos históricos, políticos, económicos, sociales en los que se crean e interpretan los mensajes.



- Como ejemplo de un ejercicio para analizar un mensaje medial, vea las páginas siguientes sobre “Cómo llevar a cabo un ‘análisis detallado’ de un texto mediático”

Evaluar...

Cuando la gente *evalúa* los mensajes, puede relacionarlos con sus propias experiencias y realizar juicios sobre la veracidad, calidad y relevancia de éstos. Esto incluye ser capaz de:

- Apreciar y disfrutar la interpretación de mensajes de diferentes géneros y formas.
- Responder oralmente o por escrito a mensajes de diferente complejidad y contenido.
- Evaluar la calidad de los mensajes basándose en su forma y contenido.
- Juzgar el valor de un mensaje con base en sus propios principios éticos, religiosos o democráticos.

Crear...

Cuando las personas *crean* (o comunican) mensajes, ellas están en capacidad de “escribir” sus ideas utilizando en forma efectiva palabras, sonidos y/o imágenes para varios propósitos; y también están en capacidad de utilizar varias tecnologías de comunicación para crear, editar y difundir sus mensajes. Lo anterior implica estar en capacidad de:

- Hacer uso de procesos de lluvias de ideas, planeación, composición y revisión.
- Usar efectivamente el lenguaje oral y escrito con dominio de las reglas para su uso.
- Crear y seleccionar imágenes de manera efectiva para alcanzar varios propósitos.
- Utilizar tecnologías de comunicación en la construcción de los mensajes.



Segundo ciclo

Descripción:

En este ciclo se analizan las dimensiones e indicadores de la competencia mediática. Se presentan contenidos para que el participante reflexione sobre el consumo de información y mensajes difundidos en los medios de comunicación, mismos que a través de diferentes tecnologías y formatos nos asoman a conocer el mundo que nos rodea. Sin embargo la realidad se construye con pequeñas partes las cuales son seleccionadas para comunicar a las audiencias.

A. Situación-problema.

La noticia del momento

La ciudadanía recibe y consume la noticia del momento que en la mayoría de los medios se difunde. Comentarios de diversos sectores de la población en torno a ella. Algunos sorprendidos, otros indiferentes, otros hacen crítica al respecto, otros emiten una opinión personal del "debería ser" para resolver el conflicto que se presenta. Sin embargo todos consumen el contenido de los medios de comunicación, sin proponer o actuar en consecuencia de manera crítica y reflexiva. Formula un análisis crítico de la noticia y los medios a través de los cuales la obtuviste.

Reflexiona y discute lo siguiente:

- ¿Qué contenido se transmite?
- ¿Qué mensaje subyace en la noticia que se presenta?
- ¿Cuáles dimensiones de la competencia mediática identificas en el contenido de la noticia?
- ¿Cuáles otras noticias o acontecimientos relevantes que no se ponderan de igual manera por los medios de comunicación están presentes en ese momento?

B. Evidencia de desempeño

Un escrito socializado individual y colectivo en el cual se integre la reflexión crítica acerca de



los contenidos de la noticia, su estructura así del formato utilizado por los medios.

C. Actividades de aprendizaje

Actividad 1.

Lectura 4

Realizar la lectura en triadas con el contenido de la Guía Eduteka sobre conceptos clave de la competencia mediática.

Actividad 2.

Diálogo y análisis reflexivo con otros.

Realiza la búsqueda de una noticia relevante en la agenda del día por televisión, internet y medios impresos. Observa y analiza la noticia que se presenta por los tres diferentes medios de comunicación como la más actual y difundida.

Reunirse en triadas y seleccionar la nota más importante en la agenda noticiosa de la semana y comentar los conceptos aportados por cada uno de los integrantes respondiendo a las preguntas de la situación problema.

Realizar una síntesis de los puntos en común y en los que difieren.

Anotar en la bitácora.

Actividad 3.

Reflexión y discusión de las preguntas guía y los conceptos clave de la competencia mediática con relación a la noticia identificada.

Realizar un escrito breve de la triada para identificar el eje en el que se está moviendo la nota.

Anotaciones en la bitácora.

Entradas de evidencias para el **portafolio**.

Actividad 4.

Presentación del anuncio publicitario difundido por internet.

Por triada analizar y escribir los comentarios en la bitácora acerca de la identificación de cada una de las dimensiones, conceptos y preguntas guía de la competencia mediática.

Integrar elementos al **portafolio**.

Actividad 5.

Diálogo en Plenaria



Cierre de la sesión con las aportaciones de cada una de las triadas.

Integrar las conclusiones de la triada al portafolio.

Documentar en la bitácora.

Actividad complementaria para el envío

Ver el noticiero nocturno por televisión y analizar los contenidos sobresalientes de ese día. Qué tipo de mensajes se difunden. Subir a la carpeta de Dropbox del curso una narrativa de media cuartilla sobre los comentarios de tu análisis. Se sugiere tomar en cuenta los conceptos clave revisados en la sesión.

D. Recursos o saberes

Video. Noticia relevante y actual difundida por televisión y internet.

Documento impreso. Periódicos

Video. Anuncio publicitario difundido en internet.

Lectura 4: Guía. Conceptos básicos y preguntas clave para la competencia mediática.



GUIA EDUTEKA
<http://www.eduteka.org>

Conceptos Básicos y Preguntas Clave
Competencia Mediática

Concepto Básico # 1

"Todos los mensajes mediáticos se construyen"

No podemos pensar que los textos de los medios (artículos de periódico, presentaciones de televisión, tiras cómicas, para nombrar unos pocos) son cosas “naturales”. Los textos mediáticos se construyen en la misma forma en que se construyen edificios y carreteras. Los materiales de construcción que se utilizan varían de un tipo de texto a otro. En una revista, por ejemplo, hay palabras de diferentes tamaños, tipos de fuente, fotografías, colores, diseños y ubicación de la página. Las películas y la televisión tienen un sinnúmero de ladrillos o bloques de construcción; desde ángulos de las cámaras e iluminación, hasta música y efectos de sonido. Lo que esto quiere decir es que así estemos viendo el noticiero de la noche o pasando frente a una valla publicitaria en la calle, el mensaje medial al que nos enfrentamos, fue escrito por alguien (o más probablemente por varias personas), se tomaron fotografías y un diseñador creativo reunió todo. Pero esto es más que un proceso físico. Lo que sucede es que cualquier cosa que sea “construida” por un grupo pequeño de personas se “normaliza” luego para todos los demás; como el aire que respiramos, se da por sentado y por lo general pasa sin cuestionamiento. Como parte de la audiencia, nosotros no tenemos la oportunidad de ver o escuchar las palabras, fotografías o arreglos que fueron rechazados. ¡Solamente vemos, oímos o leemos lo que se aceptó! Si se ayuda a que la gente entienda cómo se construyen los medios (y qué se deja por fuera) y, además, cómo le dan forma a lo que conocemos y entendemos sobre el mundo en que vivimos, se dará un primer paso crítico para ayudarles a navegar durante sus vidas por una sociedad global y tecnológica.



Pregunta clave # 1

¿Quién creo este mensaje?

Preguntas guía:

- ¿Quién es el autor o autora?
- ¿Cuántas personas intervinieron en la creación de este mensaje?
- ¿Cuáles son sus posiciones u oficios?
- ¿Qué clase de “texto” es?
- ¿Qué diferencias o similitudes tiene con otros del mismo género?
- ¿Cuáles tecnologías se utilizaron en su creación?
- ¿Cuáles son los diferentes elementos (bloques constructivos) que conforman el todo?
¿Falta algo?

Concepto básico # 2

Los mensajes mediáticos se construyen utilizando un lenguaje creativo que tienen sus propias reglas.

Cada una de las formas de comunicación, llámese periódico, programa concurso de televisión, película de horror, tiene su propio lenguaje creativo: la música de terror incrementa el miedo, las tomas cercanas con la cámara dan sensación de intimidación, los titulares en mayúscula indican importancia. Entender la gramática, sintaxis y sistema metafórico del lenguaje mediático, especialmente el de los sonidos y las imágenes, el cual va mucho más allá de lo racional hasta llegar al núcleo de las emociones más profundas, incrementa la apreciación y el disfrute de este tipo de experiencias a la vez que ayuda a que las personas sean menos susceptibles a la manipulación.

Una de las mejores formas de entender cómo se arman los medios es justamente esa, armarlos: hacer un video, crear un sitio Web, desarrollar una propaganda para adelantar una campaña sobre algún problema de la comunidad. Las cuatro grandes disciplinas artísticas (música, danza, teatro y artes visuales) pueden ofrecer también un contexto mediante el cual es posible ganar habilidades de análisis, interpretación y apreciación y, simultáneamente, oportunidades de auto expresión y producción creativa.

Pregunta clave # 2



¿Cuáles técnicas creativas se usan para llamar la atención?

Preguntas guía:

- ¿Qué le llama a usted la atención de cómo está construido el mensaje?
 - o ¿Formas y colores?
 - o ¿Sonidos y silencios?
 - o ¿Guion, escenario, vestuario?
 - o ¿Movimiento?
 - o ¿Símbolos?
- ¿Dónde está ubicada la cámara? ¿Cuál es el punto de enfoque?
- ¿Cómo son los sonidos? ¿La música? ¿Las palabras? ¿La narración? ¿El diálogo? ¿El silencio?
- ¿Los efectos de sonido?
- ¿Cómo se cuenta la historia? ¿Símbolos? ¿Metáforas?
- ¿Qué atractivo emocional tiene? ¿Qué medios de persuasión utiliza?
- ¿Qué es lo que hace que parezca “real”?
- ¿Qué atractivo emocional tiene? ¿Qué medios de persuasión utiliza?
- ¿Qué es lo que hace que parezca “real”?

Concepto básico # 3

Diferentes personas experimentan el mismo mensaje mediático de distintas maneras

Las audiencias juegan un papel importante en la interpretación de los textos mediáticos porque cada miembro de la audiencia aporta al texto de medios un conjunto particular de experiencias de vida (edad, género, educación, medio cultural en el que creció, etc.) que cuando se aplican al texto o se *combinan* con éste producen interpretaciones únicas. Por ejemplo, un veterano de la Segunda Guerra Mundial aporta a una película como “*Rescate del Sargento Ryan*” una gama de experiencias diferentes a las de cualquier otro miembro de la audiencia, lo que da por resultado, no solo una reacción diferente a la película, sino, quizá también, mayor profundidad. Más aún, padres y madres que ven programas de televisión con sus hijos no están “viendo” el mismo programa. Este concepto muestra una perspectiva diferente de aquella que propone que los televidentes son simplemente “receptores pasivos”. Puede que no seamos conscientes de ello, pero cada uno de nosotros, aún las niñas y los niños pequeños, constantemente estamos tratando de “encontrarle sentido” a lo que vemos, oímos o leemos. A mayor número de preguntas que podamos formular sobre las experiencias que nos rodean, más alerta estaremos para aceptar o rechazar mensajes. La investigación indica que, con el



tiempo, niños de diferentes edades pueden adquirir habilidades acordes con su edad que les suministren un nuevo conjunto de anteojos con los que puedan “leer” e interpretar su cultura de medios.

Pregunta clave # 3

¿Cómo pueden diferentes personas entender este mensaje en forma distinta de cómo lo hago yo?

Preguntas guía:

- ¿Qué tanto se ajusta este texto a su experiencia del mundo?
- ¿Qué aprendió usted del texto mediático? ¿Qué aprendió *acerca de sí mismo* con la experiencia
- del texto mediático?
- ¿Qué aprendió usted de las respuestas de otras personas? ¿de sus experiencias?
- ¿Cuántas interpretaciones diferentes se pueden encontrar? ¿Cómo podemos conocerlas?
- ¿Son los puntos de vista de las otras personas tan válidos como el mío?
- ¿Cómo puede usted explicar las diferentes respuestas?

Concepto básico # 4

Los medios llevan incorporados valores y puntos de vista

Como los medios se construyen, llevan con ellos un significado oculto de quién y qué es importante (al menos para la persona o personas que los construyeron). Los medios también son relatores de historias (hasta los comerciales cuentan rápidamente una historia sencilla) y las historias requieren personajes y sitios y un guion que tenga un inicio, un desarrollo y un desenlace. La elección de la edad de un personaje, su género o raza, mezclado con los estilos de vida, actitudes y comportamientos que se muestran, la selección de los sitios (¿urbanos?, ¿rurales?, ¿opulentos?, ¿pobres?), y las acciones y reacciones del guion, constituyen algunas de las maneras como los valores se “incorporan” en un programa de televisión, una película o un anuncio publicitario. Es importante aprender a “leer” toda clase de mensajes mediáticos para descubrir los puntos de vista incorporados en ellos y evaluarlos como parte del texto en lugar de aceptarlos como “naturales”. Solamente en ese momento podemos decidir si



aceptamos o rechazamos esos mensajes, mientras negociamos nuestro camino diario por entre nuestro entorno mediático.

Pregunta clave # 4

¿Cuáles estilos de vida, valores y puntos de vista están representados u omitidos en este mensaje?

Preguntas guía:

- ¿Cuáles preguntas le vienen a la mente cuando usted mira, lee, escucha?
- ¿Cuáles valores políticos o económicos comunica el mensaje?
- ¿Cuáles juicios o afirmaciones hace acerca de relaciones personales o sociales?
- ¿Cuál es el contexto cultural o el punto de vista respecto al mundo?
- ¿Cuáles ideas o valores se están “vendiendo” con este mensaje?
- ¿Cómo se caracteriza a las personas?
- ¿Con qué tipo de persona se invita a que se identifique el lector, espectador u oyente?
- ¿Qué tipo de comportamientos o consecuencias se muestran?
- ¿Qué o a quién se deja por fuera?

Concepto básico # 5

La mayoría de los mensajes de los medios se construyen para obtener ganancia y/o poder

Los mensajes mediáticos se realizan por múltiples razones. Una de ellas es para ganar dinero. Cuando se están diagramando las revistas y los periódicos, primero que todo se separan en sus páginas los espacios destinados para los anuncios publicitarios; y el espacio restante se dedica a las noticias. De igual manera, los comerciales constituyen parte importante del contenido de la televisión. Lo que mucha gente ignora es que lo que realmente se está vendiendo a través de los medios comerciales, no son solamente los productos publicitados a la audiencia, sino, además, ¡la audiencia a los anunciantes! El propósito “*real*” de los programas de televisión, o de los artículos de las revistas, es generar una audiencia (y ponerla en ánimo receptivo) para que la cadena de televisión o el editor puedan vender *tiempo y espacio* a patrocinadores para que éstos hagan publicidad a sus productos. Con frecuencia lo hacen de forma tal que nos hacen desear lo que en realidad no necesitamos. Los patrocinadores pagan por el tiempo basados en el número de personas que la estación predice verá los programas. Y, en ocasiones, reciben un reembolso de su dinero si el número real de personas que conforman la audiencia



resulta menor al prometido. Pero el tema de la motivación mediática ha cambiado dramáticamente desde que Internet se convirtió en una plataforma internacional a través de la cual grupos, organizaciones y aún individuos, pueden tratar de convencer a otros sobre puntos de vista particulares o específicos. Como ejercicio de poder, sin precedentes en la historia de la humanidad, Internet ofrece numerosas razones para que los usuarios de todas las edades puedan interpretar dispositivos retóricos, verificar orígenes y diferenciar fuentes virtuales legítimas de otras falsas, engañosas o que incitan al odio.

Pregunta clave # 5

¿Por qué se envió este mensaje?

Preguntas guía:

- ¿Quién controla la creación y transmisión de este mensaje?
- ¿Qué se está vendiendo? ¿Qué se está diciendo?
- ¿Quién obtiene ganancias? ¿Quién paga?
- ¿Quién gana? ¿Quién pierde? ¿Quién decide?
- ¿A quién sirve o quién se beneficia con este mensaje? (¿el Público en general? ¿Intereses privados? ¿Individuos? ¿Instituciones?)
- ¿Qué decisiones económicas han podido influenciar la construcción o transmisión de este mensaje?
- Dinero, sexo, poder. ¿Cómo está representado cada uno de ellos?



Tercer ciclo

Descripción:

En este ciclo se propone que el participante realice una reflexión crítica sobre el uso, consumo y producción de sus propios mensajes y contenidos a expresarlos en los circuitos de difusión de su elección.

En la actualidad nos hemos convertido en consumidores latentes de los medios de comunicación. El acceso a internet a través de dispositivos móviles, aplicaciones, uso de aparatos y software nos conectan de manera instantánea en tiempo real a cualquier parte y con cualquier persona que tenga conexión a ello. La educación crítica es indispensable para el uso y consumo de medios, acercándonos hacia la construcción de una ciudadanía responsable y democrática.

A. Situación-problema. *El reportero*

Comunicación social de esta institución educativa requiere un reportaje del curso formativo en el cual nos encontramos. Todos los reporteros se encuentran cubriendo otros eventos. No cuentan con personal en este momento para que atienda esta nota, por lo que se nos ha solicitado que realicemos un reportaje académico de su curso en 3 formatos diferentes: televisión, internet y prensa escrita para noticia en los medios de comunicación y lo difundamos a cada una de las Unidades Académicas para validar tu participación. El equipo con el que contamos son laptops, celulares con cámara, video y grabación de audio. Tenemos acceso a internet.

Reflexiona y discute lo siguiente:

¿Cómo se construye una noticia para los medios de comunicación?

B. Evidencia de desempeño

1. Noticia y entrevista para televisión, internet y prensa escrita.
2. Productos noticiosos en circuitos de difusión.

C. Actividades de aprendizaje

Actividad 1.



Pretzi: La elaboración de la noticia

Actividad 2.

Construye y produce una noticia y entrevistas para televisión, internet y prensa escrita.

Elabora un guion de los que se desea expresar, considerando:

La audiencia, tiempo de duración del mensaje, lenguaje, ubicación del contexto, aspectos técnicos, y elementos estéticos y axiológicos.

Cada triada edita los productos en formatos diferentes y los coloca en un circuito de difusión.

Actividad 3.

Presenta los productos elaborados por tu equipo.

Documenta en la bitácora una reflexión de la práctica por tu triada.

Actividad 4.

Dialogo en plenaria

Análisis de los productos de cada triada, en relación de los componentes y dimensiones de la competencia mediática incluidos en los productos generados.

Los equipos comentan las reflexiones de la actividad y las conclusiones las integran a la bitácora. Se compilan evidencias para el **portafolio**.

Cierre de la sesión.

Actividad complementaria para el envío

Escuchar una canción en la radio y analizar los elementos que la construyen. Mensaje, contenido, instrumentos que armonizan la melodía, la audiencia a quien se dirige.

Documentar tu comentario y subirlo a la carpeta de Dropbox del curso.

D. Recursos o saberes

Pretzi: <https://prezi.com/jfe0tbjrptfm/proceso-de-elaboracion-de-una-noticia/>

Conexión a internet

Laptops

Celulares con cámara, video y audio.



Cuarto ciclo

Descripción:

La competencia comunicativa, posicionada en un eje transversal para el ejercicio y desempeño de cualquier otra competencia académica, nos lleva a suponer y proponer que es menester que los entornos educativos contribuyan en el proceso de formación de la competencia mediática como parte esencial de la misma, necesaria en la vida cotidiana tanto de los profesores como de los estudiantes, y encaminada básicamente hacia la formación de la ciudadanía responsable y crítica.

En este ciclo se revisa la importancia y la influencia de los medios de comunicación en la educación superior. Se torna indispensable promover la identificación de códigos y lenguajes en la comunicación, así como el ejercicio de un pensamiento crítico, encaminado al uso responsable y a la formación de ciudadanía democrática en la era digital.

A. Situación-problema.

El rol del profesor como facilitar del aprendizaje de los estudiantes es fundamental para que no solo se logren los objetivos del curso, sino que estén en posibilidad de empoderarlos en su propio aprendizaje, ya que los esfuerzos por *aprender a aprender* de una manera distinta y autónoma permeará a lo largo de la vida. Con este propósito elabora una secuencia didáctica que promueva el desarrollo de la competencia mediática en los estudiantes dentro de la asignatura y en un modelo por competencias.

B. Evidencia de desempeño

Video de la implementación de la secuencia didáctica de cada triada.

C. Actividades de aprendizaje

Actividad 1.

Búsqueda de un artículo científico por triada sobre el impacto y consecuencias del uso de dispositivos y equipos móviles con desmesurada frecuencia diaria. Por grupo identifican un documento orientado hacia las cuestiones y riesgos en salud, legales, sociales y culturales. Dar lectura en grupo y realizar una exposición del análisis y desarrollar una conclusión grupal del



contenido. Describir la ruta de búsqueda; selección del contenido; dirección del contenido y su localización; fundamentación de ésta decisión.

Documentar en la bitácora.

Entrada al portafolio.

Actividad 2.

Diseñar y socialización de una propuesta didáctica relacionada con la problemática encontrada en la lectura. Tomar en cuenta los elementos planteados en el M-DECA para la elaboración de la secuencia didáctica.

Presentación por triadas de los productos encaminados a promover el desarrollo de la competencia mediática en sus estudiantes dentro de la asignatura.

Aplicación de la secuencia didáctica de cada triada al pleno del grupo.

Entrada al portafolio.

Actividad 3.

Diálogo y reflexión con otros.

Análisis reflexivo de la triada. Anotar comentarios en la bitácora de la triada sobre la experiencia en el diseño de la secuencia didáctica y su aplicación. Enriquecer la propuesta original. Reflexión de la experiencia vivida y comentarla al pleno por cada equipo.

Cierre de la sesión.

Actividad complementaria para el envío.

Identifica un video musical en YouTube de un artista de tu elección. Analiza su contenido y elabora el guion (story bord) de cómo fue construido. Comparte el guion que diseñaste incluyendo tus comentarios y súbelo a la carpeta de Dropbox.

D. Recursos o saberes

Lectura 1

Revisión del esquema para la elaboración de una secuencia didáctica con el M-DECA.

Acceso a internet para la búsqueda de la información.

Laptops por triada.



Quinto ciclo

Descripción:

En todo proceso de aprendizaje, construir y reconstruir las situaciones vividas a través del diálogo, el análisis reflexivo con otros, con la recuperación de conceptos y contenidos colectados en los productos y evidencias de desempeño, nos orientan a que cobren nuevos sentidos y significados para ser aplicados en posteriores ocasiones.

Se ha descrito que una persona competente es capaz de movilizar varios recursos para enfrentar situaciones complejas. Es por ello que en ésta última sesión se pretende generar un espacio integrador de la experiencia en el curso formativo, tanto en el desarrollo de la competencia mediática como con la implementación del M-DECA como modelo pedagógico.

A. Situación-problema.

Como parte de este grupo responsable de la impartición de la materia de TyMI refina y reestructura tu secuencia didáctica, incorpora algunos de los elementos que integraste en el portafolio en cada una de las sesiones; desarrolla nuevas estrategias didácticas a partir de la reflexión individual y colectiva.

Te invitamos a realizar una síntesis integradora de los aprendizajes obtenidos durante el desarrollo del curso. A continuación te presentamos una guía de cuestionamientos que te orientarán a identificar y describir los resultados de este proceso. Plantea la secuencia didáctica rediseñada para promover el desarrollo de la competencia mediática en tu asignatura. Adicional realiza una propuesta de una estrategia didáctica para el mismo fin.

1. ¿Qué aprendí?
2. ¿Qué debo corregir?
3. ¿Cuáles son mis logros?
4. ¿Cuál fue la experiencia más importante después de haber participado en este curso?
5. ¿Qué fue lo que más me gustó?
6. ¿Qué fue lo más valioso que aprendí?
7. ¿Qué fue lo más novedoso que aprendí?
8. ¿Qué fue lo más difícil?



9. ¿Qué significó para mí iniciar el trabajo con mi propio portafolio?
10. ¿Qué habilidades desarrollé?
11. ¿Cómo me sentí?
12. ¿Qué problemas enfrenté? ¿Cómo los solucioné?
13. ¿En cuál dimensión de la competencia mediática me considero más competente? ¿en cuál menos competente?
14. ¿Qué ha cambiado sobre mi filosofía de enseñanza después de llevar a la práctica una docencia por competencias?
15. ¿Qué aspectos de mi práctica tienen que mejorar?
16. ¿Qué tengo pensado hacer para realizar esta mejoría?
17. ¿Cuáles propuestas didácticas pretendo implementar en mi asignatura para promover el desarrollo de la competencia mediática en los estudiantes?
18. ¿Qué opinión tengo respecto al desarrollo general del curso?

B. Evidencia de desempeño

Integración de la secuencia didáctica donde se evidencie la competencia mediática y su utilización en la práctica docente, que incorpore la reflexión y las aportaciones recogidas en:

1. Bitácoras.
2. Carpetas personales en Dropbox.
3. Videos y fotografías.
4. Secuencias didácticas.
5. Portafolios

C. Actividades de aprendizaje

Actividad 1.

Por triadas realizar una revisión de las evidencias de desempeño contenidas en el portafolios, bitácoras y diarios de la experiencia, fotos, carpetas en Dropbox.

Diálogo con otros integrantes de la triada acerca de la construcción de los procesos de aprendizaje obtenidos en cada sesión y en cada actividad. Responde las preguntas sugeridas que te ayudaran a concluir con un análisis reflexivo de este proceso. Documenta con una narrativa personal.



Diálogo en plenaria. Conclusión final por todos los participantes.

Cierre del curso formativo. Conclusión final por todos los participantes.

D. Recursos o saberes

Los productos elaborados en cada sesión y contenidos en los portafolios.

III. Dispositivo de Evaluación

Portafolio

Al cierre de cada sesión el participante integra las evidencias del desempeño en su portafolio.

Bitácora

Cada triada documenta el resultado de los diálogos y reflexiones del equipo.

Demostraciones

Los participantes en triadas realizan demostraciones.

Rúbrica

Se realizan anotaciones en la matriz de valoración acerca del desempeño de los participantes en cada sesión.

Cuestionario on-line

Aplicación del cuestionario sobre competencia mediática para profesores universitarios de la Red ALFAMED on-line.

Grupos de reflexión y discusión

La quinta y última sesión se integran grupos de discusión y reflexión en triadas para analizar sobre los conceptos, contenidos y materiales revisados en las sesiones anteriores.

Se elaboran síntesis por grupos acerca de los comentarios y conclusiones.

En sesión plenaria se estructuran los elementos comunes y divergentes de cada uno de los grupos, argumentado por cada uno de los grupos. Integración de la relatoría final del curso.

IV. Referencias para el curso formativo

Aguaded, J. (2004). Hacia un curriculum de edu-comunicación. *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación*(22), 7-8.



- Aguilar, Z., Arbesú, I., Barrera, E., Chacón, E., Cordero, G., Cortés, J., . . . Rueda, M. (2009). *Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas. Antología Básica*. REDECA.
- Area, M. (08 de 04 de 2016). *Qué es la competencia digital*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=wm2VZOffRXQ&nohtml5=False>
- Area, M. (19 de febrero de 2016). *youtube mx*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=-YNmgIgFIAQ>
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 34-39.
- EDUTEKA. (2004). *Conjunto de herramientas para la alfabetización en medios*. Fundación Gabriel Piedrahita Uribe. Obtenido de <http://www.eduteka.org>
- Ferres, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*(29), 100-107.
- Ferres, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, XIX(38), 75-82.
- Ghiso, A. (2013). *Sistematización de Experiencias*.
- Guzmán, I., Marín, R., & Inciarte, A. (2014). *Innovar para transformar la docencia universitaria*. Maracaibo Venezuela: Astro Data S.A.
- Martinic, S. (1995). Relación pedagógica y conversaciones en proyectos educativos y de intervención social. *La Piragua*(11), 13-18.
- Masterman, L. (1994). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones La Torre.
- OCDE. (10 de mayo de 2016). *La definición y selección de competencias clave. DeSeCo Resumen Ejecutivo*. Obtenido de http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/130/mod_resource/content/3/DESECO.pdf
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Teconología Educativa*, XIV(3), 503-523.
- Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. Distribuidora Sek.
- Prezi anónimo. (25 de 05 de 2016). *Proceso de elaboración de una noticia*. Obtenido de <https://prezi.com/jfe0tbjrptfm/proceso-de-elaboracion-de-una-noticia/>



- REDEPD. (2016). *Sistematización de Experiencias Educativas*. Bucaramanga, Colombia: Red para el desarrollo profesional docente. REDEPD.
- Roegiers, X. (2010). *Pedagogía de la Integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. México: FCE.
- Silver, A. (2009). Aproximación europea a la educación en medios: avanzando hacia una sociedad del conocimiento inclusiva. *Comunicar*, XVI(32), 19-20.
- UNESCO. (5 de Mayo de 2016). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Obtenido de Naciones Unidas: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C.-K. (2011). *Alfabetización mediática e informacional curriculum para profesores*. Quito: UNESCO.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2008). *Las competencias son la actuación eficiente de un contexto determinado*. Barcelona: Graó.